



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO – PPG
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC / CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

ESTUDOS SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE TEIXEIRA DE FREITAS – BAHIA

KARINA DE OLIVEIRA SANTOS CORDEIRO

Salvador – Bahia
2007

KARINA DE OLIVEIRA SANTOS CORDEIRO

**ESTUDOS SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL PÚBLICA NO
MUNICÍPIO DE TEIXEIRA DE FREITAS – BAHIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduC do Departamento de Educação – *Campus I*, da Universidade do Estado da Bahia, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Liana Gonçalves Pontes Sodré.

Salvador – Bahia
2007

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

Cordeiro, Karina de Oliveira Santos.
C819 Estudos sobre a educação infantil pública no município de Teixeira de Freitas - Bahia [manuscrito] / por Karina de Oliveira Santos Cordeiro. – 2007.
184 f.; 29 cm.

Printout (fotocópia).
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, 2007.
“Orientação: Profa. Dra. Liana Gonçalves Pontes Sodré.”

1. Políticas públicas. 2. Formação de professores. 3. Educação infantil. I. Universidade do Estado da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. II. Sodré, Liana Gonçalves Pontes. III. Título.

CDD 372.10421

KARINA DE OLIVEIRA SANTOS CORDEIRO

**ESTUDOS SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL PÚBLICA NO
MUNICÍPIO DE TEIXEIRA DE FREITAS – BAHIA**

Esta Dissertação foi julgada apta para a obtenção do título de Mestre em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Apresentada perante a Banca Examinadora composta dos seguintes Professores:

Profa. Dra. Liana Gonçalves Pontes Sodré
Orientadora – Presidente da Banca
Universidade do Estado da Bahia

Profa. Dra. Ronalda Barreto Silva
Membro – Titular da Banca
Universidade do Estado da Bahia

Profa. Dra. Vera Maria Ramos de Vasconcellos
Membro – Titular da Banca
Universidade Estadual do Rio de Janeiro

Profa. Dra. Maria Olívia de Matos Oliveira
Membro – Suplente da Banca
Universidade do Estado da Bahia

Salvador, 27 de novembro de 2007.

RESUMO

O presente estudo discute a concepção de infância no Brasil, em diversos momentos históricos, destacando que, durante muito tempo, a sociedade impôs às crianças um lugar de inferioridade em relação ao adulto. Reflexo desta compreensão é a ausência, até o final do século XX, de políticas públicas que assegurassem, dentre outras possibilidades, o acesso e a permanência dos infantes em espaços educacionais. O quadro da invisibilidade da população de 0 a 6 anos começa a ser redefinido somente com a pressão social construída, em grande medida, pela ação dos movimentos populares e dos pesquisadores em educação, que contribuem com estudos e pesquisas na elaboração do ordenamento legal em favor do público infantil. Nesse sentido, faz-se necessário dar visibilidade às políticas públicas e debater a Educação Infantil enquanto função do Estado, conforme determina a Constituição Federal, de 1988; o Estatuto da Criança e Adolescente, de 1990; e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996. Outro aspecto analisado é a exigência da formação para os profissionais que atuam com as crianças, a fim de que possam ser observadas todas as especificidades necessárias para o trabalho pedagógico. Tais questões, no entanto, apesar de sua abrangência, serão analisadas nesta pesquisa dentro de um contexto educacional específico, mais precisamente no município de Teixeira de Freitas – localizado no Extremo Sul da Bahia –, onde se observa o processo de organização da Educação Infantil. Desta forma são consideradas as ações da Secretaria Municipal de Educação, que intenta cumprir os dispositivos legais no que diz respeito ao acesso e permanência da população infantil em instituições públicas de educação. Também será discutido como estas ações são vivenciadas pelos profissionais que atuam diretamente nas pré-escolas do município. Para tanto, foram utilizadas as informações disponibilizadas pela Secretaria Municipal de Educação, através de documentos e informações coligidas por um questionário enviado ao órgão municipal. A este material, soma-se outro questionário, respondido por 16 professoras, que objetivou traçar o perfil das profissionais da Educação Infantil do município e registrar as compreensões que as mesmas têm a respeito do universo infantil. Os resultados da pesquisa permitem afirmar que a SMEC procurou implantar a Educação Infantil no município, porém há ainda a necessidade de que outras ações sejam concretizadas, tais como: um plano de carreira, concursos públicos para os profissionais desta etapa de ensino, bem como a criação de uma formação em serviço que discuta os problemas atinentes ao desenvolvimento infantil. Outro aspecto a ser considerado é a construção das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil a partir do contexto local, pois a infra-estrutura destinada para as instituições não está compatível com as especificidades da Educação Infantil.

Palavras-chave: políticas públicas, formação de professores, educação infantil.

ABSTRACT

This study addresses the notion of infancy in Brazil at various historical moments. It highlights that for a long time society made children seem inferior to adults. A reflection of this view is the absence up to the end of the twentieth century of public policies to guarantee, among other possibilities, access and non-evasion of children in educational spaces. The 0-6 year old population's invisibility begins to dissipate due to social pressure, built up to a great extent, through popular movements and education researchers that contribute to studies and research aimed at setting up a legal framework for infants. Thus, it is essential to divulge public policies as well as debate Infant Education vis à vis the State's role, as established in the 1988 Federal Constitution; the 1990 Child and Adolescent Statute; and the 1996 Educational Directives and Laws. Another aspect considered is the need to train infant education professionals so that all pedagogical requirements are met. Given the scope of these issues, this research will focus upon a specific educational context, the Teixeira de Freitas municipality, to the extreme south of Bahia, where organization of Infant Education will be observed. Further, actions lived out by professionals in pre-school environments in the municipality were studied. Thus, data available in documents from the Municipal Secretariat of Education and information gathered from a questionnaire sent to the secretariat were analyzed. In addition to this material, another questionnaire filled out by 16 teachers was analyzed so as to trace Infant Education professionals' profiles and record this group's perspectives on the infant universe. Based upon the results, it is possible to affirm that the Municipal Secretariat of Education has sought to implement Infant Education in the municipality. Nevertheless, there is still the need for other actions, such as, a career plan, public service exams and the establishment of an in-service training program so as to discuss problems affecting infant development. Another aspect to be taken into account is the elaboration of Infant Education Curricular Directives based upon the local context since infra-structure used in institutions are not compatible with the specific requirements for infant education.

Key words: public policies, teacher training, infant education.

Dedico esta produção à todos pesquisadores e todas pesquisadoras que vêm numa luta incessante a fim de que se reconheça a infância em si mesmo, e, à todos e todas profissionais da Educação Infantil que procuram dar um novo significado ao seu labor, acreditando sempre que é possível articular o cuidar e o educar nas creches e nas pré-escolas brasileiras.

AGRADECIMENTOS

Na trajetória desta pesquisa, inúmeras foram as contribuições que recebi para que pudesse realizar esses agradecimentos, sendo assim, gostaria de tecer o primeiro agradecimento a Deus, que ao me dar a chance de viver, deu-me também a certeza de ser feliz, a força para superar os obstáculos, a serenidade para acreditar que é possível buscar o conhecimento por mais longe, que ele nos pareça.

Aos professores e funcionários do PPGEduC, *campus* I / UNEB, que foram responsáveis diretos pela minha formação: Kátia Mota, Jorge Tarqui, Eduardo Nunes, Cristina D'Ávila, Elizeu Souza Clementino, Jacques Soneville, Yara Dulce Atayde, Antonio Dias, Delcele Mascarenhas, Narcimária Luz, Daniela e Juliana.

Aos amigos que tive a oportunidade de conhecer desde o processo de seleção do mestrado e que aos poucos passaram a ocupar um lugar importante em minha vida, em especial a Leomárcia, Priscila, Lílian, Dídima, Márcia, Karine, Leonan e Giovana, com certeza guardarei para sempre a lembrança e o carinho de vocês. Obrigada por cada sugestão, dica e incentivo.

A Dona Unaide que com suas velas e orações iluminaram os meus caminhos para que eu pudesse concluir mais essa etapa em minha vida. Meu eterno agradecimento.

Ao Sr. Antonio (*in memorian*), meu pai de coração e de alma, não sei o que teria sido da minha vida sem a sua “corujice”, sem seu amor e sem seu carinho incondicional, muito obrigada por fazer parte de minha história de vida, te amarei eternamente.

A meu filho João Vitor, que mesmo tão pequeno, já se mostra como um guerreiro por superar as ausências constantes de sua mãe, e mesmo assim continua me amando incondicionalmente.

A Tânia, que me acolheu em sua casa nos momentos em que eu estava em Salvador, na sua biblioteca incomensurável pude dialogar com diversos autores, principalmente pude dialogar e aprender muito contigo. Muito Obrigada, sei que a dívida é eterna.

A Liliane que mesmo de longe, com toda sua delicadeza me incentivava e torcia para que eu conseguisse chegar onde cheguei, valeu as emoções divididas no olhar e no carinho de um abraço.

A irmã Bel, que assumiu o papel de tia-mãe-avô de João Vitor, e pode garantir ao nosso João um carinho e cuidado especial nos momentos em que não pude me fazer presente.

Ao irmão também Bel pelo carinho, obrigada por ter colaborado com minha formação.

Aos sobrinhos: Rodrigo, Raphael, Daniel, Vinícius, Guilherme, Ricardo e Maurice.

A Cláudia Celeste, que soube me ensinar com ternura e sensibilidade os saberes da docência superior e por ter acreditado em mim. Mesmo distante, você continua perto, muito perto do meu coração.

A Zenaide, porque você Naná é uma pessoa que se tornou especial e essencial em minha vida, sua amizade irrestrita me fez chegar até aqui e me fez valorizar ainda mais a importância de pessoas como você em nossa vida, o meu maior e profundo agradecimento.

A minha sogra e amiga D. Te, valeu pelo carinho dispensado a mim, muito obrigada por ter me aceitado como uma filha.

A Liana Gonçalves Pontes Sodré, pela leitura atenta e cuidadosa deste trabalho, foi muito bom dividir contigo as angústias e as alegrias, que permearam a realização

desta pesquisa, ter sido sua orientanda foi um privilégio. Muito obrigada por tudo, principalmente por ter me respeitado enquanto pesquisadora iniciante.

As Professoras Vera Maria Ramos de Vasconcellos e Ronalda Silva Barreto, que colaboraram com críticas e sugestões, para as reformulações necessárias nesta pesquisa.

A Soraia, uma amiga especial, obrigada pelo carinho.

A Ana Lúcia, companheira de profissão e amiga do coração. Seu exemplo de vida me ajudou a superar uma dor, que antes pareciam ser insuperável e inexplicável.

Ao Colégio Integração, por ter acreditado em meu trabalho enquanto profissional da Educação Infantil e por ter acolhido João Vitor quando precisei viajar para fazer o mestrado, obrigada a todos os profissionais deste colégio, que não mediram esforços para proporcionar bons momentos para João Vitor.

Ao companheiro Tarcisio, que sempre me incentivou a alçar vôos cada vez mais altos. Obrigada por fazer parte da minha vida e por dividir comigo a responsabilidade de cuidar e de educar o nosso pequeno João Vitor.

Pra soletrar a liberdade

Tem que estar fora de moda

Criança fora da escola, pois a tempo

Não vigora o direito de aprender

Criança e adolescente numa educação decente

Pra um novo jeito de ser

(Zé Pinto)

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Anped – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Ceprog – Centro Educacional Professor Rômulo Galvão
Ceteba – Centro de Educação Técnica da Bahia
CF – Constituição Federal
Coepre – Coordenação Pré-Escolar
Cestef – Centro de Ensino Superior de Teixeira de Freitas
Consed – Conselhos dos Secretários de Estado da Educação
EAD – Educação à distância
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
Emarc – Escola Média Agropecuária Regional da Ceplac
Factef – Faculdade de Teixeira de Freitas
Fatecad – Faculdade Teológica e Cultural das Assembléias
FASB – Faculdades do Sul da Bahia
FBEI – Fórum Baiano de Educação Infantil
Febem – Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor
FFPA – Faculdade de Formação de Professores de Alagoinhas
FNAS – Fundo Nacional de Assistência Social
FTC – Faculdades de tecnologia e Ciências FTC
Fundeb – Fundo Nacional da Educação Básica
Fundef – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
GAE – Grupo Ambiente-Educação
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISE – Instituto Superior de Educação
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MDS – Ministério do Desenvolvimento Social
MEC – Ministério da Educação e Cultura
Mieib – Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil
MLT – Movimento de Luta pela Terra
MPOG – Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão

MS – Ministério da Saúde

MT – Ministério do Trabalho

Napei – Núcleo de Apoio Pedagógico à Educação Infantil

NOB/SUAS – Norma Operacional Básica do Sistema Único de Assistência Social

PIB – Produto Interno Bruto

PCN – Parâmetro Curricular Nacional

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

Pronera – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

Rcnei – Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil

SEC – Secretaria da Educação

Seseb – Superintendência de Ensino Superior do Estado da Bahia

SBES – Secretárias de Bem Estar Social

SMEC – Secretaria Municipal de Educação e Cultura

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

Undime – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

Unopar – Universidade do Norte do Paraná

LISTA DE FIGURAS

| | | |
|---|---------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 1 | Gráfico. Pré-escola (matrículas iniciais) Teixeira de Freitas – BA | 106 |
| 2 | Gráfico. População de 4 – 6 anos do município de Teixeira de Freitas – BA, 2001 | 118 |
| 3 | Gráfico. Temas abordados durante a formação em serviço (%) | 136 |

LISTA DE TABELAS

| | | |
|----|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 1 | Distribuição das matrículas iniciais, na pré-escola, efetuadas no período 1999 / 2006 na rede de ensino do município de Teixeira de Freitas – BA | 104 |
| 2 | Distribuição da frequência simples dos participantes no projeto de formação continuada elaborado pela SMEC de Teixeira de Freitas – BA | 110 |
| 3 | Perfil dos profissionais que trabalham nas pré-escolas municipais, em Teixeira de Freitas – BA, 2005 – Tempo de atuação | 128 |
| 4 | Fatores que contribuíram para o ingresso, na Educação Infantil, das profissionais que trabalham nas pré-escolas municipais, em Teixeira de Freitas – BA, 2005 | 130 |
| 5 | Perfil dos profissionais que trabalham nas pré-escolas municipais, em Teixeira de Freitas – BA, 2005 – Nível de escolaridade | 131 |
| 6 | Perfil dos profissionais que trabalham nas pré-escolas municipais, em Teixeira de Freitas – BA, 2005 – Aspectos que podem contribuir para uma melhor atuação pedagógica | 133 |
| 7 | Dificuldades do cotidiano das profissionais que trabalham nas pré-escolas municipais, em Teixeira de Freitas – BA, 2005 | 138 |
| 8 | Objetivos Educacionais – Definições de Autonomia | 141 |
| 9 | Objetivos Educacionais – Definições de Obediência | 143 |
| 10 | Objetivos Educacionais – Definições de Independência | 144 |
| 11 | Objetivos Educacionais – Definições de Disciplina | 145 |

LISTA DE QUADROS

| | | |
|---|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 1 | Distribuição do número de vagas oferecido para as crianças na rede pública de ensino do município de Teixeira de Freitas – BA, 2005 | 120 |
| 2 | Relação entre número de crianças por agrupamento ou turma e o número de profissionais de acordo com o MEC | 121 |
| 3 | Distribuição do piso salarial dos profissionais que trabalham nas creches e pré-escolas municipais, em Teixeira de Freitas – BA, 2005 | 125 |

SUMÁRIO

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| INTRODUÇÃO | 18 |
| 1º Capítulo – EDUCAÇÃO INFANTIL: concepções e políticas | 32 |
| 1.1 A história da infância | 33 |
| 1.2 A infância no Brasil: breve histórico..... | 40 |
| 1.3 As políticas públicas contemporâneas voltadas para Educação Infantil | 43 |
| 2º Capítulo – O PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL: identidades, relevância, implicações e possibilidades | 66 |
| 2.1 A formação dos profissionais da Educação Infantil: dilemas e perspectivas ... | 67 |
| 2.2 A construção de identidades de profissionais da Educação Infantil | 75 |
| 2.3 Local de formação: Universidade ou Institutos Superiores de Educação..... | 80 |
| 2.4 Formação em serviço: um espaço de construção coletiva..... | 85 |
| 3º Capítulo – PERCURSO METODOLÓGICO | 88 |
| 3.1 Da definição do problema aos procedimentos metodológicos | 89 |
| 3.2 O desenvolvimento do estudo | 91 |
| 3.3 Instrumentos da pesquisa | 93 |
| 4º Capítulo – A IMPLANTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE TEIXEIRA DE FREITAS – BAHIA | 98 |
| 4.1 O que dizem os documentos da SMEC | 99 |
| 4.2 O que diz o questionário aplicado junto à SMEC..... | 116 |
| 4.3 O que dizem as profissionais da Educação Infantil..... | 127 |
| 4.4 Objetivos educacionais..... | 139 |
| 5º Capítulo – CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 147 |
| REFERÊNCIAS | 153 |

ANEXOS

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|
| Autorização de Sônia Kramer para utilização do questionário..... | 1 |
| Questionário: “Formação de profissionais da Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro: concepções, políticas e modos de implementação” | 2 |
| Autorização de Vera Vasconcellos para utilização do questionário | 3 |
| Questionário: ”Contextos infantis de construção do conhecimento e formação da subjetividade da criança e do educador”..... | 4 |
| Organograma do sistema municipal de ensino..... | 5 |

APÊNDICE

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|
| Questionário aos profissionais municipais da Educação Infantil de Teixeira de Freitas – Bahia. Tema: perfil docente | 1 |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|

INTRODUÇÃO

Eu sei muito pouco.

*Mas tenho a meu favor tudo o que não sei e
– por ser um campo virgem – está livre de preconceitos.*

Tudo o que não sei é a minha parte maior e melhor: é a minha largueza.

É com ela que eu compreenderia tudo.

Tudo o que não sei é que constitui a minha verdade.

Clarice Lispector

As inquietações para a elaboração desta pesquisa ainda acompanham a angústia vivenciada nos primeiros meses do meu ingresso, em 1997, no curso de Pedagogia, do Departamento de Educação na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – *Campus X*, em Teixeira de Freitas (BA), a habilitação do curso que ora iniciava era “Habilitação das Matérias Pedagógicas do 2º grau”. Logo, o curso me certificaria para trabalhar nas disciplinas que compunham o quadro curricular do curso de magistério, na modalidade normal do Ensino Médio. Porém, as disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei 9.394/96 – naquele momento não mais aceitariam a formação em magistério para atuar na Educação Infantil e nas primeiras séries do Ensino Fundamental, sendo necessário, portanto, a formação em nível superior em Pedagogia ou Normal Superior até o final da Década da Educação, em 2010, para esta atuação.

Em meio aos avanços apresentados na LDB, nós, alunos do curso de Pedagogia, ficamos desorientados em relação ao nosso campo de trabalho, já que não tínhamos a real dimensão do que seria um curso de Pedagogia e as possibilidades de atuação. Sentíamos-nos perdidos, pois considerávamos que, como a exigência mínima da formação para atuar na Educação Infantil e nas primeiras séries do Ensino Fundamental deveria acontecer em nível superior, conforme previsto na lei em vigor, no nosso entendimento o curso de magistério ou normal do Ensino Médio deixaria de existir, e os interessados iriam fazer o curso de Pedagogia e Normal Superior como determinava a Lei naquele momento.

Durante a formação acadêmica no curso de Pedagogia os conhecimentos foram gradativamente apreendidos de maneira que aos poucos uma melhor compreensão da finalidade e da objetividade do curso era sistematizada. Comecei a perceber que o campo de atuação do pedagogo não se limitava apenas a ministrar aulas no curso de magistério, que por sinal não deixou de existir até hoje, já que a alteração da legislação permite a formação nos cursos de magistério para atuar tanto na Educação Infantil como também nas primeiras séries do Ensino Fundamental.

Contudo, há muitos questionamentos de diversos autores como Campos (2005), Kramer (2006, 2005, 2001, 1998), Kishimoto (2000, 1998), Machado (2005), Nascimento (2003), Vasconcellos (2001b) dentre outros, sobre essa formação

mínima para atuar com crianças em creches ou em pré-escolas, devido às singularidades necessárias ao desenvolvimento infantil.

A cada semestre cursado, na graduação, novas disciplinas contribuíam para a construção de saberes a respeito da complexidade do desenvolvimento humano. Esses saberes se constituíam em experiências teórico-práticas realizadas durante a formação. Assim, os conflitos quanto ao campo de atuação e, principalmente, quanto à real necessidade de uma formação especializada para trabalhar na primeira etapa da Educação Básica foram superados.

O espaço acadêmico me proporcionou situações de aprendizagem que necessitavam ser divididas com outros espaços. Era chegado o momento de aplicar em espaços formais e informais de educação as concepções teóricas e práticas formuladas e apreendidas durante a formação. Seria isto possível? Ou melhor, conseguiria pautar meu trabalho pedagógico de maneira coerente com os princípios epistemológicos adquiridos? Percebi com o passar do tempo que a resposta a este questionamento constituía-se em um processo ininterrupto de reflexão nas ações pedagógicas.

Logo no segundo ano do curso de graduação tive a oportunidade de estagiar no Colégio Estadual Professor Rômulo Galvão (Ceprog), em Teixeira de Freitas (BA). Sem dúvida, nesse período pude vivenciar experiências significativas para a minha vida profissional. Trabalhar numa escola que tem a sua história construída junto com a do município, e com professores que outrora haviam sido os meus no Ensino Médio, favoreceu para que o trabalho fluísse. Bem verdade que, às vezes, havia momentos de insegurança, nada que não fosse superado com reflexões junto aos colegas tanto da escola quanto do curso de graduação.

No terceiro ano da faculdade surgiu a oportunidade para desenvolver um trabalho de coordenação pedagógica no Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), em parceria com a UNEB. Para assumir esse trabalho era necessário abrir mão de alguns confortos, a saber: trabalhar na mesma cidade onde estudava; continuar com as comodidades oferecidas na casa dos meus pais; manter sistematicamente contatos com pessoas importantes da minha relação pessoal.

Todas estas condições foram subtraídas, uma vez que este trabalho seria realizado em áreas de acampamento/assentamento do Movimento de Luta pela Terra (MLT), situado nas regiões circunvizinhas do município de Eunápolis, que se encontram a 160 quilômetros distantes de Teixeira de Freitas. A riqueza do desafio pedagógico imposto por este trabalho foi fundamental para que eu não hesitasse no comprometimento com o projeto.

A experiência junto ao Pronera permitiu que vivenciasse um dos papéis da universidade, sobretudo da universidade pública no que se refere à aproximação dos seus educandos com a comunidade ou com os movimentos sociais. Esta atuação foi singular, tanto em minha vida pessoal quanto profissional. Muito do que aprendi com aqueles jovens e adultos foi utilizado, posteriormente, quando exerci a docência em uma escola municipal com turmas de aceleração.

Ao concluir o curso de Pedagogia desenvolvi durante um ano a ação docente junto a crianças das séries iniciais em uma escola particular de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Minhas concepções teóricas firmadas ao longo da formação acadêmica não tinham ressonâncias com as concepções defendidas pela escola. No final desse ano letivo, diante da impossibilidade em desenvolver um trabalho com as proposições nas quais eu acreditava e ainda acredito, me desliguei desta instituição para, posteriormente, ingressar na coordenação pedagógica do Ensino Médio em uma instituição da rede estadual de ensino.

Mais uma vez a nova experiência permitiu a ampliação e a aquisição de conhecimentos, pois atuar na coordenação de uma escola de grande porte fez com que eu tivesse contato com diversas situações de aprendizagem – muitas vezes conflituosas – nas diferentes áreas do saber. O amadurecimento adquirido no espaço da sala de aula anteriormente foi fundamental para administrar tais situações frente à coordenação pedagógica.

Em 2003 fui convidada por uma escola particular de Educação Infantil e Ensino Fundamental para fazer parte de seu corpo docente e durante os dois anos em que estive nessa instituição de ensino pude desenvolver um trabalho diferente na Educação Infantil, do realizado anteriormente, pois a proposta pedagógica desta

instituição baseia-se em pressupostos epistemológicos que permitem aos seus alunos tornarem-se partícipes na construção de seu próprio conhecimento.

O trabalho que realizei nesta escola foi com a turma de crianças de quatro anos de idade. É importante esclarecer que os profissionais que atuavam na escola possuíam formação em Pedagogia e procurávamos desenvolver atividades que proporcionassem às crianças um desenvolvimento integral, de maneira a considerar os aspectos preconizados na LDB. Realizávamos projetos interdisciplinares e contávamos com uma coordenação pedagógica, que nos dava suporte técnico e pedagógico nas unidades de ensino. As famílias se faziam presentes na escola por meio de momentos de coordenações pedagógicas para terem conhecimento do desenvolvimento de seus filhos, a área para realizar as atividades era ampla e favorecia o desenvolvimento de inúmeras ações pedagógicas. A escola possuía também uma biblioteca com diversos livros infantis. As crianças tinham acesso à biblioteca para realizar leitura e empréstimo de livros, os banheiros eram adaptados para as crianças e os móveis atendiam às necessidades das mesmas.

A escola realizava durante todo o ano letivo o projeto “Família e escola vínculo essencial”, que proporcionava uma articulação entre a administração escolar, os professores e os alunos e suas respectivas famílias, por meio de palestras e seminários que tratavam sobre o desenvolvimento infantil, como também sobre o relacionamento afetivo entre pais e filhos.

Em relação à formação continuada dos profissionais da educação infantil desta instituição eram realizados estudos sistemáticos para: troca de experiências; construção de novas possibilidades de atuação; desenvolver atividades socializadoras e a construção do conhecimento das crianças. As atividades de planejamento aconteciam de forma coletiva, para que todos pudessem colaborar na organização das situações de desenvolvimento das crianças. Durante os trabalhos desenvolvidos nessa escola, participávamos de encontros, fóruns de educação realizados no município e às vezes em outras cidades, ou seja, apesar de os profissionais já terem a formação inicial em Pedagogia, buscávamos dar continuidade à nossa formação em serviço.

Apesar de ser uma escola recém fundada, apenas cinco anos de atuação, ela tinha um quadro docente com profissionais experientes nas diversas modalidades de ensino, e os princípios que deram suporte para a criação da mesma foi a necessidade de materializar um sonho de ter uma escola que pudesse ter como perspectiva a compreensão de que as crianças são seres indivisíveis, como já havia sido preconizado na LDB – Lei 9.394/96. Para tanto, um grupo de pais e professores se mobilizaram para fundar a escola, com a intenção de que a mesma fosse diferente. Esse grupo fundador acreditou na possibilidade de estabelecer uma parceria entre a família e a escola que fosse capaz de proporcionar essa diferença, mas o que significava essa diferença? Em outras palavras, significava ser uma escola que primasse pela qualidade da educação e oferecesse um ambiente propício para o desenvolvimento integral das crianças.

Os questionamentos que contribuíram para essa pesquisa surgem em meio a esse clima de “certezas” vivenciadas na instituição, com profissionais bem qualificados, estrutura física favorável para o desenvolvimento integral das crianças, família envolvida e participante no processo de socialização dos conhecimentos apreendidos no espaço escolar e a formação em serviço acontecia sistematicamente.

No segundo semestre de 2004 decidi investir na minha carreira profissional com perspectiva de trabalhar com o ensino superior. De maneira que atualmente sou Professora Auxiliar da UNEB, no Departamento de Educação – *Campus XV*, em Valença (BA). Neste departamento desenvolvo atividades de ensino e de extensão na área de Educação Infantil, atividades essas que colaboraram também para a realização desta pesquisa.

Mas qual a finalidade em relatar uma experiência bem-sucedida em espaços particulares para dar início à justificativa de uma pesquisa desenvolvida em espaços públicos de Educação Infantil? Isso se deve ao fato de acreditar que não há nada mais oportuno para uma sociedade que se quer democrática, plural e justa, na oferta de condições de oportunidades aos seus cidadãos, do que o debate sobre a Educação Infantil pública enquanto ação do Estado.

Em particular, gostaria de esclarecer que apesar de ter construído parte da minha carreira profissional em instituições privadas, jamais esqueci a importância da educação enquanto bem universal, portanto de caráter público e de obrigação do Estado. No que diz respeito ao acesso para educação das crianças de zero a seis anos, acredito que é na escola pública que os problemas se afloram de maneira mais evidente.

Olhar para trás hoje me faz reconhecer a importância que o curso de Pedagogia exerceu em minha vida, pois foi com as inquietações que passaram a existir a partir da graduação que continuei buscando alternativas para meu trabalho na formação de profissionais da Educação Infantil.

Decidiu-se como objeto de estudo a realidade da Educação Infantil pública de Teixeira de Freitas (BA), em primeiro lugar, por ter sido neste município, que a minha formação acadêmica teve início, com a graduação em Pedagogia, e em segundo lugar, pelo compromisso político que devemos ter com a educação. O desenvolvimento desta pesquisa que ora se apresenta, se configura na contribuição para novas propostas de políticas públicas para garantir uma Educação Infantil de qualidade, para que se possa assegurar, o acesso e a permanência das crianças em ambientes que visem o desenvolvimento integral das mesmas.

Posso afirmar que a minha formação profissional contribuiu de forma significativa para compreender a necessidade de espaços de formação inicial ou continuada que proporcione o debate acerca da importância da Educação Infantil. Por esse motivo defendo a oferta, conforme está previsto na LDB 9.394/96, de espaços para estudos e planejamento para que os profissionais possam discutir aspectos que dizem respeito aos trabalhos realizados, e assim, possam construir coletivamente o projeto político pedagógico das creches e das pré-escolas.

Os fatores que contribuíram para a escolha do objeto da pesquisa foram a importância de se discutir uma Educação Infantil pública de qualidade, bem como a necessidade em dar visibilidade às políticas públicas locais para a primeira etapa da Educação Básica. Tais argumentos se justificam porque é recente o investimento do município voltado para a Educação Infantil, portanto, uma análise sobre as ações

desenvolvidas até o momento, certamente poderá colaborar para direcionar futuros investimentos nesta modalidade de ensino.

Outrossim, fez-se necessário compreender a realidade das escolas municipais de Educação Infantil do município de Teixeira de Freitas (BA) para observar como se materializavam as políticas públicas voltadas para a Educação Infantil, desde as ações da formação dos profissionais que atuam com as crianças nas creches e pré-escolas municipais, até os espaços físicos destinados para essa modalidade de ensino. Vale lembrar que esses questionamentos não têm como intenção comparar o que vivenciado nas escolas particulares com o que experienciado nas instituições públicas de ensino, mas sim observar como a Secretaria Municipal de Educação (SMEC) de Teixeira de Freitas (BA) implementou as mudanças em decorrência da Lei 9.394/96. Pois é preciso discutir a formação, seja ela inicial ou continuada, dos profissionais da Educação Infantil, como um aspecto importante para a realização das atividades que articulem o cuidar e o educar em instituições públicas para as crianças de 0 a 6 anos de idade.

A experiência que desenvolvi como profissional na Educação Infantil foi determinante na escolha do objeto desta pesquisa; o trabalho como professora da UNEB nas disciplinas para a área da Educação Infantil contribuiu com a emergência de questionamentos acerca dessa modalidade de ensino na rede pública. A partir das inquietações daí decorrentes surgiu o desejo de desenvolver esta pesquisa a fim de que pudesse conhecer melhor a Educação Infantil pública no município supracitado.

O espaço acadêmico, agora como campo de atuação profissional, se configurou num ambiente propício para discutir os questionamentos que outrora tinha como docente da Educação Infantil. Como alguns alunos da graduação já são profissionais que atuam nessa área, há uma troca significativa de saberes entre esse grupo e, sobretudo, entre aqueles que ainda não atuam na docência.

Acontece, a cada novo semestre, no decorrer da disciplina Fundamentos da Educação Infantil, que ministro no curso de Pedagogia, atividades práticas sobre a atenção dispensada à população infantil de zero a seis anos, e realiza-se, desta

forma, um contato direto com as creches e pré-escolas públicas. A partir das visitas dos alunos da graduação a esses espaços, podem-se aprofundar os debates sobre a Educação Infantil pública como um direito que se pretende assegurar a todas as crianças brasileiras.

A socialização das inquietações e questionamentos que emergiram destas atividades foram fundamentais para a criação de outro espaço de discussão sobre a temática, qual seja, a criação de um projeto de extensão¹ em que fosse possível aproximar os profissionais da Educação Infantil com a Universidade, a fim de que se ampliassem as discussões sobre os objetivos desta modalidade de ensino, a concepção de infância que permeia o cotidiano destes profissionais, quais políticas públicas implementadas para a primeira etapa da Educação Básica, enfim, uma série de temas capaz de permitir a construção coletiva de saberes capazes de colaborar com o desenvolvimento integral das crianças que freqüentam as creches e pré-escolas públicas municipais.

Como o município de Teixeira de Freitas teve um desenvolvimento acelerado nos últimos anos, tal fator nos permite mostrar com mais clareza o processo de implantação da Educação Infantil e os fatores que contribuíram para que isso ocorresse.

Breve histórico do município em estudo

A cidade de Teixeira de Freitas está localizada no Extremo Sul da Bahia, distante 884 km da capital Salvador. O município fica próximo dos estados de Minas Gerais e Espírito Santo. Por este aspecto, nota-se uma forte presença de mineiros e capixabas, que consigo trazem hábitos, costumes e tradições que são somadas às práticas culturais do território baiano.

A emancipação política de Teixeira de Freitas (BA) ocorreu em 1985, porém a sua ocupação populacional se dá, de maneira mais intensa, no início da década de 1970, com a atividade da extração madeireira e a construção da BR 101. No aspecto

¹ O título do projeto de extensão é “Formação do profissional da Educação Infantil: dilemas e questões atuais”.

econômico é importante esclarecer que o município, apesar de sua curta trajetória histórica, tem se consolidado como um pólo de referência regional no qual ocupa, já em 2004, a 23ª posição do Produto Interno Bruto (PIB) conforme dados disponibilizados pela Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais (SEI), (BAHIA, 2007).

A história da cidade de Teixeira de Freitas está diretamente relacionada com o processo de ampliação das fronteiras agrícolas e fundiárias do Extremo Sul baiano. Em meados da década de 1950, a ocupação na região do Extremo Sul Baiano, aconteceu em grande escala em cidades litorâneas a exemplo dos municípios de Prado, Alcobaça e Caravelas. Posteriormente com a construção da BR-101, se dá a espacialização populacional em direção ao interior.

O processo de criação do município de Teixeira de Freitas nos apresenta um dado que é peculiar na formação de cidades com limites geográficos próximos. O município foi criado a partir do desmembramento das terras pertencentes a Alcobaça e Caravelas, em 9 de maio de 1985. Alguns de seus bairros: Jerusalém, Vila Vargas, São Lourenço e o bairro rural Duque de Caxias, pertenciam ao município de Caravelas e, os bairros de Monte Castelo, Lagoa (Centro) e Burraquinho (Wilson Brito) pertenciam ao município de Alcobaça. Na época, o então distrito de Teixeira de Freitas contava com aproximadamente 60.000 habitantes. A este respeito, cabe destacar que naquele momento, o número de habitantes do distrito era superior à população dos municípios sedes. Fato que despertou o interesse e atuação de lideranças políticas da região em prol da emancipação.

Apesar da ausência de infra-estrutura verificada na época da emancipação, destacadamente: a irregularidade no fornecimento de energia elétrica e precárias vias de acesso. Verificava-se um grande movimento migratório: comerciantes, pecuaristas, agricultores e um enorme contingente de trabalhadores que vêm de outras regiões da Bahia, bem como dos estados vizinhos. Este universo, de novos sujeitos, produz uma ocupação desordenada do espaço urbano, que está associada ao forte incremento populacional do município (ver comparativo da população em 1985 e hoje). Atualmente, este movimento pode ser verificado em menor escala.

As atividades econômicas, a partir da metade do século passado, estavam baseadas na extração de madeira da Mata Atlântica – existiam diversas serrarias na região –, as áreas devastadas passaram a ser ocupadas por atividades ligadas à pecuária e a agricultura. O município, na década de 1980, ganha destaque nacional pela importante produção de mamão, abóbora e melancia.

Por se localizar em posição geográfica privilegiada, uma vez que seus limites territoriais se encontram próximos ao de outros estados brasileiros – Espírito Santo e Minas Gerais –, as terras do município acabam por representar a possibilidade, para a população destes estados, de residirem nesta região de fronteira. Outro aspecto é o fato do município baiano estar localizado em uma região de forte atrativo turístico, graças aos balneários localizados na costa do descobrimento. Por estar localizada às margens da BR 101, a cidade de Teixeira de Freitas passa a servir de referência para as cidades litorâneas, inicialmente como entreposto comercial. De forma progressiva, cidades com essas características, outro exemplo na região é o município de Eunápolis, têm o seu desenvolvimento acelerado, pois naturalmente ampliam a oferta dos serviços prestados. Desse modo, a infra-estrutura de bancos, comércios, serviços nas áreas de saúde e educação, tornam-se compatíveis com as necessidades da região que atendem.

Em relação às primeiras escolas de Teixeira de Freitas, os estudos de Silva (2002) afirmam que estas surgem na década de 1970 a partir da necessidade da comunidade local em ter espaços de escolarização, uma vez que, apenas os filhos dos que possuíam recursos financeiros iniciavam seus estudos, nos estados vizinhos. Segundo a autora, as primeiras escolas funcionavam em locais cedidos pela própria comunidade sem infra-estrutura adequada, e a educação era realizada pelas professoras leigas.

Os dados da Secretaria Municipal de Educação (2005) revelam que a rede municipal de ensino é formada por 62 escolas, que estão localizadas na sede como também na zona rural, e atendem a um público de pouco mais de 26.000 alunos distribuídos na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Por sua vez, a rede estadual de ensino com 10 escolas, presta serviços educacionais a mais de 15.000 alunos que se encontram matriculados no Ensino Fundamental e Médio. Além dos serviços

educacionais oferecidos pela iniciativa privada para a Educação Básica, tem-se uma Escola Média Agropecuária Regional da Ceplac (Emarc), de nível médio com aproximadamente 350 alunos.

No estudo de Silva (2002) é apresentado que desde 1980 o município oferece formação superior para a população, inicialmente com um convênio entre a Secretaria de Educação e Cultura (SEC) e a Superintendência de Ensino Superior do Estado da Bahia (Seseb), extensão do Centro de Educação Técnica da Bahia (Ceteba). Posteriormente com a Faculdade de Formação de Professores de Alagoinhas (FFPA) e a UNEB que implanta no município o Centro de Ensino Superior de Teixeira de Freitas (Cestef) que oferecia, inicialmente, os cursos de Licenciatura Curta em Letras e Estudos Sociais, mais tarde, implanta-se o curso de Licenciatura Plena em Letras, assim como Pedagogia, Matemática, Biologia e História.

Além da UNEB, que é a única instituição superior pública, o município possui três faculdades particulares² que oferecem, desde 2001, diversos cursos de Licenciaturas e de Bacharelados. Nos últimos anos tem-se observado também o crescimento, no município, da oferta em curso de nível superior através da modalidade de Educação à Distância (EAD)³. Todos estes dados corroboram para a consolidação do município como pólo regional para a formação em nível superior, que atrai pessoas de todo o Extremo Sul Baiano, bem como do norte do Espírito Santo e nordeste de Minas Gerais.

É importante esclarecer que uma pesquisa, no município de Teixeira de Freitas, apresenta uma contribuição para pensarmos a Educação Infantil em um centro que se apresenta com capacidade de influenciar, através da atuação no contexto regional, outros municípios, assim como pelo trabalho de pesquisa que tem sido consolidado pelo Departamento de Educação – *Campus X* – da UNEB, e ainda pelo fortalecimento da política de interiorização do conhecimento aplicada pelo caráter *multicampi* da Universidade do Estado da Bahia.

² Faculdades do Sul da Bahia (FASB), Faculdade de Teixeira de Freitas (Factef) e a Faculdade Teológica e Cultural das Assembléias (Fatecad).

³ Universidade do Norte do Paraná (Unopar) e Faculdades de tecnologia e Ciências (FTC).

Toda esta trajetória despertou o interesse por um estudo que permitisse acompanhar o impacto das novas políticas voltadas para a Educação Infantil frente aos atores que compõem a comunidade educacional responsável por essa etapa da educação, quais sejam: os técnicos responsáveis pela implementação das políticas públicas e os professores que efetivamente desenvolvem o projeto pedagógico delineado pelo município.

A organização da presente dissertação encontra-se disposta em cinco capítulos. O primeiro capítulo, intitulado “Educação Infantil: concepções e políticas”, apresenta um levantamento de como a infância é vista em diversos momentos históricos. Nele discute-se sobre a atenção dispensada às crianças de zero a seis anos no Brasil, a partir do século XIX até início do século XXI; e ainda há uma reflexão a respeito do ordenamento legal para a educação das crianças na Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394/96. Em relação à LDB, vários debates foram realizados a saber: os aspectos referentes à inclusão da Educação Infantil na Educação Básica; a formação mínima específica para trabalhar com crianças em creches e pré-escola; a integralização das creches ao sistema municipal de ensino; a valorização dos profissionais da educação e a participação destes profissionais na elaboração da proposta pedagógica das escolas.

O segundo capítulo, “O Profissional da Educação Infantil: identidades, relevância, implicações e possibilidades”, analisa os aspectos relacionados com a formação inicial ou continuada dos profissionais de Educação Infantil, destaca-se a necessidade do respeito às especificidades e necessidades das crianças. O capítulo discorre sobre a construção da identidade destes profissionais, em que se discute a identidade como fruto do processo histórico, resultado de uma construção social sobre a maneira de ser e estar na profissão. Pondera também sobre qual deve ser o local de formação destes profissionais, se nas universidades ou nos Institutos Superiores de Educação; e por fim discute a importância da formação em serviço para a construção coletiva das ações que subsidiarão a prática pedagógica no interior das creches e pré-escolas.

O terceiro capítulo apresenta o percurso metodológico, oportunidade em que são tratados os critérios utilizados para a seleção das escolas, bem como dos profissionais que contribuíram para a realização da pesquisa, através do preenchimento dos questionários. Também são descritas as questões norteadoras da pesquisa, e por fim são apresentados os instrumentos de coleta de dados, assim como, os procedimentos utilizados durante a pesquisa de campo.

O quarto capítulo, intitulado “A implantação da Educação Infantil no município de Teixeira de Freitas (BA)”, analisa os dados coligidos a partir do questionário destinado à SMEC, bem como o material produzido pela Coordenação de Educação Infantil do município, denominado “Educação Infantil: percursos e percalços”. Neste capítulo procura-se descrever as ações desenvolvidas pela SMEC e as políticas públicas voltadas para a Educação Infantil. Para além das descrições, discutem-se os dados produzidos com a legislação e os documentos que embasam as políticas públicas para a Educação Infantil. Posteriormente, contrapõe-se os achados da pesquisa na perspectiva dos profissionais da Educação Infantil do município com os estudos de teóricos da área que enfatizam a importância de uma atuação pedagógica que respeite as necessidades e especificidades das crianças.

Por fim, o último capítulo tece considerações finais, em que são consideradas as informações obtidas tanto na perspectiva das políticas públicas implementadas pela SMEC, quanto das professoras que participam da pesquisa. Em seguida, registra-se a crítica acerca do contexto em que se apresenta a Educação Infantil pública no município em estudo.

Serão esses achados que contribuirão para compreender em que aspectos as políticas públicas operacionalizadas pelo município têm sido de fato materializadas na aplicação de ações pedagógicas que possam colaborar para o desenvolvimento das crianças nas pré-escolas públicas municipais de Teixeira de Freitas (BA).

CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO INFANTIL: concepções e políticas

*se as coisas são inatingíveis... ora!
não é motivo para não querê-las...
que tristes os caminhos, se não fora
a mágica presença das estrelas!*

Mário Quintana

1.1 A história da infância

Falar a respeito da infância é perceber as crianças como cidadãos de direitos, com histórias de vidas construídas nas relações sociais entre a família, o grupo de amigos, a igreja, os movimentos sociais, a comunidade e a escola.

Segundo Castro (1996), para compreender a noção de infância é necessário buscar os significados que permeiam os diversos momentos históricos e como se configuraram as representações sociais da infância no imaginário das pessoas. Neste sentido, é oportuna a análise da autora quando apresenta que “a noção de infância na modernidade se articula dentro de uma política de verdades, amparadas pela autoridade do saber dos seus porta-vozes” (CASTRO, 1996, p. 309).

Evidencia-se nessa afirmação que cada sociedade tem uma interpretação própria do que vem a ser a infância. Sendo assim, é possível que ocorra uma variação dos sentidos e significados desta fase, porém, para Vilarinho (2004) é essencial que haja a compreensão de que a infância não é transitória, o que é transitório são seus sujeitos.

Oliveira, S. (2005) assevera que a constituição da idéia da infância na Europa inicia-se na Idade Moderna, e é o crescente processo de modernização e de urbanização que proporciona a transformação patriarcal. A partir desse momento, a criança passa a ocupar a centralidade nos interesses educativos dos adultos, sendo compreendida como sujeito de necessidades e objeto de expectativas e cuidados. Mas na perspectiva da época ainda se encontrava no período preparatório para o ingresso na vida adulta, com a contribuição da escola que passou a ser um instrumento fundamental, pelo menos para os que podiam freqüentá-la.

Como por muito tempo a sociedade impôs às crianças um lugar de inferioridade em relação ao adulto, é importante ressaltar que as crianças não são apenas o que a sociedade determina, uma vez que elas são capazes de utilizar de aspectos de sua própria condição de infante para dar um novo significado a sua própria vida.

Cabia às crianças, na Idade Média, permanecerem próxima ao universo feminino até que pudessem iniciar a adultez precoce – termo definido por Sarmiento (2004). Desta forma, após esse ritual de passagem já estariam prontas para desempenhar as funções no mundo do trabalho, como também para participar das guerras. Com isso, pode-se perceber que as atividades desenvolvidas pelas crianças não privilegiavam as necessidades que lhes eram específicas. A criança era vista como um ser incompleto que precisava ter as condições necessárias a fim de contribuir para o mundo dos adultos, só então passariam a ser reconhecidas, não mais como crianças, mas como adultos em miniatura. Podemos afirmar que as crianças nesse período não viviam sua infância em sua plenitude, uma vez que nem mesmo os adultos reconheciam nas crianças a essencialidade desta etapa do processo de desenvolvimento humano.

O estudo de Sarmiento (2004) apontam que a institucionalização da infância no início da modernidade é caracterizada por diversos fatores e apresenta a universalização da escola pública como um fator determinante para essa institucionalização. A partir do momento em que a escola torna-se um espaço que poderá ser freqüentado por todos, o que vai proporcionar à população infantil a perspectiva de poder inserir-se nesse universo até então não freqüentado. De certa forma, a família nesse período já dispensava os cuidados para o desenvolvimento das crianças, já que as relações afetivas começavam a ter uma importância no seio das classes médias. A ampliação dos investimentos estatais na educação permitiu a participação das classes populares no processo educacional.

Isso não significa dizer que ao apresentar a institucionalização da infância à modernidade, as crianças obtiveram conquistas imediatas, pois ao mesmo tempo em que se universalizava o ensino, apresentavam-se um conjunto de preceitos, imposições e normas, que colaboraram para condicionar e constranger as crianças na sociedade, o que determinou, por diferentes perspectivas, as atitudes que as crianças podiam e deviam ter na participação da vida social.

O sentimento destinado à infância ganha espaço para o debate quando Áries procura demonstrar as transformações ocorridas nesse jeito de olhar para as crianças a partir da análise de pinturas, testamentos, igrejas, túmulos, diários. Áries

(1981), em seu trabalho sobre o modo como a modernidade ocidental via as suas crianças, revoluciona os estudos sobre a infância. O autor inicia a sua análise tomando como marco o final da Idade Média até o século XIX, oportunidade em que discorre sobre como as crianças eram percebidas na Idade Média: um ser incompleto, ou seja, ainda não era um adulto. À medida que o tempo passava e a criança conseguia sobreviver, passava a ser reconhecida, observada, paparicada e até amada. As modificações estruturais ocorridas nesse período não deixaram de ser analisadas sobre o prisma das mudanças sociais e pelos decréscimos nas taxas de mortalidade infantil. Áries introduz, assim, a subjetividade moderna em relação à infância como uma categoria que se constrói sistematicamente ao longo do tempo.

Um dos problemas enfrentados pelas crianças no decorrer da história é que as mesmas quase sempre eram vistas como possuidoras de uma natureza infantil, e não de uma condição infantil (CERISARA, 2004). Desta forma, o que podia ser visto era o que lhes faltava em relação ao adulto, até então um modelo a ser seguido. Com isso as crianças deixavam de ser quem verdadeiramente eram para serem compreendidas como um ser incompleto. Negar essa essencialidade infantil significou uma perda expressiva para o desenvolvimento das mesmas. Faz-se necessário buscar alternativas para reparar essa distorção imposta às crianças, de maneira a permitir que elas possam mostrar-se como de fato são, com todos os seus conflitos, desejos e emoções.

Apesar das contradições que são próprias da infância, esta fase, quase sempre é vista como um momento em potencial para desenvolver aquilo que se pode vir a ser. Talvez seja por isso que ocorra a interpretação equivocada de que a criança na fase da infância é um ser incompleto, portanto, precisa ser moralizada e educada. Por outro lado, a preocupação deve consistir em propiciar momentos em que as crianças vivenciem a infância com tudo que lhes é de direito, sejam momentos de alegrias, dores, conflitos, emoções, descobertas, enfim, tudo aquilo que faz parte do seu universo infantil.

De acordo com Souza Filho (2004), a escola foi o local escolhido pela modernidade para tentar transformar esse ser considerado incompleto em cidadãos. Devemos compreender que ao escolher a escola como *locus* dessa transformação esqueceu-

se de observar que as crianças têm potencialidades a serem exploradas e compartilhadas com outros ambientes do convívio social e que apenas o convívio escolar não é capaz de dar conta da complexidade que é o processo educativo.

A criação das instituições educacionais para as crianças no continente europeu tem o seu início no final do século XVIII e a atenção destinava-se às crianças pobres que tinham mães trabalhadoras. As atividades desempenhadas nesses espaços ancoravam-se na compreensão de que as crianças deveriam adquirir bons hábitos, ou seja, serem crianças obedientes, sinceras, bondosas e que se adequassem às ordens estabelecidas, como também aprender a identificar as letras, soletrar palavras e ainda pronunciá-las bem e as sílabas difíceis (KUHLMANN Jr., 2001).

A função da Educação Infantil já no seu surgimento tinha o caráter escolarizante, e, segundo Kuhlmann Jr. (1998, p. 15), “o fato social da escolarização se explicaria em relação aos outros fatos sociais, envolvendo a demografia infantil, o trabalho feminino, as transformações familiares, novas representações sociais da infância”.

De acordo ainda com Kuhlmann Jr. (1998), o sentimento da infância surge primeiro nas classes nobres da sociedade para as camadas mais pobres e a infância corresponde ao conjunto de experiências vivenciadas pelas crianças em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais, e não apenas ao que os adultos compreendem sobre esta fase.

As instituições infantis foram amplamente difundidas internacionalmente, a partir da metade do século XIX. Como principal bandeira, tais instituições, preconizavam o caráter assistencialista às mães trabalhadoras para que as crianças não fossem abandonadas por essas mulheres que se inseriam no mercado do trabalho (KUHLMANN JR., 1998).

É preciso acreditar que as relações sociais não acontecem somente no interior das escolas, as construções coletivas podem e são vivenciadas com outros atores, em outros espaços que não os da escola. Contudo, é fundamental reconhecer que a história da infância foi marcada pela história da marginalidade social, cultural, econômica e educativa. Apesar desta história marginal dispensada à infância, há

uma mudança no que se refere ao tratamento destinado a essa fase, pois os estudos apontam que aspectos relativos ao desenvolvimento infantil passam a ser considerados como um dos indicadores do desenvolvimento cultural de um povo (SOUZA FILHO, 2004).

Para Soares e Tomás (2004), a infância pode ser considerada como um fenômeno social que vem ganhando uma visibilidade emergente e significativa nos discursos sociológicos nas últimas décadas. Os autores apresentam que o espaço social da infância pode ser considerado como um espaço construído, e as crianças já podem se assumir e serem representadas por meio de uma identidade própria. Isso significa dizer, entre outras coisas, que se abriu espaço para a discussão a respeito do que é próprio da infância, não mais considerando o que lhes falta, mas, sobretudo, o que lhes é específico.

No trabalho de Soares e Tomás (2004), discute-se que a infância não é vivenciada da mesma maneira por todas as crianças, que é uma etapa sujeita a variações entre sociedades, às vezes pode diferenciar na própria comunidade, e até mesmo no interior de uma mesma família. Daí, segundo os autores, pode-se afirmar a existência de infâncias e não apenas de uma única e exclusiva infância.

Compreender as crianças como sujeitos de direitos é fundamental para modificar a idéia que perdurou durante muito tempo em nossa sociedade, e este discurso sobre a infância que precisa ser protegida se amplia ao longo do século XX e ganha visibilidade à medida que se discute o processo em que as crianças podem exercer um papel principal na articulação entre o seu próprio desenvolvimento com o desenvolvimento de outras pessoas, a fim de que se materialize a realização plena de seus direitos. Desta forma, consolida-se o protagonismo infantil discutido por Soares e Tomás (2004), uma vez que a participação das crianças na elaboração do seu próprio conhecimento é primordial para o desenvolvimento das mesmas, e esse protagonismo infantil contrapõe o que outrora era dito em relação às crianças.

Faz-se necessário observar que, ao garantir o direito à infância na escola, é preciso que se respeite também o que cada criança traz consigo, pois a escola deve colaborar para a construção de uma pedagogia que seja capaz de assegurar que os

direitos inerentes a estes sujeitos, logo, não se pode acreditar que seja adequado aplicar o modelo de uma escola homogenizadora ao público infantil. Portanto é indispensável a revisão dos mecanismos que amparam a estrutura, o funcionamento e a organização escolar (QUINTERO, 2004).

Para que a escola desempenhe um papel em que a idéia da infância se encontre vinculada à idéia de uma sociedade justa e democrática, é preciso que a escola se ancore em uma política em que se façam presentes: a ética de proporcionar a valorização dos professores, por meio de salários justos e dignos; oferecer-lhes também a oportunidade de participar de uma formação específica para a sua atuação profissional; e que seja oferecida uma Educação Infantil às crianças com a intenção de proporcionar um espaço agradável, onde as crianças desejem ir e permanecer. Garantir apenas o acesso sem se preocupar com a qualidade desta natureza significa ir contra o princípio democrático de que a educação é um direito social conquistado historicamente.

A crítica que se pode fazer à escola em relação à idéia de infância baseia-se nas condições que são oferecidas tanto para os profissionais, quanto para as crianças. O espaço escolar deve permitir que as crianças sejam vistas e atendidas como sujeitos das relações sociais concretas, sem que haja preconceitos e nem manifestações verbais que possam vir a subtrair a dignidade pessoal de cada indivíduo (QUINTERO, 2004).

Com efeito, discutir a essencialidade infantil significa, de acordo com Kramer (2005a), reconhecer que, embora as crianças sejam sujeitos de pouca idade, isso não as impede que utilizem de estratégias ou recursos para demonstrar que a condição silenciadora imposta pela visão adultocêntrica não se aplica ao seu universo infantil. Ao recorrerem aos seus desenhos, brincadeiras de faz-de-conta, sorrisos, choros, apegos e desapegos, estão, através de cada gesto, lutando para reformular a idéia de que elas não podem contribuir para o seu processo de formação. Ao contrário, elas se mostram cada vez mais protagonistas na construção de seu próprio conhecimento.

Frente a essa perspectiva, é importante esclarecer que a realidade brasileira, como outras, possibilita uma multiplicidade de fatores e elementos culturais e sociais que podem interferir na condição que cada criança vivenciará a infância, pois, como foi dito anteriormente, não se pode dizer que só existe uma infância única e exclusiva, o que existem são formas diferenciadas de compreensão da infância.

De acordo com Kramer (2003), o desvendamento da infância acontece a partir da diminuição da taxa de mortalidade infantil. Tendo em vista que algumas descobertas científicas contribuíram para que as crianças tivessem suas vidas prolongadas, a sociedade do século XVI passa a ter um sentimento diferenciado para com as crianças e conseqüentemente a idéia de família também é modificada, já que o aumento significativo de crianças que sobreviviam proporcionava a configuração de uma nova concepção de família no seio da burguesia.

As crianças que conseguiam sobreviver se tornavam paparicadas no interior das famílias, que continuavam a dispensar um tratamento pedagógico-moral, como um ser que necessitava de moralização e educação por um adulto, já que eram consideradas imperfeitas, mas nem por isso deixavam de produzir um sentimento de inocência e graciosidade.

Para Kramer (2003), a dependência da criança em relação ao adulto não é só uma determinação natural e sim um fato social. A autora aponta que a sociologia tem ajudado a compreender essa relação, pois vem configurar o significado ideológico da criança e o valor social da infância para a sociedade contemporânea. Assim como a sociologia apresenta tais significados, a antropologia, ao pesquisar a diversidade, colabora com a perspectiva da diversidade das populações infantis, através de suas brincadeiras, músicas, histórias e as demais práticas culturais. E reconhece também que as crianças são sujeitos sociais e históricos que se constituem nas contradições das sociedades em que vivem. Desta forma, desenvolver políticas públicas voltadas para a infância contribui para minimizar as desigualdades sociais e ao mesmo tempo democratiza o acesso ao conhecimento.

1.2 A infância no Brasil: breve histórico

As políticas públicas para a infância refletem os conceitos ou as idéias produzidas em cada época. No Brasil Colônia, assim como na Europa no início do século XVI, a idéia que se tinha a respeito da participação infantil nas relações sociais se limitava a reconhecer que as crianças se constituíam em um ser incompleto do sujeito adulto, que necessitava ser moralizado e disciplinado.

Sobre esta discussão, pode-se encontrar no trabalho de Lopes (2005) um estudo que descreve como as crianças foram inseridas no convívio social nos movimentos migratórios no período de colonização do Brasil. Nesses movimentos, as crianças eram submetidas à sua própria sorte durante as travessias e, ao chegar aqui, ficavam à disposição da mão-de-obra para povoamento.

As crianças que aqui chegavam vinham como pajens da nobreza, passageiros acompanhantes dos adultos, órfãos do Rei e grumetes.⁴ Havia uma hierarquização de acordo com o autor, quanto ao desenvolvimento do trabalho dessas crianças: os pajens serviam as mesas dos oficiais nas famílias médias urbanas, os órfãos do Rei vinham com a intenção de firmar matrimônio e aos grumetes eram destinadas às piores condições de trabalhos, pois desenvolviam as tarefas de alto risco e eram submetidos ao assédio sexual e a surras (LOPES, 2005).

O estudo de Farias (2005) é outra importante contribuição para a discussão sobre a história da atenção às crianças no Brasil Colônia e explica que é o contexto jesuítico que vem dar início à história da educação no Brasil; desta forma, os pequenos indígenas estavam sujeitos à catequização religiosa, com objetivos políticos bem definidos. A infância nesse período era vista como a riqueza da nação, portanto se fazia necessário educar as crianças para a fé católica e para a submissão (FARIAS, 2005). Sendo a criança um ser mítico que necessitava preservar sua pureza e a moral, os jesuítas as viam como um papel em branco que precisava imprimir boas condutas a fim de se tornarem bons adultos. Contudo, Del Priore *apud* Farias (2005)

⁴ Ver definição de Lopes (2005).

afirma que “o papel em branco não existia, nele já havia a escrita cultural de um povo que os padres da Companhia de Jesus não souberam ler”.

Já na estrutura do Brasil escravocrata a estrutura familiar era composta de um sistema piramidal bem definido, encontrava-se no topo a figura masculina do pai que detinha autoridade inflexível e inquestionável. As crianças nessa estrutura eram subdivididas em dois grupos: as crianças da casa grande e a criança escrava (FARIAS, 2005).

As crianças brancas, de acordo com a autora, eram concebidas como anjos até os cinco anos de idade, pois não faziam travessuras e eram obedientes. Dos cinco aos dez anos, as mesmas crianças já eram vistas como meninos diabos, uma vez que nessa fase realizavam traquinagens, e após a idade de dez anos passavam a ser vistas como um adulto em miniatura. Em relação à educação dessas crianças, Pardal (2005) assevera que os meninos brancos davam início à instrução aos seis anos de idade, momento em que eram iniciados no latim, na gramática e em condutas de boas maneiras, a fim de que esses “anjinhos” pudessem incorporar noções dos adultos, já que, em breve, tornar-se-iam adultos em miniaturas.

Já as crianças negras, conforme aponta Farias (2005), perdiam seus direitos à infância desde o seu nascimento, uma vez que suas mães tornavam-se amas-de-leite das crianças brancas e os cuidados maternos também lhes eram subtraídos. Dos três aos sete anos de idade dava-se início aos comportamentos sociais de submissão, e após os sete anos sua força de trabalho já começava a ser explorada. Mas antes disso, segundo Pardal (2005), as crianças negras já participavam da rotina de trabalho de suas mães, em geral, carregadas às costas das mães para as diversas atividades. Frente às condições sócio-históricas, as mães não tinham condições de zelar pelo bem-estar dos filhos e os índices de mortalidade infantil das crianças negras eram altos.

A distância entre as realidades das diferentes infâncias no Brasil persiste por séculos. Nunes (2005) ressalta que há dois pressupostos sobre o reconhecimento social das diferentes infâncias no Brasil: o primeiro versa sobre a intervenção social por meio das políticas e das práticas sociais para a garantia dos meios de produção;

e o segundo diz respeito à compreensão de que a Educação Infantil não seria um elemento para a infância, mas para definir os lugares dos sujeitos de direitos das políticas e práticas sociais.

A despeito do tratamento desigual, as crianças nesse período não eram vistas como sujeito de direitos, pois a concepção de infância que predominava na sociedade contemporânea era a de um sujeito que necessitava ser moralizado e educado, e que por conta de seu estado pueril não seria capaz de contribuir para a sua formação. Mesmo com os estudos sobre este período, o conceito de infância tem sido visto no seu aspecto temporal. Como exemplo disso, o dicionário *Houassis* assim define a infância:

(s.f.) na vida do ser humano, é o período que vai do seu nascimento ao início da adolescência; 2. jur. Período da vida que é legalmente definido como aquele que vai desde o nascimento até os 12 anos, quando se inicia a adolescência .

Primeira infância, psic – no desenvolvimento das crianças período que vai de zero a três anos.

Segunda infância, psic – no desenvolvimento das crianças período que vai de três a sete anos.

Terceira infância, psic – no desenvolvimento das crianças período que vai de sete até o início da adolescência.

Esta definição diz muito pouco sobre o papel deste período da história de vida de cada pessoa. As mudanças constituídas historicamente modificaram a organização da sociedade e conseqüentemente a noção de infância. Autores têm enfatizado a este respeito, a exemplo de Sodré (2002), quando discorre sobre a determinação histórica da exclusão da cidadania da infância. A autora afirma que por diversas vezes são as classes dominantes que impõem e determinam quais são as características e o tempo de duração desta fase, como se fosse possível aplicar um modelo hegemônico para elucidar a infância.

Apesar dos esforços, o Brasil ainda não conseguiu garantir o direito de as crianças viverem como crianças à medida que não realiza uma política de Educação Infantil em espaços de socialização com infra-estrutura e com profissionais dispostos a compreender o sentido da infância.

Estudos contemporâneos contribuem para que possa ser observado o que é específico da infância – seu poder de imaginação, fantasia e criação. Destacam-se os trabalhos desenvolvidos por Kramer (2003), nos quais a autora reconhece as crianças como cidadãos capazes de lançar um olhar crítico que poderá virar pelo avesso a ordem das coisas e contribuir de forma significativa para a sua autonomia. A autora procura ver as crianças não com o propósito de compreendê-las, mas na perspectiva de perceber como podemos aprender com as mesmas.

A idéia de infância defendida por Kramer (2003) não é a de considerar a infância uma esperança para um futuro melhor, mas a de pensar nas crianças com proposições imediatas que garantam um presente com qualidade e respeito às suas especificidades.

Desta forma, faz-se necessário que a atuação dos profissionais esteja pautada na implementação e operacionalização de princípios fundamentais no seu labor pedagógico, uma vez que estes são essenciais para o desenvolvimento integral das crianças.

1.3 As políticas públicas contemporâneas voltadas para a Educação Infantil

Muitas lutas foram travadas para que o debate sobre a Educação Infantil viesse a ocupar, gradativamente, seu espaço e as crianças pudessem de fato ser vistas como cidadãs de direitos. Como exemplo desses espaços reivindicatórios, pode-se citar o Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil (Mieib), que desde 1999 defende objetivos específicos para a mobilização de ações que contribuam na ampliação e consolidação da Educação Infantil em nosso país, eis alguns dos objetivos do Mieib:

- Desenvolver ações que visem uma mobilização e articulação nacional comprometida com a Educação Infantil, tanto no que se refere a assegurar a oferta de um atendimento de qualidade, quanto a fortalecer essa área como campo de conhecimentos, de atuação profissional e de política pública.

- Divulgar para a sociedade brasileira uma concepção de educação infantil comprometida com os direitos fundamentais das crianças e com a consciência coletiva sobre a importância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento do ser humano.
- Atuar junto ao Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação e do Desporto, Congresso Nacional, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação / UNDIME, União nacional dos Conselhos Municipais de Educação, Conselhos dos Secretários de Estado da Educação / CONSED, além de outros órgão e entidades de caráter nacional na articulação e encaminhamento de ações referentes à Educação infantil.

(MIEIB, 2007)

O Mieib é uma articulação entre os Fóruns de Educação Infantil já constituídos em vários estados brasileiros e os princípios básicos defendidos pelo Mieib são:

- Garantir acesso às crianças de 0 a 6 anos aos sistemas públicos de educação;
- Reconhecer o direito constitucional das crianças de 0 a 6 anos (independentemente de raça, idade, gênero, etnia, credo, origem sócioeconômica-cultural, etc.) ao atendimento em instituições públicas, gratuitas e de qualidade;
- Distinguir os recursos públicos específicos e adequados, imprescindíveis ao bom funcionamento dos sistemas de Educação Infantil;
- Indissociar o cuidar/educar visando o bem estar, o crescimento e o pleno desenvolvimento da criança de 0 a 6 anos; Implementar políticas públicas que visem a expansão e a melhoria da qualidade do atendimento educacional abrangendo toda a faixa etária 0 a 6 anos;
- Identificar a Educação Infantil enquanto campo intersetorial, interdisciplinar, multidimensional e em permanente evolução;

(MIEIB, 2007)

Na Bahia foi fundado em 2002 o Fórum Baiano de Educação Infantil (FBEI) que tem caráter propositivo, de socialização, divulgação de informações e mobilização de esforços para que a Educação Infantil seja oferecida com qualidade às crianças de 0 a 6 anos de idade.

Contextualizar a Educação Infantil, sua origem e seu desenvolvimento ao longo dos tempos é primordial para perceber como a ausência de políticas públicas, voltadas a essa etapa de ensino, perpassou no nosso sistema de ensino. Faz-se necessário, inicialmente, para uma melhor compreensão da realidade atual acerca da educação

de crianças de zero a seis anos, traçar o enfoque histórico a fim de explicitar a sua trajetória.

De acordo com estudos realizados por Kramer (2003), a atenção às crianças na Educação Infantil, no Brasil até meados do século XIX, era praticamente inexistente, os cuidados dos filhos pequenos cabiam exclusivamente à família. Na segunda metade do século XIX surgem iniciativas isoladas de proteção à infância, devido à alta taxa de mortalidade infantil, e a educação das crianças pequenas passa a ser reservada a algumas entidades privadas e outras públicas, porém como projetos educacionais com concepções compensatórias e assistencialistas.

A autora acrescenta que no início do século XX, com o processo crescente de urbanização e com a modificação da estrutura familiar, ocorrem reivindicações por parte dos movimentos operários para a criação de creches e escolas maternas que pudessem assistir os filhos das(os) trabalhadoras(es). Durante a década de 1930, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, ocorre a defesa da educação como função pública, gratuita e obrigatória e discute-se também nesse período a educação pré-escolar como base do sistema escolar. Na década seguinte, começa a prosperar iniciativas governamentais voltadas para a proteção infantil. A partir de 1950 passam a ser procurados, por diversos segmentos de trabalhadores(as), espaços que pudessem atender os seus filhos em período integral.

Segundo Kramer (2003), as políticas voltadas para a Educação Infantil, no período militar, continuaram a divulgar que a creche e a pré-escola têm como fundamentação a assistência à criança carente. Na segunda metade da década de 1970, inicia-se o debate sobre a real função da pré-escola e, no final do período militar, foram incluídas novas políticas para a Educação Infantil no Plano Nacional de Desenvolvimento, que reativaram as discussões acerca das funções da pré-escola — se assistencialista e/ou compensatória em detrimento da função emancipatória que englobasse o desenvolvimento educacional das crianças.

Cabe destacar que, segundo Kramer (2006), a pré-escola no Brasil só teve atenção do governo federal em 1975, quando o Ministério da Educação e Cultura (MEC) instituiu a Coordenação Pré-Escolar (Coepre), a fim de que pudesse realizar o

primeiro diagnóstico nacional da educação pré-escolar. É preciso dizer que, de acordo com os estudos de Kramer, ocorreram equívocos nas propostas que foram implementadas após esse diagnóstico, pois tinham caráter compensatório. Contudo, a autora afirma que apesar desses equívocos, tais iniciativas foram importantes, pois deram visibilidade à população infantil, ampliaram as discussões sobre a função da pré-escola e impulsionaram os debates seguintes, que culminariam no ordenamento legal, a saber, a Constituição Federal em 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990 e a Lei de Diretrizes e Bases em 1996, que amparam a população infantil em diversos aspectos.

Segundo Kramer (2005a), temos tido historicamente, no campo das políticas públicas direcionadas à infância, alguns avanços, retrocessos e impasses, que são representados muitas vezes no discurso; porém, perdem-se em ações concretas. A autora aponta como ganhos o aumento significativo em relação à atenção na década de 1970, que representava 3,5% das crianças brasileiras e hoje atende quase que 30% das crianças. Contudo, alerta que um país que tem como propósito, após a redemocratização, a garantia de direitos aos seus cidadãos, não pode deixar de considerar que 70% da população infantil se encontram à margem das políticas públicas de educação.

Outro problema grave considerado por Kramer era a ausência de financiamento público, para implementar políticas que assegurassem a Educação Infantil às crianças em creches e pré-escolas, uma vez que quando se implantou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef), este não destinava recursos para essa modalidade de ensino.

Segundo Didonet (2005), a Educação Infantil sofreu um contratempo com a implantação do Fundef, algumas creches e pré-escolas foram fechadas, pois os municípios que investiam nessas instituições ficaram sem dinheiro para manter as crianças na Educação Infantil. Guimarães (2005) tece também críticas ao Fundef, uma vez que os recursos provenientes deste fundo foram utilizados pelos Municípios e Estados para financiar o Ensino Fundamental, o que deixa a Educação Infantil sem os recursos necessários para investir nas ações voltadas para essa modalidade de

ensino, conseqüentemente, registra-se uma desaceleração no oferecimento da Educação Infantil.

Ao realizarmos um breve histórico a respeito do financiamento da educação no Brasil, encontramos nos estudos de Lima (2005) as contribuições que o Manifesto dos Pioneiros da Educação na década de 1930 apresentou para a construção de uma proposta de reconstrução da educação nacional e elaboração de um fundo para subsidiar a educação. Ainda segundo a autora, o Manifesto contribuiu para a elaboração das Leis educacionais no Brasil, a exemplo pode-se citar os capítulos que tratam da educação nas Constituições de 1934, 1946, e de 1988, além das Leis de Diretrizes e Bases de 1961 e 1996.

Ao defender a gratuidade do ensino com finalidade de proporcionar igualdade entre todos, o Manifesto colabora para o debate da função do Estado em relação a garantia dos direitos educacionais a todos. O Manifesto um fundo para a Educação que deveria ser constituído de patrimônios, impostos e rendas próprias para dar contingências orçamentárias (LIMA, 2005).

Em julho de 2007, foi aprovado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério (Fundeb) em substituição do Fundef. O Fundeb tem como propósito corrigir a distorção das políticas de financiamento da educação brasileira, além de cobrir a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, procura zelar pela articulação entre as três etapas que compõe a Educação Básica.

Com a promulgação do Fundeb, espera-se que os municípios voltem a investir na Educação Infantil, de maneira a assegurar os recursos necessários para garantir a qualidade nessa modalidade de ensino. O objetivo é que se possam oferecer, as crianças, condições dignas e necessárias para dar continuidade ao desenvolvimento que já iniciaram em outros espaços de formação. Esse fundo procura resgatar também o princípio da Constituição no que se refere à educação, que visa o pleno desenvolvimento da pessoa, com o preparo para exercer a cidadania.

Para Delors (2001), não é suficiente garantir às crianças o direito ao acesso, é preciso despertar e manter nelas o desejo em estabelecer relações de interação e troca de conhecimentos, visto que algumas possíveis dificuldades em séries subseqüentes poderiam ser superadas se a criança iniciasse a sua atividade escolar mais cedo, uma vez que as interações sociais iriam contribuir para a oportunidade de igualdade e respeito ao tempo de cada um.

Historicamente no Brasil a atenção oferecida à população infantil esteve vinculada ao Ministério do Trabalho (MT), ao Ministério do Desenvolvimento Social (MDS) e ao Ministério da Saúde (MS). As creches que se encontravam sob responsabilidade desses ministérios prestavam cuidados prioritariamente com a área de assistência social e saúde, e não necessariamente com a educação. Neste sentido há uma diferenciação em relação às pré-escolas, uma vez que, em sua grande maioria, já iniciavam seus trabalhos vinculadas aos sistemas de ensino, o que de certa forma não garantia o desenvolvimento pleno das crianças, pois, se por um lado as crianças que freqüentavam as creches deveriam ter maior atenção aos cuidados com o corpo e com a alimentação, por outro, as crianças que freqüentavam as pré-escolas deveriam ser preparadas para as etapas subseqüentes de escolarização (KRAMER, 2003).

A partir dessa reflexão, pode-se afirmar que a compreensão que muitos pais e até mesmo alguns professores têm sobre a finalidade da Educação Infantil ancora-se na concepção, por vezes equivocada, de que as crianças vão à escola apenas para garantir o cuidado com a alimentação e com o corpo, ou ainda para estarem aptas para as etapas subseqüentes, desta forma, não são considerados aspectos fundamentais para o desenvolvimento das crianças.

Na Constituição de 1988, coube ao Estado oferecer a atenção às creches e às pré-escolas no âmbito educacional. O texto na Carta Magna que trata dessa responsabilidade assim assegura no artigo 208, Inciso IV: “o dever do Estado com a educação será efetivado (...) mediante garantia de creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos”⁵ (BRASIL, 1988). Ainda no art. 227, da Constituição Federal,

⁵ Foi publicado no *Diário Oficial da União*, no dia 7 de fevereiro de 2006, a lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87, da Lei 9.394/96 (LDB), dispondo

prevê-se que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança a garantia de seus direitos.

Em relação a essa conquista histórica de inserir no texto constitucional a atenção educacional destinado às crianças brasileiras Vasconcellos, Aquino e Lanter (2003) afirmam que não se define apenas uma posição educacional, mas, sim, um novo conceito sobre a finalidade dessa etapa de ensino, qual seja, o desenvolvimento integral da criança.

A redemocratização do país no final da década de 1980 ampliou a discussão para proporcionar e garantir às crianças e aos adolescentes do nosso país a oportunidade de serem reconhecidas como cidadãos e cidadãs portadores de direitos.

No início da década de 1990, os direitos das crianças promulgados pela Constituição Federal se concretizam com a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que garante, dentre outras coisas, em seu art. 54, IV, “em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1990, p. 20). De acordo com Vasconcellos, Aquino e Lanter (2003), o ECA reitera o discurso da cidadania da criança no país, pois caracteriza seus direitos na sociedade de forma a avivar a memória dos governantes quanto aos direitos adquiridos pela Educação Infantil.

Desta forma, segundo as autoras, é com a promulgação do ECA que surgem os Conselhos Municipais, Estaduais e Nacionais dos Direitos da Criança e do Adolescente e, ainda, o Conselho Tutelar, que lutam para que o direito social de proteção à infância seja de fato assegurado e dentre esses direitos se encontra o direito à educação.

O Estatuto da Criança e do Adolescente em um de seus eixos vem garantir que crianças e adolescentes tenham seus direitos atendidos com medidas protetivas, ou seja, dar assistência à infância e aos adolescentes a fim de que seus direitos não

sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade e estabelece um prazo até 2010 para que municípios, estados e Distrito Federal realizem a implementação da obrigatoriedade.

sejam violados, e também oportunizar que os direitos básicos sejam de fato cumpridos.

O pensamento que permeia toda a composição do ECA é que as crianças e os adolescentes devem ser assistidos, estando ou não em situação de risco, e independente de sua classe social, sendo ou não vítima de ações ou omissões. O que vem diferenciar a doutrina de assistência em situações irregulares, dos Códigos dos Menores, para a doutrina de proteção integral da infância.

O capítulo IV do ECA – do direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer – diz que:

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-lhes:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – direito de ser respeitado por seus educadores.

(BRASIL, 1990, p.19)

Com isso as crianças, além de garantirem o acesso à educação infantil, asseguram também que os seus valores culturais sejam respeitados como está previsto no art. 58 do ECA:

art. 58 – No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade de criação e às fontes de cultura.

(BRASIL, 1990, p. 21)

Bazílio & Kramer (2003) apresentam que o inovador na elaboração do ECA é que, desta vez, ao contrário da elaboração dos Códigos dos Menores promulgados em 1927 e 1979, a sociedade civil participou da sua elaboração, de maneira que as ações reivindicatórias dos movimentos sociais foram consideradas, mesmo que parcialmente, na construção de um documento que pela primeira vez na história brasileira reconhece como direito a cidadania das crianças e dos adolescentes.

Outro aspecto que os autores abordam é que anteriormente os Códigos dos Menores adotavam um caráter de legislar sobre as crianças e os adolescentes que

se encontravam em situações de riscos ou em conflitos com a Lei, e a partir da promulgação do ECA as crianças e os adolescentes passam a ter assegurados a proteção como sujeitos de direitos.

A elaboração do ECA refletiu as diversas vozes dos movimentos sociais, como: associações de bairros, pastorais, movimentos de intelectuais e pesquisadores da infância, todos preocupados com o desenvolvimento das crianças a fim de que elas, pudessem gozar de seus direitos de cidadãos. Cabe ressaltar, a importância dos movimentos sociais que lutaram em prol da homologação do ECA. Contudo, é preciso que os mesmos continuem atentos para o cumprimento dessa legislação.

Bazílio & Kramer afirmam que apesar de alguns avanços positivos no que se refere ao ECA, não se pode deixar de avaliar a crise ainda presente nas medidas adotadas pelo Estado a exemplo da superlotação das Fundações Estaduais do Bem-Estar do Menor (Febens), das rebeliões nesses espaços, da falta de financiamento, da baixa qualidade no oferecimento dos programas de liberdade assistida. Neste sentido, de acordo com Nunes (2005, p. 90), é preciso que se reconheça “a necessidade de formação continuada e de capacitação de agentes institucionais, educadores, conselheiros e o reordenamento nas políticas de administração, que tem uma gestão ainda marcada pela discriminação e repressão”. É preciso que a mesma sociedade civil que lutou para que essas conquistas acontecessem, não fique apenas como expectadora, mas seja agente participe na fiscalização e operacionalização do ECA.

Essas mudanças legais a respeito da educação de crianças iniciaram no final da década de 1980 e culminaram com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9.394/96. A referida Lei vem materializar algumas conquistas da sociedade brasileira que há mais de três décadas procura se organizar para que as crianças passem a ser reconhecidas como cidadãos e sujeitos de direitos educacionais.

Vale lembrar que constava nas LDBs anteriores (nº 4.024/61 e nº 5.692/71) a educação pré-escolar, porém não se pautavam como direito das crianças e nem como dever do Estado ofertá-la (KRAMER, 2003).

Os arts. 23 e 24 da LDB 4.024/61 asseguram que:

art. 23 – A educação pré-primária destina-se aos menores de até 7 (sete) anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardim de infância.

art. 24 – As empresas que tenham a seu serviços mães de menores de 7 (sete) anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com poderes públicos, instituições de educação pré-primária.

(BRASIL, 1961)

Apesar de dedicar esses dois artigos à educação pré-primária, não se estabelece de forma clara e precisa a finalidade desse tipo de educação. Os estudos de Kulhmann Jr. (2001) apontam que essa educação caracterizava-se nos modelos da educação primária, portanto escolarizante.

De acordo com Oliveira, Z. (2005, p. 117), no que diz respeito à Educação Infantil, a LDB 9.394/96 pode ser considerada como uma “conquista histórica que tira as crianças pequenas pobres de seu confinamento em instituições vinculadas a órgãos de assistência social”. As discussões atuais sobre a Educação Infantil estão pautadas na construção de uma escola onde as crianças sejam, sobretudo, protagonistas de sua aprendizagem. Alia-se a essa concepção uma visão interdisciplinar de organização do ensino, em que se busca o estabelecimento de múltiplas relações entre as áreas temáticas e aprendizagens significativas com a construção de sentido sobre os temas de estudo.

Os aspectos a serem considerados na LDB para análise desse capítulo correspondem ao processo histórico que culminou com a inclusão da Educação Infantil como parte da Educação Básica; a exigência de formação específica para os profissionais que atuam em creches e pré-escolas; a integralização das creches ao sistema municipal de ensino; a valorização dos profissionais da educação por meio dos planos de carreira do magistério público e a proposição de que os docentes devem participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino.

No que se refere à inclusão da Educação Infantil como parte da primeira etapa da Educação Básica, conforme o art. 21 da LDB 9.394/96, a relevância dessa iniciativa consiste em que é a primeira vez na história das Leis de Diretrizes e Bases

brasileiras que há a referência às crianças (menores de seis anos) como sujeitos de direitos educacionais. Embora esses direitos já tenham sido resguardados na Constituição de 1988, e fica definido, de acordo com Craidy (2005), que a creche e a pré-escola são direitos não só da criança como dos seus pais trabalhadores, é com a promulgação da LDB em 1996 que de fato isso se materializa no campo educativo.

As crianças passam a ter prioridades na garantia de seus direitos de proteção integral, e estes devem ser assegurados tanto pela família, pela sociedade, quanto pelo poder público, conforme prevê a Constituição Federal de 1988.

No estudo sobre a Educação Infantil realizado por Faria (2003, p. 21), percebe-se que “a grande preocupação dos pesquisadores desta área é com a própria criança de 0 a 6 anos que apenas em 1988 com a Nova Constituição adquiriu pela primeira vez na história do Brasil o direito à educação em creche e pré-escola”. São estudos que mostram que nos primeiros anos das crianças as mudanças são visíveis. As modificações que vão transformar um recém-nascido numa criança de cinco anos que fala, anda, brinca, interage com diferentes gerações impõem uma atenção que vai além do cuidar.

O artigo 3º na LDB que versa a respeito dos princípios que norteiam a educação infantil são os mesmos que orientam a educação em geral, a saber:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da Legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia do padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extra-escolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar e as práticas sociais.

(BRASIL, 1996)

Portanto, há de considerar que as crianças pequenas passam a ter direito a uma educação pública, gratuita, de qualidade e que observe especificamente os princípios aqui descritos.

O art. 22 da LDB dispõe sobre a finalidade da educação que é “assegurar a formação comum e indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Desta forma, cabe ao poder público cumprir a legislação e oferecer gratuitamente e com qualidade a todas as crianças a atenção que articule o cuidar e o educar, uma vez que se faz necessário garantir a formação de maneira integral e não mais assistencialista e compensatória.

Machado (1991) apresenta as diversas funções da Educação Infantil, e suas reflexões se aplicam em reconhecer o papel social da pré-escola. Isto quer dizer, dentre outras coisas, que os profissionais devem reconhecer os conhecimentos universais que as crianças tiveram acesso antes de seu ingresso na instituição escolar e possibilitar a universalização dos mesmos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/ 1996 no Capítulo II – Seção II – Da Educação Infantil preceitua que:

art. 29 – A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seu aspecto físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

(BRASIL, 1996)

O propósito dessa nova legislação estabelece que nas creches e nas pré-escolas deverá haver uma complementação ao desenvolvimento das crianças, que acontece tanto no interior de suas respectivas famílias quanto das comunidades nas quais as mesmas estão inseridas. Isso significa, dentre tantas outras coisas, conforme Vasconcellos, Aquino e Lanter (2003), que a educação deve acontecer simultaneamente nesses espaços. As autoras alertam que se deve ter a preocupação para que ocorra no planejamento, nas atividades da política educacional e na relação das escolas com as famílias, um processo de reflexão a respeito do significado dessa complementaridade, a fim de que se valorize os aspectos culturais de cada família, de maneira a garantir a construção identitária das crianças.

Com a promulgação da LDB, as discussões a respeito da Educação Infantil ultrapassaram os espaços dos fóruns de debates entre os pesquisadores da área, que há algum tempo lutam para que esses aspectos fossem inseridos no contexto educacional às crianças, e proporcionaram condições para a participação de pais, professores e gestores que estão em contato direto com os pequenos. Com isto, todos podem discutir e operacionalizar uma educação que priorize a criança em todos os seus aspectos e que dê conta de todas as suas especificidades.

Desta forma, os documentos legais que subsidiam o trabalho a ser realizado na Educação Infantil são importantes para a reflexão acerca do desenvolvimento infantil, bem como para a necessidade de formação para os profissionais que irão trabalhar com essas crianças, tanto na creche, quanto na pré-escola. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, orientam as instituições, para a elaboração e organização das propostas pedagógicas.

Dentre esses documentos elaborados pelo MEC, apresenta-se no texto introdutório dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - RcnEI (BRASIL, 1998, p. 23) que:

(...) a instituição de educação infantil deve tornar acessível a todas as crianças que a freqüentam, indiscriminadamente, elementos da cultura que enriquecem o seu desenvolvimento e inserção social. Cumprindo um papel socializador, propiciando o desenvolvimento da identidade das crianças, por meio de aprendizagens diversificadas realizadas em situações de interação.

Apresento aqui quatro princípios norteadores para a garantia do exercício da cidadania às crianças da Educação Infantil, princípios estes, estabelecidos pelo Referencial Nacional Curricular para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), pois uma sociedade que estiver preocupada e consciente da importância das experiências adquiridas na primeira infância das crianças, deve estar atenta para que estes princípios venham a ser garantidos e efetivados.

O primeiro princípio versa o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, que sejam consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas; o segundo princípio, diz respeito ao processo de construção do

conhecimento, pois as crianças utilizam as mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem idéias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar; o terceiro princípio trata que a escola deva cumprir um papel socializador, em que seja possível desenvolver a identidade das crianças, por meio de aprendizagens diversificadas, realizadas em situações de interação, e, o quarto princípio considera que as crianças são diferentes entre si, portanto deve-se propiciar uma educação baseada em condição de aprendizagem que respeitem suas necessidades e ritmos individuais, o que visa ampliar e enriquecer as capacidades de cada criança. Faz-se necessário, que a atuação dos educadores estejam pautadas para a implementação e operacionalização destes princípios no seu labor pedagógico, uma vez que estes são fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças.

Discutir a atenção educacional integral de crianças num país como o Brasil, que até algum tempo, e ainda hoje, dispensa os serviços em caráter assistencialista e compensatório, é sem dúvida um desafio, pois a compreensão de que as crianças vão para a escola apenas para passar o tempo ainda é muito forte.

Segundo Oliveira, S. (2005, p. 37),

A criança passa a ter direito a uma educação que vá “além” da educação recebida na família e na comunidade, tanto no que diz respeito à profundidade dos conteúdos, quanto à abrangência. Por outro lado, a educação, em complemento à ação da família, cria a necessidade de que haja uma articulação entre a família, a escola e a própria comunidade na construção do projeto pedagógico da creche ou pré-escola.

Pode-se dizer que a discussão sobre os aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais agora faz parte de um debate mais amplo, pois convoca todos os envolvidos no processo educacional das crianças para observar se os direitos assegurados estão sendo de fato cumpridos.

Os estudos de Guimarães (2005) apontam que parte dessa interpretação equivocada deve-se ao fato da forma dicotomizada que os serviços foram prestados. À faixa etária do zero aos três anos cabiam os serviços oferecidos pela assistência

social através de creches municipais e/ou filantrópicas e comunitárias, e à faixa etária dos quatro aos seis anos a responsabilidade da área educacional.

A nova legislação não garante por si só uma Educação Infantil com a observação de todos os aspectos necessários ao desenvolvimento das crianças. É preciso que ocorra uma mudança na forma de ver e compreender a maneira como a criança se desenvolve e interage no processo educacional, de maneira a perceber que a articulação de diferentes aspectos (físico, psicológico, intelectual e social) é necessária e indispensável para a formação dessas crianças como cidadãos. Segundo Oliveira, S. (2005, p. 37):

Essa visão de criança-cidadã gera uma contribuição, específica da LDB, que também é decisiva para a educação infantil: a consideração de que ela faz parte da educação básica. Essa inserção na educação básica lhe dá uma dimensão maior, em que ela passa a ter um papel específico no sistema educacional: o de formação necessária a que toda pessoa tem direito para o exercício da cidadania, recebendo os conhecimentos básicos que são necessários para a continuidade dos estudos posteriores.

É preciso que as políticas públicas para as crianças de zero a seis anos de idade voltem-se para a necessidade de articular o educar e o cuidar no processo educacional, pois cabe às crianças dessa faixa etária, muito mais do que o caráter assistencial e de guarda. Guimarães (2005) afirma que é preciso que os espaços, agora escolares, estejam preocupados não só com os cuidados físicos, de saúde e de alimentação, mas, sobretudo, com o desenvolvimento integral das crianças, com vistas a contribuir para o exercício da cidadania.

No artigo 30 da LDB observa-se que a Educação Infantil será oferecida em creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade, e em pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade. Em relação ao local de realização das atenções voltadas para as crianças de zero a seis anos a Lei deixa claro que os serviços educacionais devem se dar em creches e pré-escolas, porém não há um esclarecimento quanto ao horário de funcionamento. É comum a associação, segundo Campos (2005), de que a creche deva funcionar em período integral, enquanto a pré-escola em meio período, o que, segundo a autora, caracteriza-se como uma interpretação equivocada, uma vez que não há em

nenhum lugar da referida legislação algo que trata especificamente desse serviço. De acordo com Campos (2005, p. 29):

Tradicionalmente, as creches identificaram seu público na população mais pauperizada, muitas vezes associando esse critério à exigência de que as mães estejam trabalhando. Ao contrário, os sistemas educacionais sempre funcionaram mais baseados na lógica do a todas as crianças, pelo menos enquanto princípio.

Quando a LDB foi elaborada, verificou-se cuidados em estabelecer as finalidades da Educação Infantil, para que os espaços de creches e pré-escolas não se configurem como um lugar em que as crianças são confinadas exclusivamente para atender a exigência legal. A Lei esclarece que é preciso estar atento para o desenvolvimento integral das crianças até seis anos de idade, e isso corresponde a observar todo o desenvolvimento das crianças, seja intelectual, físico, psicológico e social. E esta atenção deve ser de responsabilidade dos gestores e dos profissionais que organizam e atendem a esta faixa etária nos diferentes municípios que compõem um país de dimensões continentais como o Brasil.

Até algumas décadas atrás os serviços às crianças de zero a seis anos eram de responsabilidade dos Ministérios da Saúde, da Previdência, da Assistência Social e da Educação. A partir da divisão de responsabilidade dos serviços às crianças, pode-se perceber que as crianças não eram vistas como um ser indivisível, que precisava ser protegida e cuidada integralmente.

O art. 89 da LDB 9.394/96 preceitua que “as creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas deverão contar da publicação desta Lei, integra-se ao respectivo sistema de ensino” (BRASIL, 1996). A integralização das creches visa, dentre outras coisas, que as mesmas sejam credenciadas e regulamentadas pelo sistema que estão subordinadas, a fim de que possam receber coordenação, supervisão e avaliação agora do sistema de ensino e não mais das Secretarias de Bem-Estar Social (SBES).

Pode-se considerar um avanço a integralização das creches, que estavam ligadas a outras secretarias, ao sistema municipal de ensino no prazo de três anos, conforme estabeleceu o PNE (BRASIL, 2001). Compete aos municípios baixarem normas

complementares para autorização, credenciamento e supervisão das instituições de Educação Infantil de seu sistema de ensino, sem deixar de considerar as normas já estabelecidas pela LDB.

Desta forma, as prefeituras se viram na obrigação de implementar essa modalidade de ensino em seu sistema educacional, autorizando e credenciando espaços para a Educação Infantil. Um problema apontado na integralização é que alguns sistemas municipais de ensino não se encontravam preparados, com suporte técnico, pedagógico e com recursos financeiros suficientes para a instalação de creches e pré-escolas, inclusive com estrutura física adequada e com profissionais especializados. Com referência a este aspecto, um estudo de Sodré (2004) sobre a qualidade das edificações para a Educação Infantil no município de Teixeira de Freitas (BA) já indicava uma série de críticas aos elementos construtivos (espaços, ventilação, iluminação e áreas externas) para as creches e pré-escolas, já que as mesmas não possuíam infra-estrutura adequada para a realização de atividades que proporcionem o desenvolvimento integral das crianças.

Algumas ações do governo federal no que se refere à assistência social voltadas para as crianças foram mantidas. Com a percepção de que era preciso ocorrer uma transição da gestão de apoio do governo federal aos serviços às crianças de zero a seis anos em instituições de creches e pré-escolas, criou-se em setembro de 2005 um grupo de trabalho formado por membros do MDS, do MEC e do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (MPOG), com a finalidade de que esse grupo apresentasse uma proposta de transferência do apoio financeiro do MDS para o MEC.

O relatório elaborado por esse grupo apresenta as seguintes justificativas para a transferência do apoio financeiro do Fundo Nacional de Assistência Social (FNAS) para o MEC:

- O cumprimento da legislação vigente – Constituição Federal, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (LDB), Plano Nacional de Educação (PNE); Política Nacional de Assistência Social e Norma Operacional Básica do Sistema Único de Assistência Social (NOB/SUAS);

- O fortalecimento da Política Nacional de Educação Infantil, especialmente no que diz respeito à formação integral das crianças de 0 a 6 anos, à qualidade e à equidade na Educação Básica;
- A consolidação da concepção de Educação Básica;
- O rompimento do ciclo de reprodução intergeracional da pobreza na medida em que a educação infantil contribui para a formação adequada das novas gerações de brasileiros, em especial os que pertencem aos grupos menos favorecidos da sociedade;
- A consolidação das funções específicas da assistência social no campo da proteção social básica, em consonância com a Política Nacional de Assistência Social, assim como apontar ações articuladas entre a assistência social e a educação.

(BRASIL, 2006a, p. 6)

Uma interpretação equivocada do capítulo que prevê a municipalização da Educação Infantil na LDB pode vir a considerar obrigação apenas do próprio município a operacionalização da mesma, porém a responsabilidade envolve a colaboração mútua entre União, Estados e municípios.

Como afirma Guimarães (2005), não pode ser considerada desinformação os dirigentes transferirem com exclusividade aos municípios a aplicabilidade e a realização da Educação Infantil. A colaboração e a cooperação entre as esferas municipais, estaduais e federais devem ser realizadas de maneira que atendam com qualidade os serviços prestados às crianças.

Para Souza Jr. (2004), a municipalização só terá êxito se as condições de dotação orçamentária estiverem compatíveis com as necessidades estruturais de que a Educação Infantil carece tais como recursos, a fim de garantir o aumento de matrículas, estruturas físicas adequadas, além da valorização do magistério, dentre outras questões.

A LDB mostra o seu caráter contraditório com a Educação Infantil quando em seu art. 11, V, diz que os municípios devem se organizar a fim de oferecer a Educação Infantil em creches e pré-escolas, mas que a prioridade deve ser com o Ensino Fundamental. Tal afirmação abre brechas para que a Educação Infantil, como direito, fique apenas no papel, pois nenhum município estaria em desacordo com a Lei, ao investir maiores recursos no Ensino Fundamental.

Segundo Vasconcellos, Aquino e Lanter (2003), tem sido tarefa bastante difícil, principalmente no que se refere aos recursos financeiros para a Educação Infantil, apesar de a Constituição Federal em seu art. 211, inciso 2º, e a Emenda Constitucional dizerem que os municípios devem atuar “prioritariamente no Ensino Fundamental e na Educação Infantil”.

Direcionar os investimentos para a Educação Infantil se faz necessário, pois essa mudança certamente contribuirá para garantir a qualidade nas creches e pré-escolas. De acordo com Cerisara (2002), como o plano de atenção à infância no Brasil esteve por muito tempo ligado às Secretárias de Assistência e Bem-Estar Social, não havia a preocupação em estabelecer critérios de formação para os profissionais que prestavam essa assistência às crianças; era necessário ter um carinho maternal e boa vontade para desempenhar as funções no interior das creches. Por estarem ligadas a órgãos de assistência e promoção social, com características de assistência e guarda às crianças, atentavam-se apenas para os cuidados físicos, de saúde e de alimentação.

A disposição do art. 62 da LDB, no que se refere à formação dos profissionais para atuar na Educação Básica, sobretudo na Educação Infantil, prescreve que:

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 primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

(BRASIL, 1996, p. 48)

De acordo com Vasconcellos (2003) este artigo da LDB foi revogado pelo então Ministro da Educação Cristovam Buarque em 1º de agosto de 2003, portanto não seria mais exigido o diploma superior para exercer o magistério até a 4ª série do Ensino Fundamental. Segundo a autora, essa revogação, procura levar em conta as diferentes realidades vivenciadas pelos professores e pelas famílias num país como o nosso.

Enfim, o trabalho a ser desenvolvido nos espaços de creches e pré-escolas requer perante a Lei que os profissionais tenham formação mínima em nível médio na modalidade normal e essa exigência (que ainda não é adequada) pode ser considerada um avanço, já que é a primeira vez que a Educação Infantil é discutida como parte complementar do desenvolvimento integral das crianças, tal como estão preconizadas no art. 29 da LDB 9.394/96. Se por um lado o artigo 29 ressalta o desenvolvimento integral da criança, por outro, o artigo 62 deixa implícito que essa formação pode ser adquirida em nível médio.

Além dessa exigência (formação mínima em nível médio), a LDB, no art. 67, afirma que os sistemas de ensino deverão promover a valorização do magistério, e assegurar aos profissionais o aperfeiçoamento continuado, em que são reservados períodos de estudo, planejamento e avaliação, incluídos na jornada de trabalho, a fim de assegurar a qualidade nos serviços educacionais às crianças no interior das creches e pré-escolas. E quando se propõe que os profissionais da educação devam ter um tempo destinado à sua formação continuada é que se reconhece que a formação inicial não basta para o desenvolvimento de suas funções. Mas qualquer profissional precisa necessariamente investir na sua carreira profissional. O que há de específico com o magistério é que a formação mínima não é suficiente justamente porque ele lida com a formação de outra pessoa, o que exige dele constante atualização.

Ainda no art. 67 é estabelecido que o ingresso na carreira será exclusivamente por concurso público, que há necessidade em se constituir o piso salarial profissional e que a progressão funcional poderá ocorrer mediante a titulação ou habilitação, como também por meio da avaliação do desempenho, tais ações incentivam os profissionais a desenvolverem um trabalho na Educação Infantil com vistas a seguir um projeto de carreira nessa modalidade de ensino. É comum o profissional qualificado migrar para as outras modalidades de ensino, segundo Campos (2005, p. 30): “condições de trabalho e salário, somadas à extrema desigualdade social da população brasileira, configuram um tipo de ocupação que dificilmente atrairá as jovens que conseguem uma escolaridade maior”.

O último aspecto que procuro abordar em relação à Lei 9.394/96 e a Educação Infantil tem a ver com a elaboração da proposta pedagógica dos estabelecimentos de ensino que oferecem Educação Infantil às crianças. Quando a LDB propõe que os docentes elaborem a proposta de ensino, permite que as singularidades regionais e culturais das crianças sejam respeitadas, pois serão pensadas coletivamente, com o intuito de proporcionar o desenvolvimento integral das crianças. Faz-se necessário que a atuação dos profissionais esteja pautada para a implementação e operacionalização destes princípios no seu labor pedagógico, uma vez que estes são fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças.

O Projeto Político Pedagógico (PPP), como elemento articulador no processo de construção da autonomia no cotidiano escolar, deve ser definido e elaborado com os princípios que definirão a identidade da escola para a qual foi construído, uma vez que abrangerá o conjunto de teorias, diretrizes e estratégias que darão sentido às ações dos gestores, dos docentes e dos discentes.

Visto que o PPP é uma ação intencional, como afirma Veiga (2001) em seus estudos, ele deverá estar intimamente ligado e articulado com a formação do cidadão e para que tipo de sociedade este cidadão estará inserido. Pode-se dizer que o PPP reorganizará o espaço escolar na medida em que visa ao processo de ensino-aprendizagem, e é de extrema importância que as escolas tenham um PPP, que desenvolva caminhos de superação e de busca de qualidade social.

O PPP, de acordo com Veiga (2001), deverá ser um sonho comum de todas as escolas que visam à melhor qualidade de ensino. Portanto, deve ser pensado e elaborado coletivamente, de maneira a explicitar as intenções, compromissos sóciopolíticos voltados aos interesses da coletividade. Para que isso aconteça de fato, os professores e os gestores escolares devem compreender o sentido político pedagógico de seu trabalho e de sua co-responsabilidade para definir, planejar e executar o PPP.

Vale lembrar que o PPP não é para ficar no papel e nem para ser apenas um instrumento burocrático; ele é um instrumento de ensino-aprendizagem tanto para os alunos quanto para os professores, daí a necessidade de ser construído

coletivamente com propostas de transformar a realidade, pois será esse trabalho coletivo que dará vida à ação do espaço pedagógico.

Sabe-se que o PPP constrói-se de forma interdisciplinar, e a noção de projeto implica, sobretudo, a noção de tempo: o tempo político, que é a oportunidade política; o tempo institucional, já que cada escola encontra-se num determinado tempo de sua história; o tempo escolar, que constitui o próprio calendário escolar; e o tempo para amadurecer as idéias, pois um projeto necessita ser discutido e isso requer tempo.

Faz-se necessário apontar alguns elementos que irão facilitar o êxito do PPP, a saber: a comunicação eficiente, pois um enunciado pode vir a ser facilmente compreendido; a adesão voluntária e consciente ao projeto; o suporte institucional e financeiro; o acompanhamento e a avaliação do projeto; a credibilidade e, por fim, o referencial teórico que dará suporte, com os princípios e conceitos, à estrutura do projeto.

O PPP deverá constituir-se como um elemento articulador no verdadeiro processo de construção da autonomia escolar e ser um processo de conscientização da importância e da necessidade do planejamento na educação. A comunidade deverá compreender que o PPP tem como finalidade a clarificação da ação educativa da instituição em sua totalidade, daí a importância do envolvimento e da participação da mesma para que haja um constante diálogo e reflexão entre todos. Para a realização da avaliação do PPP, as concepções de avaliação que nortearão todo o projeto devem ficar claras e definidas a partir do contexto socioeconômico e das opções políticas da sociedade local.

É necessário que haja sempre uma renovação do projeto político-pedagógico, já que renovar é um fenômeno intrínseco da própria aprendizagem e, segundo Demo (2001), só mantém o mesmo projeto político-pedagógico o professor que passou o ano sem aprender nada, não leu, não pesquisou, não elaborou. Contudo, pode-se, é claro, continuar com o mesmo projeto ou com poucas mudanças, desde que se chegue a isto por um processo acurado de avaliação.

É importante esclarecer que a função do projeto é favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares, em relação ao tratamento da informação e aos diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses, e facilitar às crianças a construção de seus conhecimentos, bem como a transformação da informação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio.

Nessa direção, o projeto educativo se faz essencial, uma vez que o mesmo se identifica com a amplitude de expectativas em torno do trabalho educativo de cada escola, e é através do projeto que se pode buscar a discussão e o apoio de todos da escola para se traçar objetivos coletivos e metas, num processo de prática educativa coletiva responsável pelo projeto escolar como trabalho conjunto de todos da escola.

O projeto pedagógico não pode se encerrar no discurso teórico como se fosse carta de intenção. Ao contrário, deve revelar capacidade de costurar teoria e prática, mesmo que em um ambiente simplório. O trabalho com projetos, se levado a sério, obriga as pessoas a trabalharem em conjunto, numa busca incessante de atualização e de desenvolvimento da pesquisa, como respaldo determinante para a qualidade do trabalho do professor.

É importante esclarecer que o compromisso do projeto político-pedagógico deve ser com o desenvolvimento dos alunos, portanto, como afirma Demo (2001), para que o aluno aprenda bem, faz-se necessário que o professor seja capaz de pesquisar, de reconstruir o conhecimento, teorizando a sua ação prática, o que possibilitará sua capacitação permanentemente, daí, é possível que sua atuação ocorra de forma interdisciplinar e sua avaliação seja utilizada em favor da aprendizagem dos seus alunos.

No próximo capítulo, discutiremos a importância de uma formação compatível com as necessidades inerentes à atuação dos profissionais que trabalham com as crianças em creches e em pré-escolas. A Educação Infantil tem especificidades, e que por ter herdado uma história de assistencialismo, demanda uma formação dos seus profissionais voltada não só para o processo de desenvolvimento das crianças, como também para o desenvolvimento de cada profissional que nela atua.

CAPÍTULO 2

O PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL: formação, identidades, relevância, implicações e possibilidades

*Não há ensino de qualidade,
nem reforma educativa,
nem renovação pedagógica
sem uma adequada formação de professores.*

Antônio Nóvoa

2.1 A formação dos profissionais da Educação Infantil: dilemas e perspectivas

Novos dilemas se configuraram após a promulgação da LDB 9.394/96 no que tange a formação necessária para atuar na Educação Infantil, o debate sobre a importância da formação dos profissionais da Educação Infantil se faz presente nos palcos das discussões educacionais. Os fóruns, os seminários, as conferências que discutem essa temática procuram dar um significado para a formação, seja ela inicial ou continuada, oportunidade em que são apontadas as possibilidades de inovações da prática educativa para que a mesma se torne contextualizada, dinâmica e flexível, de maneira que venha contribuir no processo ensino-aprendizagem das crianças.

A formação dos profissionais da infância abrange situações que interpõem a teoria apreendida nos espaços acadêmicos com a prática experienciada nos espaços de sua atuação pedagógica. O processo de formação deve proporcionar aos professores reflexões sobre esses saberes que são constituídos na prática cotidiana da ação educativa, de maneira que os conhecimentos e atitudes destes profissionais se voltem para o desenvolvimento individual e coletivo das crianças.

Além disso, esta formação deve valorizar todas as experiências culturais vivenciadas pelas crianças nos diversos ambientes, o que caracterizaria, segundo Kramer (2005a), a garantia do direito que as crianças têm de manifestar-se culturalmente e trazer para a escola o seu modo de ser, agir e interagir na sua comunidade. Ao realizar atividades contextualizadas com a realidade deste convívio, as crianças aprendem, socializam e desenvolvem o seu conhecimento por meio destas interações sociais. Assim sendo, a creche e a pré-escola não podem ser consideradas pelos profissionais da Educação Infantil como o único espaço de desenvolvimento, daí a necessidade da utilização destas experiências no processo de construção coletiva do conhecimento dessas crianças.

A formação destes profissionais deve estar alicerçada em um conjunto de ações voltadas para a compreensão de que as crianças aprendem com a sua própria história e com a história de outras pessoas de sua relação pessoal. Ademais, é preciso que estes profissionais percebam as crianças como sujeitos partícipes, logo,

elas devem ser consideradas como sujeitos históricos, sociais e culturais (KRAMER, 2005a).

Percebe-se que em algumas creches e pré-escolas existem ainda profissionais que desconsideram essa compreensão, apesar dos esforços para discutir nos cursos de formação de professores aspectos que deixem explícitos o posicionamento de que as crianças são sujeitos que podem construir seu conhecimento nas interações escolares e não escolares. Não é tarefa fácil desconstruir essa relação, porém não é impossível, e as crianças têm o direito de receber uma atenção que priorize o seu desenvolvimento integral.

Com vistas a uma política de atenção à infância mais ampla, o MEC, no período de 1995 a 1998, elaborou o Parâmetros Curricular Nacional (PCN) a fim de subsidiar as diversas modalidades de ensino, no que se refere ao desenvolvimento de propostas de ensino, com a perspectiva de implementar um programa que, ao mesmo tempo, atendesse as diversidades culturais e respeitasse as singularidades de cada região. Para a realização desta proposta, o MEC precisou contar com a parceria dos Estados e dos municípios nas seguintes ações: distribuição e implementação dos referenciais para a formação de professores, apoio às secretarias que desenvolvessem o programa, apoio aos Estados e aos municípios que operacionalizassem a reformulação dos planos de carreira (BRASIL, 1999a).

As finalidades desse programa objetivavam reflexões e discussões acerca do papel da escola e dos professores e da criação de espaços alternativos para uma aprendizagem coletiva. O público alvo desse programa foram os professores do Ensino Fundamental, da Educação Indígena, da Educação Infantil e da Educação de Jovens e Adultos, como também os especialistas da educação, coordenadores pedagógicos, dentre outros.

Para participar dos Parâmetros em Ação, as secretarias estaduais e municipais deveriam ser responsáveis pela: indicação dos coordenadores-gerais e de grupo, organização dos grupos de estudos, preparação de locais e de recursos materiais, formulação de cronograma local, reprodução do material, organização, avaliação; e, posteriormente, pelo acompanhamento da ação.

Conforme é mencionado nos Referenciais para Formação de Professores (BRASIL, 1999a, p. 86), a formação deve assegurar, dentre outras coisas: “a aquisição de conhecimentos sobre o desenvolvimento humano e a forma como cada cultura caracteriza as diferentes faixas etárias”, portanto, os cursos de formação devem estabelecer no seu quadro curricular além de disciplinas que tratem especificamente do desenvolvimento humano, outras que proporcionem a análise de organização estrutural da sociedade e sobre as composições culturais, a fim de que os profissionais possam discutir com seus pares questões que dizem respeito à organização social e cultural, que explicam a estrutura da sociedade contemporânea.

Compreender que o processo de formação destes profissionais ocorre na articulação entre os campos político, histórico e também filosófico é primordial para um debate coerente acerca das complexidades desta formação. Segundo Souza (2006), a formação tem caráter político porque se encontra vinculada ao sistema de controle e de regulação social de acordo com as relações de poder e saber preestabelecidas; tem caráter histórico por refletir os interesses e perspectivas das atuais políticas de universitarização caracterizadas pela qualidade de formação; e filosófico por articular o conceito de homem e de suas relações com a compreensão de mundo e com o projeto social (SOUZA, 2006).

Na perspectiva de uma formação comprometida com todos os profissionais de educação, faz-se premente o abandono do conceito banal de que os professores são meros organizadores de situações de aprendizagem, para designar a estes a função de criador e mediador de situações de aprendizagem para o desenvolvimento humano.

É indispensável, segundo Kramer (2001), que os professores compreendam que sua formação inicial não lhes basta para o resto da vida. E é preciso compreender também que a formação docente não se constitui por acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas, mas se funda, sobretudo, por meio de um trabalho de reflexão crítica sobre sua prática e a reconstrução permanente de uma identidade pessoal.

Se por um lado a formação não se constitui apenas nesse acúmulo de cursos, conhecimento ou técnicas, por outro, é preciso que os profissionais, ao realizá-los, identifiquem quais foram as contribuições relevantes para a sua atuação – e faça-os com compromisso. Vale lembrar que é imprescindível que haja sempre uma avaliação a respeito dos aportes teórico-práticos dos mesmos para a reflexão da práxis profissional. De nada adianta um currículo com diversos cursos complementares à formação inicial sem uma prática profissional contínua. As crianças não serão sempre as mesmas, logo, as atividades e ações pedagógicas exigirão outras aplicabilidades. E só será capaz de refletir e perceber a necessidade de utilizar outras alternativas, o profissional que se dispuser a fazer uma análise crítica sobre a sua ação cotidiana com as contribuições destes cursos.

As conquistas em relação ao desenvolvimento de uma formação docente especializada para a Educação Infantil são recentes. Com a promulgação da LDB 9.394/96 e a integralização das creches ao sistema educacional, novas exigências passam a ser requisitadas para que se desenvolva um trabalho no interior das creches e pré-escolas que respeite as especificidades das crianças de zero a cinco anos.

Kishimoto (2005) alerta que a formação dos profissionais de Educação Infantil deve ser oferecida a partir da compreensão de um mundo integrado, uma vez que os mesmos irão atuar com crianças que aprendem também de modo integrado. Portanto a formação deve estar articulada com processos que favoreçam a construção do conhecimento. Parte do problema da formação dos profissionais da Educação Infantil ocorre quando há compreensões distintas, a respeito do perfil destes profissionais para atuarem em creches e em pré-escolas (KRAMER, 2005a).

Esta também é a preocupação de Kramer (2005a, p.128) ao afirmar que: “No meu modo de entender, a formação é necessária não apenas para aprimorar a ação profissional ou melhorar a prática pedagógica. Tenho defendido a formação como conquista e direito da população, por uma escola pública de qualidade”. Desta forma, a autora afirma que é preciso oferecer condições para que esse profissional ao se aprimorar não deixe a Educação Infantil, uma vez que é direito das crianças terem profissionais qualificados para colaborar com o desenvolvimento das mesmas.

Para contribuir com a formação dos profissionais que atuam na Educação Infantil com vistas à melhoria de uma educação pública e de qualidade, é essencial garantir oportunidade de socialização dos conhecimentos e trocas de experiências. O direcionamento da política educacional mundial volta-se para a consolidação do conhecimento profissional de forma coletiva e, visa, à superação das perspectivas individuais. Além disso, muitos discutem (MACHADO, 2005; KISHIMOTO, 2005; SILVA, 2005) a atuação do professor de Educação Infantil e o seu processo de formação e indicam que se faz necessário que este profissional deixe o papel de objeto para assumir o lugar de sujeito.

Os professores possuem um conhecimento que é construído desde a sua formação enquanto ser humano, como também a partir da sua prática profissional, e esses conhecimentos são fundamentais para a constituição do professor e, conseqüentemente, para sua atuação profissional, seja qual for a modalidade de ensino. Desta forma, os cursos de formação para professores, seja inicial ou continuada, devem voltar-se para as reais necessidades que emergem das práticas cotidianas nos espaços escolares das creches e pré-escolas, com o objetivo de colaborar com as discussões fundamentais para uma práxis reflexiva do processo educativo.

Há que se considerar também, conforme assevera Micarello e Drago (2005), que ao se definirem as políticas públicas de formação dos profissionais da Educação Infantil, faz-se necessário explicitar o perfil desejável para a atuação pedagógica junto às crianças, e isso compreende, dentre outras coisas, determinar a concepção de infância e de Educação Infantil que irá subsidiar as escolhas e o projeto político pedagógico do curso, bem como a atuação será exigidas destes profissionais a fim de que possa ocorrer nesses espaços de formação uma socialização e construção de saberes que proporcione possibilidades de interação entre a formação e a prática profissional.

Diante dessas novas demandas, é importante rever o papel dos professores e sua formação inicial ou continuada, para que atuem como profissionais comprometidos e éticos. Que estejam aptos a contribuir com o processo de desenvolvimento das crianças e com o trabalho educativo. Qualificados a partir de uma formação aliada à

pesquisa do cotidiano escolar, a fim de que se apropriem efetivamente dos conhecimentos que, aliados às experiências significativas de aprendizagem com as crianças, viabilizem a construção coletiva de conhecimento.

Numa sociedade em que as mudanças ocorrem de forma constante, é necessário que o professor se forme para as incertezas e seja capaz de rever suas teorias e idéias permanentemente. Para tanto, é preciso que eles atuem como profissionais prático-reflexivos que, ao se depararem com uma situação de dúvida, venham a decidir e intervir efetivamente sobre ela, pois, ao atuar desta forma, serão ao mesmo tempo agentes de mudança individual e coletiva (IMBERNON, 2001).

Na sociedade contemporânea houve uma ruptura no que diz respeito à transmissão de informações e/ou conhecimentos. Espera-se, hoje, que sejam apresentados problemas a resolver, situados num contexto e colocados de modo que as crianças possam estabelecer a ligação entre a sua solução e outras interrogações mais abrangentes. Esta proposição de ensino estabelece uma relação dialógica entre ambos, e exige do professor um novo tratamento pedagógico, já que o conhecimento será construído e problematizado com as crianças.

De acordo com Imbernon (2001), a formação dos professores é um processo amplo e não linear, já que ninguém muda de um dia para o outro. A aquisição de conhecimentos deverá ocorrer da forma mais interativa possível, tendo em vista que o conhecimento pedagógico se constrói e reconstrói constantemente durante toda a vida profissional do professor.

É preciso que o professor tenha clareza que, enquanto profissional da educação, deve participar do processo emancipatório das crianças, portanto é necessário proporcionar condições às crianças para que desenvolvam sua autonomia. Esse caminho emancipatório deve ser conquistado dentro de uma construção própria e não imposta, já que os indivíduos emancipados podem dialogar de verdade, pois terão com o que contribuir. O processo de formação deverá proporcionar aos professores conhecimentos e atitudes para que estes profissionais sejam efetivamente reflexivos na sua ação pedagógica (DEMO, 2000).

Pensar na formação dos profissionais que atuam na Educação Infantil, com o objetivo de melhorar este segmento para assegurar uma educação gratuita e de qualidade é essencial para garantir oportunidades de socialização de conhecimentos e trocas de experiências entre os infantes.

Ao elaborar o perfil desejável, não se define apenas o tipo de profissional para trabalhar com as crianças, mas a formação adequada para desenvolver o labor com esse público e considera, também, as especificidades desta fase tão importante para a construção dos conhecimentos dos infantes.

Não são recentes os problemas que emergem dos cursos de formação dos profissionais da Educação Infantil. A falta de clareza a respeito deste perfil desejável gerou alguns problemas nesses cursos, pois geralmente não há o respeito pelas especificidades da Educação Infantil. Os cursos acabam por seguir um mesmo currículo para todas as áreas de atuação profissional, o que, segundo Kishimoto, acaba por gerar cursos amorfos. A partir desta ponderação, a autora nos convoca a uma reflexão sobre a necessidade de estabelecer o perfil profissiográfico nos cursos de formação (KISHIMOTO, 2005).

A formação dos profissionais de Educação Infantil não deve ser uma preocupação tão somente de cumprimento legal, no que diz respeito à exigência do nível de escolaridade. É importante que a mesma não aconteça de maneira apressada, como se a compreensão das concepções epistemológicas da constituição das crianças pudesse ser assimilada da mesma forma.

É preciso realizar uma formação que proporcione o desenvolvimento de pesquisas com esses futuros professores, a fim de que os mesmos possam lançar olhares investigativos nos processos educacionais; trabalhar apenas aspectos teóricos não dá conta das especificidades das crianças. Vasconcellos (2001b) explica que no Brasil ainda não existe o reconhecimento da formação de profissionais de Educação Infantil e que cabe a estes profissionais construírem sua carreira com compromisso e com reconhecimento entre seus pares e a comunidade em geral, para que se possa perceber o quanto é importante conhecer e aprofundar os estudos sobre os aspectos fundamentais para o desenvolvimento das crianças.

No que se refere à formação do profissional de Educação Infantil, Kishimoto (2005) alerta para o risco de esta não apresentar clareza a respeito das especificidades da Educação Infantil, pois se os cursos não têm bem definidos qual o seu perfil certamente a formação poderá ficar comprometida e não dará conta da complexa tarefa de educar crianças de zero a seis anos de idade. Pensar em uma formação para os profissionais da infância requer, sobretudo, um compromisso com o fazer pedagógico e com as crianças com as quais iremos trabalhar, a fim de proporcionar um ambiente favorável para realizar atividades atinentes com o desenvolvimento das mesmas.

Um outro problema apresentado por Kishimoto (2005) é que alguns professores dos cursos de graduação esperam que seus alunos, futuros professores, apliquem as teorias estudadas no espaço acadêmico em sua sala de aula. Contudo as demandas educacionais não seguem um receituário capaz de ser apreendido na graduação. Desta forma, há a necessidade de aproximar atividades práticas de pesquisa à formação desses professores, para que as reflexões aconteçam a partir do olhar investigativo lançado aos trabalhos desenvolvidos no interior da sala de aula. Trabalhar aspectos teóricos é importante e indispensável, mas é preciso que a prática por meio da pesquisa seja vivenciada no decorrer de todo o curso.

De acordo com Veiga (2006), faz-se premente compreender que a formação dos profissionais da educação não é uma formação apenas individual para satisfazer os interesses pessoais, mas deve ser encarada como um direito destes profissionais ter garantida pela esfera pública uma formação com qualidade e também do público que é atendido por eles, que vai compartilhar esta formação.

Para Leitão de Melo (1999), a formação dos profissionais se caracteriza por um processo inicial e continuado permanente e tem como propósito transpor os desafios impostos na contemporaneidade. Segundo a autora, os estudos sobre aspectos que dizem respeito à prática pedagógica acabam por se vincular à própria história de vida destes profissionais.

Por entender que há uma forte relação entre a história de vida e a construção da identidade desses profissionais é que discutirei o processo de construção de

identidade dos profissionais que trabalham com crianças na primeira etapa da Educação Básica.

2.2 A construção de identidades dos profissionais da Educação Infantil

Vive-se uma crise em relação à identidade profissional dos profissionais de Educação Infantil. É preciso elaborar propostas específicas que permitam a reconstrução da mesma. Entende-se, aqui, identidade como o processo de construção e reconhecimento de uma definição de si mesmo que satisfaça ao indivíduo e à instituição em que está inserido (SILVA, 2001).

Conforme ressalta Silva (2005), a construção da identidade profissional perpassa pela reflexão acerca da práxis profissional e depende acima de tudo de um querer fazer cotidiano, não existem receitas procedimentais para essa reconstrução. Articular a formação de professores ao desenvolvimento de práticas que contemplem a atuação profissional requer múltiplos domínios sobre as ações pertinentes às situações cotidianas que irão exigir tais ações educacionais.

Porém, antes de dar início à discussão acerca da construção de identidade, é preciso apresentar quem são em sua grande maioria esses profissionais da educação infantil. De acordo com Cerisara (2002):

sem pretender uma definição acabada do perfil das profissionais de educação infantil, pode-se afirmar que elas têm sido mulheres de diferentes classes sociais, de diferentes idades, de diferentes raças, com diferentes trajetórias pessoais e profissionais, com diferentes expectativas frente à sua vida pessoal e profissional, e que trabalham em uma instituição que transita entre o espaço público e o doméstico, em uma profissão que guarda o traço de ambigüidade entre a função materna e a função docente (CERISARA, 2002, p. 25).

Kramer (2005) acrescenta que as atividades do magistério infantil estão associadas ao papel sexual, reprodutivo, desempenhado tradicionalmente pelas mulheres, caracterizando situações que reproduzem o cotidiano, o trabalho doméstico, de cuidado e socialização infantil. As condições de trabalho para esses profissionais

são em grande maioria precárias, geralmente sem uma política de progressão de carreira, nem sequer para o ingresso na atividade profissional, contratos temporários também agravam a situação.

Compreender as construções e transformações que os profissionais de Educação Infantil fazem na constituição da identidade profissional é importante para perceber as relações forjadas na sala de aula, uma vez que ninguém se torna profissional de crianças da noite para o dia, há sempre uma história a ser contada para exemplificar e explicar a escolha por este trabalho.

A respeito da constituição dessa identidade docente, Nóvoa (1997, p. 34) ressalta que “a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão”. Ademais, Pimenta (1998) afirma que a identidade se constrói com base na significação social da profissão, na revisão dos significados sociais da profissão, bem como na revisão das tradições. A autora colabora com o debate sobre a construção da identidade profissional ao fazer uma reflexão a partir dos saberes na docência, pois a identidade profissional será desenvolvida através desses saberes adquiridos na prática.

Já Fazenda (2000) advoga, em seus estudos, que a construção da identidade perpassa pelo autoconhecimento, daí a importância de se questionar diuturnamente com as seguintes proposições: como me tornei o que sou e como tenho as idéias que tenho? Deve-se questionar também quem são as pessoas que buscam os cursos de formação de professores para entrar em sala de aula e realizar a ação pedagógica.

Conforme assinala Silva (2001) em sua pesquisa que trata das construções de identidades dos professores de Educação infantil, é necessário desnudar as relações que esses profissionais estabelecem no contexto educacional, a fim de compreender o jogo entre o indivíduo e a sociedade.

Nesta linha, Veiga (2006) afirma que a identidade docente se constrói desde a escolha da profissão, em um processo que recebe variadas influências, tais como:

da formação inicial e dos diferentes espaços de atuação, portanto não é algo pronto e acabado. A respeito da constituição dessa identidade, Nóvoa (1992) ressalta que existem três dimensões fundamentais para essa construção: a primeira diz respeito ao desenvolvimento pessoal, que se atrela aos processos de construção de vida do professor; a segunda relaciona-se ao desenvolvimento profissional que, em outras palavras, se refere aos aspectos da profissionalização docente; e a última diz respeito ao desenvolvimento institucional, ou seja; o investimento da instituição para a obtenção de seus objetivos educacionais.

Souza (2006, p. 19) chama a atenção para o aspecto dinâmico que está envolvido nesta definição e que por este motivo “não devemos fechar a noção de ‘identidade’ como algo fixo, imutável e cristalizado, porque significa construção, daí a necessidade de compreendê-la como processo que comporta subjetividade, complexidade, diferenças e não igualdades”.

Cada um dos estudos aqui apresentados tem contribuído para discussão sobre a identidade destas profissionais, e a palavra no feminino é proposital, tendo em vista que Cerisara (2004), em seus estudos, confirma que o processo de identificação profissional com a Educação Infantil encontra-se vinculado em sua grande maioria à construção de gênero e caracteriza uma continuação dos papéis que nossa sociedade considera como de responsabilidade da mulher.

Anterior à legislação que preceitua o trabalho dos profissionais da Educação Infantil, podia-se afirmar que os profissionais que trabalhavam com crianças, faziam-no porque tinham vocação, por já serem mãe de inúmeros filhos poderiam dar conta de acumular mais esse ofício ou até mesmo porque achavam o trabalho interessante. A partir da compreensão de que na Educação Infantil bastava dispensar cuidados e dar atenção às crianças, não fazia parte das exigências ou pré-requisitos para desenvolver um trabalho com crianças, profissionais que fossem capazes de observar e acompanhar seu desenvolvimento físico, social, intelectual e psicológico. A propósito, cabe enfatizar a opinião de Cerisara (2002, p. 33), quando afirma que,

(...) para que se constitua uma identidade profissional, é preciso ter como base a identidade pessoal dessas mulheres, construídas historicamente dentro de uma

ocupação socialmente desvalorizada – a educadora de crianças de 0 a 6 anos e vinculada de modo direto ao universo feminino desvalorizado em relação ao que se convencionou chamar de universo masculino.

É por isso que as reivindicações de movimentos em favor da profissionalização docente de professores da Educação Infantil continuam a vislumbrar uma longa luta, já que, devido à concepção de que as pessoas que atuavam com os infantes não eram profissionais, e sim educadores, cristalizou-se durante muito tempo a idéia de que não era preciso ter formação específica.

Sodré, Reis e Guttin (2007) destacam que Vygotsky, no início de seus estudos, lembra que a criança pequena era vista a partir de uma analogia com o desenvolvimento das espécies vegetais. Esta forma de perceber as crianças propiciou condições para que o espaço planejado para elas fosse denominado de Jardim de Infância. Havia a idéia de que a maturação neurológica fosse o fator determinante do processo de desenvolvimento nos primeiros anos. Assim sendo, bastaria dispensar cuidados para que elas se desenvolvessem. Portanto, ao analisar as crianças sob essa perspectiva, os estudiosos da época deixavam de lado aspectos complexos das transformações que ocorrem nos primeiros anos de vida.

Pelo exposto, parece ser o papel do professor mais complexo do que a simples tarefa de transmitir o conhecimento já produzido. O professor, durante a sua formação inicial ou continuada, precisa compreender o próprio processo de construção e produção de conhecimento escolar, entender as diferenças e semelhanças dos processos de produção do saber científico e do saber escolar.

Isso não significa dizer que as coisas mudaram de forma a garantir uma Educação Infantil aos pequenos com qualidade, só porque agora em vez de exigir apenas o espírito maternal ou caridoso das educadoras leigas, exige-se a formação em nível médio na modalidade normal.

Sabe-se que anterior a esta Lei 9394/96, os profissionais que atuavam com as crianças de creches e pré-escolas eram em sua maioria educadoras que em

diversos momentos históricos, de acordo com o caráter dos serviços que realizavam nas creches e pré-escolas, eram denominadas de...

Pajens, babá, monitora, atendente, recreacionista, que ora denotam uma atividade historicamente ligada ao espaço doméstico (pajens e babá), ora denotam uma atividade fluida pouco definida (atendente, monitora, de que?) ou ainda mais próxima do brincar que do educar (recreacionista) (CAMPOS, 1994, p. 36).

A mudança na legislação é recente e a imposição de uma formação especializada ainda é discutida, mas os profissionais (professores e técnicos) que atuam junto a esta faixa etária têm acumulado conhecimentos e experiências que precisam ser conhecidos, analisados e debatidos.

A intenção não é desmerecer o trabalho desenvolvido por essas educadoras no interior das creches e pré-escolas em outros momentos, mas garantir às crianças uma atenção especializada que procure discutir e elaborar os aspectos que proporcione a compreensão de forma científica das demandas das crianças que freqüentam as creches e pré-escolas brasileiras.

Se, por um lado, essa medida deixou os professores leigos com a única opção – ir em busca da formação necessária para dar continuidade ao seu trabalho na primeira etapa da Educação Básica –, por outro, demonstra uma preocupação com a atenção oferecida nas creches e pré-escolas do nosso país, pois ao adotar tal medida, considera insuficientes os motivos que outrora levavam esses profissionais leigos a atuarem na Educação Infantil, a saber: a não exigência de uma formação específica, o fato de ter um trabalho próximo às suas casas, o fato de ter paciência, de gostar de criança, dentre outros. É evidente que é importante ter paciência e gostar de crianças para trabalhar na Educação Infantil, pois a profissionalização sozinha não daria conta de um trabalho tão complexo que é proporcionar o desenvolvimento integral das crianças, não mais ancorado nas concepções assistencialistas ou compensatórias, porém é importante também observar a pré-escola com objetivos em si mesma, independente de sua vinculação com a escola de Ensino Fundamental, como afirma Kramer (2003a).

É importante esclarecer que a formação inicial desses professores leigos deve proporcionar aos mesmos uma reflexão sobre a sua história de vida como ser social constituído de várias outras histórias. Portanto, capaz de contribuir nesse processo com experiências e inquietações adquiridas no contato diário com as crianças e com as outras pessoas que contribuíram para uma prática que por vezes poderia não ser a mais correta, mas era a possível dentre as dificuldades e limitações que os professores vivenciavam (SILVA, 2001).

Para que o profissional esteja adaptado à diversidade inerente ao contexto social, faz-se necessário que o currículo formativo promova a experiência interdisciplinar e que permita que o futuro professor integre os conhecimentos e procedimentos das diversas disciplinas. Portanto é preciso que haja uma revisão crítica em relação aos conteúdos e aos processos de formação permanente dos professores para que o conhecimento profissional seja construído dialeticamente, daí a necessidade de um currículo de formação articulado em torno das necessidades e das aspirações dos futuros professores (KISHIMOTO, 2005).

Neste sentido é oportuna a análise de Kramer (1998) quando afirma, em seus estudos, que a formação do educador deve estar pautada numa formação de qualidade que permita aos mesmos serem sujeitos partícipes da construção de cultura e dos conhecimentos.

2.3 Local de formação: Universidade ou Institutos Superiores de Educação

Acordos internacionais fizeram eclodir no final da década de 1990 novas modalidades de cursos para a formação dos profissionais da Educação Infantil – Os Institutos Superiores de Educação (ISE's) – devido à exigência da Lei 9.394/96. O problema é que a interpretação desse artigo assustou muitos profissionais e fez com que a procura por cursos de formação aumentasse consideravelmente.

O PNE (2001) estabeleceu um prazo de dez anos para a qualificação em nível de graduação para os professores atuarem na primeira etapa da Educação Básica e nas primeiras séries do Ensino Fundamental. A corrida desenfreada por essa qualificação fez com que inúmeros cursos fossem criados sem o devido cuidado com a formação desses futuros profissionais.

Apesar disso, a formação dos profissionais de Educação Infantil na atual conjuntura brasileira pode ser oferecida a partir do nível normal (no Ensino Médio), nos cursos de Licenciatura plena em Pedagogia, oferecidos em universidades ou nos ISE's e no curso Normal Superior.

Os ISE's vêm assumir funções que antes estavam distribuídas entre o curso normal (habilitação magistério de Nível Médio), o curso de Pedagogia e a Licenciatura, de nível superior. Aos Institutos cabe a atribuição de cuidar integralmente da formação inicial e continuada dos professores para a Educação Infantil e as Séries Iniciais do Ensino Fundamental. A propósito, Leite (2005) questiona até que ponto o curso Normal Superior pode prejudicar a formação de professores quando não aproxima a pesquisa da formação destes profissionais.

As críticas sobre o lugar de formação dos professores para a Educação Básica, em especial dos profissionais de Educação Infantil, ampliam o debate entre os autores que estudam a formação de professores, a saber: Kishimoto (1998, 2000), Pimenta (1998), Veiga (2001), Cunha (1999), Severino & Fazenda (2000).

Uma das críticas aos ISE's feita por Kishimoto (2005) é justamente a ausência da pesquisa nesses espaços de formação. Além disso, a autora aponta para o caráter tecnólogo desses cursos de formação. A não exigência do desenvolvimento de pesquisas realizada por profissionais e alunos dessas instituições deixa de contribuir para que os futuros profissionais percebam a dinâmica da prática escolar antes mesmos de iniciar o trabalho pedagógico. De acordo com Severino (2000), ao retirar da Universidade o lugar prioritário dessa formação, transferindo-a para os ISE's, a nova política compromete, a médio e longo prazo, a necessária qualificação profissional em nível superior.

A Lei 9.394/96, no art. 62, já apontava o local de formação dos profissionais de Educação. É importante analisar a maneira como o texto da Lei foi elaborado, pois num primeiro momento afirma que a formação deverá acontecer em nível superior, na Licenciatura plena em Pedagogia, oferecida pelas universidades, e no curso Normal Superior oferecido pelos ISE's, estes mantidos pela iniciativa privada. Ora, subtende-se que a formação para atuar na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental deveria acontecer nos cursos de graduação, sejam eles de Pedagogia – nas Universidades –, ou em cursos de Normal Superior – nos ISE's. Contudo o texto do referido artigo que trata da formação mínima para atuar nas modalidades mencionadas abre espaço para que essa formação possa ser realizada em Nível Médio, na modalidade Normal.

A legislação ao mesmo tempo em que avança quanto à exigência mínima para a atuação na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, retrocede quando admite a formação em Nível Médio, uma vez que a habilitação em Pedagogia e Normal Superior credencia o profissional de Educação justamente para atuar nessas modalidades de ensino.

A respeito dessa polêmica, Nascimento (2003) questiona “em um curso médio com duração de três anos é possível dar conta das especificidades de cada um destes níveis (físico, motor, emocional) bem como a necessária integração entre eles”. Estudos de Kramer (1998), Kishimoto (2000), Machado (2005) desmistificam essas concepções e apontam que quanto menor for a criança, maior deve ser a formação especializada dos profissionais envolvidos no processo educacional.

O estudo de Mezacasa (2003) já alertava para o fato de que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica previa que as instituições de ensino superior que não possuem autonomia universitária deverão criar os Institutos Superiores de Educação para formar os professores de Séries Iniciais e Educação Infantil através do Curso Normal Superior. Como o número de instituições que não possuem autonomia universitária é maior que as universidades, ocorreu um crescimento considerável dos ISE's.

Aos ISE's cabia, de acordo com as orientações do Conselho Nacional de Educação, a apresentação de um projeto acadêmico para implementação do curso Normal Superior para cada área que desejava implantar, seja ela de Educação Infantil ou das Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Os projetos apresentados deveriam respeitar as 3.200 horas distribuídas, no mínimo, em quatro anos e, no máximo, em sete anos letivos – 40 semanas anuais e garantidas as 800 horas de prática pedagógica.

Neste sentido, conforme Leite (2005), é preciso rever as práticas que se inserem na formação tanto de profissionais para a Educação Infantil, quanto para o ensino das Séries Iniciais do Ensino Fundamental e verificar se a forma como se desenvolve a formação dos mesmos não são os modelos utilizados desde a escola normal. São aspectos que poderão comprometer a atuação profissional, já que os profissionais de Educação Infantil não têm tempo para conhecer profundamente aspectos sobre o desenvolvimento das crianças de zero a seis anos, com isso poderão, segundo a autora, realizar trabalhos incompatíveis com as exigências dessa faixa etária.

Segundo Leite (2005, p. 194), “o local mais adequado para a formação destes profissionais é no ensino superior e dentro das universidades públicas, onde se desenvolve de forma marcante e articulada a docência, a pesquisa e a extensão por meio de um corpo docente qualificado e em tempo integral”.

Ao mesmo tempo em que a LDB admite a formação média no nível normal, esquece das especificidades que as crianças necessitam para o acompanhamento do seu desenvolvimento integral. Voltemos ao questionamento de Nascimento (2003): será que um curso médio oferece condições para garantir uma Educação Infantil de qualidade para nossas crianças?

É preciso ter muito cuidado para não elaborar respostas imediatas diante desta questão. É importante reelaborar os conceitos que temos a respeito de infância, desenvolvimento integral e discutir qual tipo de Educação Infantil queremos oferecer para nossas crianças das creches e pré-escolas. Se for uma Educação Infantil voltada para a escolarização, criticada por Kishimoto (1998), ou uma educação voltada para o desenvolvimento dos aspectos físicos, cognitivos, sociais, emocionais

e afetivos das crianças, capaz de percebê-las como um ser único e indivisível, e que necessita de toda a compreensão para que verdadeiramente esses aspectos sejam de fato observados no desenvolver das atividades no interior das creches e pré-escolas.

Não podemos cair na ingenuidade de acreditar que as Universidades e os Institutos Superiores de Educação poderão sozinhos, proporcionar aos profissionais de Educação uma formação que respeite as especificidades das crianças, se os mesmos não conseguem realizar a tríade que fundamenta essa formação, que é a articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

Isso não significa dizer que as universidades, por terem o caráter estabelecido na pesquisa, ensino e extensão, realizem uma formação docente voltada para a Educação Infantil com toda a compreensão que essa modalidade de ensino carece. A formação só terá efeito de fato se os saberes disciplinares romperem com os feudos e castas privilegiados de alguns campos de saber em detrimento de outros. O que não se constitui numa tarefa fácil, pois historicamente alguns saberes exercem poder sobre os demais, e, com isso, a formação desses profissionais acaba por ficar comprometida pelo caráter constitutivo do currículo (KISHIMOTO, 2005).

A diferença é que nas universidades são oferecidos – ou pelo menos deveriam ser – espaços para a realização de pesquisa da prática pedagógica aliada ao ensino, a pesquisa e a extensão, tripé que sustenta a universidade. Mas nem por isso esse espaço deixa de ser duramente criticado. Para Kishimoto (2005), o tempo destinado a estas atividades práticas é insuficiente para compreender o ambiente de creches e pré-escolas. Seria preciso um tempo maior para a realização de pesquisas acerca da prática pedagógica e que acontecesse em todo o curso de formação, pois o problema destes cursos de formação é que a prática pedagógica se realiza apenas nos estágios supervisionados, que acontecem quase sempre no final dos cursos de formação.

2.4 Formação em serviço: um espaço de construção coletiva

As críticas à formação profissional assinaladas até aqui não se aplicam unicamente à formação do professor. São críticas que podem ser dirigidas a qualquer outra profissão. Contudo, um conjunto de fatores podem contribuir para que um profissional receba uma formação que o habilite a uma prática e estes são fatores que podem ajudar a encontrar respostas para os desafios do dia-a-dia de cada profissional. Neste aspecto, a formação para a pesquisa oferece um instrumental indispensável e é por isso que os fundamentos dos ISE's merecem uma revisão urgente. Acrescente-se a isso que o fazer cotidiano de cada professor impõe questões que não são fruto apenas de uma formação deficitária, mas da complexidade que esta profissão (assim como muitas outras) requer.

Além desses aspectos, a atuação do professor também demanda uma formação contínua, seja ela voltada para uma atualização ou para aprofundar questões que ficaram pendentes de maiores estudos. E, a despeito destas questões apontadas, a educação no nosso país enfrenta um problema crônico, que diz respeito à qualidade da formação de seus profissionais,⁶ que tem se refletido nos índices obtidos nas avaliações dos desempenhos dos alunos.

Por tudo isso, a formação em serviço dos profissionais de educação tem sido um dos vários desafios enfrentados desde a promulgação da LDB em 1996, uma vez que se preconiza no art. 67, II da referida Lei que deve acontecer “a realização de aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”. Para tanto, recursos e estratégias devem ser mobilizados para promover a formação em serviço desses docentes, de maneira a assegurar-lhes maior domínio sobre os conhecimentos a serem construídos durante a formação e ao mesmo tempo deve ocorrer a articulação entre os conhecimentos pedagógicos já constituídos a partir da prática profissional que auxiliem a utilizar variados materiais e metodologias nas situações de aprendizagem e viabilizem a construção da práxis pelos estudantes.

⁶ Acrescidos de outros fatores, como: qualidade das edificações, condições de ensino, material, entre outros.

Os termos⁷ que querem explicar o processo de qualificação dos profissionais das creches e pré-escolas são diversos. Temos formação permanente, formação continuada, formação em serviço, reciclagem, capacitação – todos se explicam a partir de um contexto histórico e são impregnados de pré-conceitos.

Utilizarei, assim como Kramer (2001), o termo formação em serviço, para designar a formação continuada, por considerar que este procura dar conta da formação no local de trabalho, pois, como exemplifica a autora, é preciso falar de uma formação que acontece no lugar de atuação dos profissionais de Educação.

A formação em serviço não pode ser entendida como um dos momentos que o professor deve parar para se atualizar em cursos de curta duração com alguns “modismos”, palestras, oficinas, que nem mesmos os professores dão conta de compreender a importância de seus significados. A formação em serviço, como afirma Melo, Mello e Carvalho (2001, p. 14), deve consistir em “refazer a profissão docente e não apenas melhorá-la, confrontando-se nesse processo os saberes produzidos na academia e os saberes e experiências acumulados pelos professores”.

Frente a essa perspectiva, a formação em serviço torna-se “espaço fundamental para a reflexão coletiva e o aprimoramento constante da prática coletiva” (KRAMER, 1998, p. 86). Desta forma, não se pode perder de vista que a formação em serviço é também uma autoformação, na perspectiva dialética de teoria e prática mobilizadas nas ações coletivas.

É importante afirmar que do ponto de vista prático a formação em serviço deve ter como elemento articulador a contextualização de aspectos relacionados à vivência e experiência dos profissionais de Educação, a fim de que esse espaço se configure num ambiente em que os mesmos possam se colocar como sujeito do processo de formação e sejam capazes de compreender, discutir, refletir e reelaborar seus saberes.

⁷ Para uma análise sobre a utilização destes termos que caracterizam a formação continuada dos profissionais da educação, ver Menezes (2003).

De acordo com Vasconcellos (2001b, p. 100):

(...) a qualificação de recursos humanos, a formação de professores e outros profissionais para o trabalho nas instituições de educação infantil só são possíveis pela construção coletiva e reconstrução pessoal de sentidos, significados e valores referentes a uma filosofia de educação infantil para todas as crianças, independentes de raça, religião ou etnia.

Com efeito, discutir a formação dos profissionais de Educação Infantil nos convoca a pensar também, como ponto de partida para outras reflexões decorrentes dessa, até que ponto as políticas públicas implementadas para a Educação Infantil têm contribuído de fato para que todos os profissionais envolvidos no processo de desenvolvimento das crianças as reconheçam como sujeito de direitos.

CAPÍTULO 3

O PERCURSO METODOLÓGICO

*Sonho, visão ou poesia
o menino me aparecia
trazendo sobre seus ombros
uma estrada.*

*O menino era alegria
e a estrada não lhe pesava.
Sonho, lucidez ou fantasia
eu tinha diante dos olhos
e da mente
o caminho da vida.*

Milton Nascimento

3.1 Da definição do problema aos procedimentos metodológicos

Os professores de Educação Infantil que atuam nas escolas públicas no Brasil recentemente passam a ser reconhecidos como profissionais. A partir da Lei 9.394/96, é que se fez referência sobre a exigência mínima para atuar na Educação Infantil. Isso não significa dizer que é a partir da promulgação da LDB, no final dos anos 1990, que estudos se voltam para esse campo profissional; ao contrário, pesquisadores como Aquino (1995); Linhares (2003); Barreto (1994); Haddad (2006); Campos (2006), há algumas décadas discutem a importância de se valorizar a profissionalização dos professores da infância, de se investir tanto na formação inicial quanto na continuada desses profissionais, dadas as especificidades dessa modalidade de ensino.

Para dar suporte à implementação da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) elaborou diversos documentos que auxiliam os sistemas de ensino no desenvolvimento de propostas pedagógicas para essa modalidade, a saber:

- Referenciais Curriculares Nacionais de Educação Infantil (BRASIL, 1998);
- Referenciais Curriculares para a Formação de Professores (BRASIL, 1999a);
- Programa de desenvolvimento profissional continuado. Educação Infantil: PCN em Ação. (BRASIL, 1999b);
- Programa de Formação Inicial para Professores em exercício na Educação Infantil: diretrizes gerais – Proinfantil (BRASIL, 2005);
- Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para Instituição de Educação Infantil (BRASIL, 2006c);
- Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006b);
- Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação (BRASIL, 2006d);

Vale ressaltar que essas produções se devem tanto ao ordenamento legal que nas últimas décadas garante como direito o acesso e a permanência das crianças em

instituições de ensino que priorize o seu crescimento integral, quanto aos resultados de pesquisas que apontam a importância da Educação Infantil oferecida às crianças para que elas possam se desenvolver completamente.

Contudo, é preciso acompanhar as mudanças em andamento na legislação para verificar como elas interferem na realidade educacional de um país tão grande como o Brasil. É com esta preocupação que pretendemos, através desta pesquisa que leva em consideração um contexto educacional específico, buscar algumas respostas às perguntas que motivaram esta investigação:

- Como o município de Teixeira de Freitas (BA) operacionalizou as políticas públicas voltadas para a educação infantil após a Lei 9.394/96?
- Quem são os profissionais da rede pública de ensino que atuam na Educação Infantil no município de Teixeira de Freitas (BA)? Qual a formação básica e especializada, o tempo de ensino, a idade, os fatores que levaram à escolha da profissão e as proposições futuras dos mesmos?
- Como os profissionais de educação compreendem os objetivos educacionais que se encontram subjacentes à sua atuação profissional?
- Até que ponto a formação em serviço contribui para um fazer pedagógico coerente com as especificidades das crianças da Educação Infantil?

Os questionamentos a serem trabalhados nessa pesquisa se voltaram para tentar compreender se as políticas da Secretaria de Educação para a Educação Infantil pública no município de Teixeira de Freitas (BA) estão em consonância com as políticas públicas no âmbito federal; se o município realiza esforços para atender ao que preconiza a legislação; além disso, procuramos analisar sobre o que pensam as professoras acerca de alguns conceitos subjacentes ao trabalho pedagógico, que podem contribuir para a operacionalização das políticas públicas que são implementadas pelo município. Neste último propósito, entendemos, tal como Dias (2005), que quando as professoras expõem concepções abstratas e individualizadas sobre: autonomia, criatividade, concentração, responsabilidade, interação, obediência, independência, iniciativa, disciplina, tolerância, auto-realização, sensibilidade e cooperação, elas deixam antever valores que lhe são significativos e que condicionam suas decisões morais e seu fazer pedagógico.

Por conseguinte, procuramos analisar as alterações originadas (ou não) na operacionalização das leis referentes à Educação Infantil, que não são poucas, para verificar até que ponto elas promovem efetivamente mudanças na forma de intervenção das professoras. E, realizamos também uma análise comparativa entre as teorias subjetivas dos profissionais da educação infantil, construídas no cotidiano das práticas, ou seja, no contato diário com as crianças, e as novas políticas de Educação Infantil, a fim de constatar se houve modificações na maneira de compreender a criança como um ser único que precisa ser educado e cuidado a partir de todas as suas especificidades ⁸.

Com esse estudo, pretende-se contribuir para um maior conhecimento da realidade educacional do país e das políticas implementadas para a Educação Infantil a partir de uma realidade específica que é o município de Teixeira de Freitas (BA). Uma das características importante deste município é o seu desenvolvimento acelerado e recente que possibilita uma melhor visibilidade do processo de implantação desta etapa da educação. Desse modo, pretendemos entender melhor o papel do contexto de formação da criança de zero a seis anos, através de uma parcela significativa da Educação Infantil, que são os profissionais que nela atuam.

Daí a necessidade de se optar pela pesquisa qualitativa, visto que essa abordagem, segundo André, “ênfatisa os aspectos subjetivos do comportamento humano e preconiza que é preciso penetrar no universo conceitual dos sujeitos para poder entender como e que tipo de sentido eles dão aos acontecimentos e às interações sociais que ocorrem em sua vida diária” (ANDRÉ, 1995, p. 18).

3.2 O desenvolvimento do estudo

A fim de obter cooperação para entrar em contato com os profissionais da Educação Infantil do sistema municipal de ensino procuramos, inicialmente, o apoio da SMEC, junto à coordenação da Educação Infantil do município de Teixeira de Freitas (BA) e

⁸ Art. 29 da LDB 9.394/96.

participamos a intenção de realizar um estudo sobre a Educação Infantil pública no município. Informamos que, para tanto, era necessária a colaboração desta secretaria no sentido de fornecer informações referentes às políticas públicas operacionalizadas pelo município.

Demos início ao trabalho no segundo semestre de 2005 e, como primeiro conjunto de dados, solicitamos à SMEC o número de escolas municipais de Educação Infantil voltadas às crianças de quatro a seis anos de idade, o endereço de cada uma, bem como o número de profissionais que trabalhavam diretamente com essas crianças. Assim, identificamos as pré-escolas municipais e os seus professores – os profissionais que seriam os participantes desta pesquisa. Em Teixeira de Freitas havia neste período 14 pré-escolas e sete creches no sistema municipal de educação.

Buscamos também informações da SMEC para identificar como está organizada a Educação Infantil e como se dá o funcionamento das pré-escolas no município e nos foram apresentados os seguintes documentos: 1) relatório da SMEC denominado “Educação Infantil: percursos e percalços”, que retrata a história da Educação Infantil no município de Teixeira de Freitas (BA) – contém também o plano de trabalho da SMEC, informações referentes à formação continuada em serviço destinadas aos profissionais que atuam na Educação Infantil, as diretrizes curriculares para a pré-escola e ainda alguns trabalhos desenvolvidos pela SMEC para divulgar as produções no interior das pré-escolas; 2) planilhas com informações sobre os profissionais das pré-escolas (quantitativo, formação, vínculo e carga horária); 3) listas dos materiais de consumo e brinquedos para as pré-escolas.

Todos esses documentos foram obtidos através da Coordenação Pedagógica de Educação Infantil do município. Esta coordenação disponibilizou informações sobre quais são as políticas públicas para a Educação Infantil que o município desenvolveu nos últimos anos para atender às exigências da Lei 9.394/96, nos seguintes aspectos: ingresso e carreira, e plano de cargos e salários para os profissionais da Educação Infantil; formação continuada para esses profissionais; as instituições que realizam parceria para desenvolver e realizar essa formação; os

temas prioritários que subsidiam a formação continuada; os investimentos e os recursos financeiros utilizados para implementar essas ações.

Tais informações foram importantes, pois nos permitiu tabular cada conjunto de dados de forma ordenada e desse modo contribuiu para uma análise da operacionalização das políticas públicas municipais às crianças para posteriormente serem confrontadas com as informações dos profissionais da Educação Infantil, uma vez que são estes que desenvolvem o trabalho junto às crianças de quatro e cinco anos e os reflexos dessas políticas são visíveis no cotidiano escolar. A contraposição destes dois conjuntos de dados favoreceram, portanto, a descrição do reflexo do processo de implantação da Educação Infantil no município com mais clareza.

Acrescente-se a isso que, além de confrontar as políticas implementadas pelo município com as vivenciadas por esses profissionais, percebemos que era preciso compreender quais as teorias subjetivas que sustentavam a prática pedagógica desses profissionais, a partir das ações realizadas pela SMEC no que diz respeito à formação dos profissionais da Educação Infantil. Para tanto, selecionamos uma amostra de 37,5% das Escolas Municipais de Educação Infantil, o que representou um total de seis das quatorze escolas, localizadas em bairros diversos do município e que prestam serviços educacionais às crianças de quatro e cinco anos de idade. As escolas foram selecionadas através de sorteio aleatório a partir da relação nominal das escolas municipais públicas de Educação Infantil fornecida pela SMEC. A partir deste recorte, trabalhamos com um percentual de 30% do corpo docente dessas instituições, o que correspondeu a 16 profissionais.

3.3 Instrumentos da pesquisa

Para a análise das políticas públicas implementadas pela SMEC no município de Teixeira de Freitas (BA), recorreremos a um questionário elaborado por Kramer (2001). A autora utilizou este instrumento na realização de uma pesquisa sobre “Formação de profissionais da Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro”, que

se destinou às Secretarias Municipais de Educação do referido Estado. Em nossa pesquisa utilizamos o questionário junto à SMEC de Teixeira de Freitas (BA) com a devida autorização da autora (cf. anexo 1). A opção pelo questionário se deve ao fato da riqueza de informações que ele propicia. Além disso, o uso do questionário como técnica de produção de dados possibilita a tradução dos objetivos da pesquisa em itens que podem ser importantes para a coleta de informações referentes ao objeto em estudo (GIL, 1991).

O questionário é subdividido em sete partes: na primeira é possível obter informações sobre a SMEC e a caracterização do município em estudo, qual a densidade demográfica, quais os municípios limítrofes com Teixeira de Freitas (BA), as principais atividades econômicas do município. Além destas informações, há também dados que possibilitam conhecer quais são os veículos de comunicação da cidade e ainda obter os dados a respeito da pessoa responsável por fornecer todas as informações solicitadas.

Na segunda parte do questionário pode-se compreender como o município organiza o seu sistema de ensino, se possui conselho municipal de educação, quais as secretarias que atuam com a população infantil, se a SMEC tem uma equipe para acompanhar pedagogicamente as escolas, qual a cobertura oferecida por esta secretaria (número de alunos matriculados na Educação Básica, número de docentes e de estabelecimentos de ensino de Educação Infantil, horário de funcionamento das creches e das pré-escolas e qual o limite de vagas por turma da Educação Infantil).

Na terceira parte há as informações que tratam especificamente da organização e funcionamento da Educação Infantil. Desta forma é possível coligir dados que dizem respeito ao setor responsável pela primeira etapa da Educação Básica, como acontece o acompanhamento junto às creches e pré-escolas públicas municipais, qual a frequência deste acompanhamento e se o mesmo é realizado por profissionais específicos.

Na quarta parte do questionário compilam-se dados sobre a formação dos profissionais da Educação Infantil implementada pela SMEC (instituições que

realizam e planejam a formação, quais temas foram abordados nos últimos anos) e se há proposições legais para essa formação.

Na quinta parte busca-se compreender como acontece o ingresso para a carreira do profissional da Educação Infantil, ou seja: se há concurso público, qual a exigência mínima para atuação com crianças, qual o piso salarial e a distribuição da carga horária semanal destes profissionais.

A sexta parte do questionário procura identificar quais os recursos financeiros e materiais que a SMEC dispõe para a Educação Infantil; se há convênios entre o MEC ou com outras agências financiadoras nacionais ou internacionais; quais são os materiais fornecidos pela SMEC às creches e pré-escolas municipais (quantidade e frequência); se ocorre convênio com pré-escolas que não pertençam à rede municipal de educação. Na última parte, busca compreender se a SMEC desenvolve atividades com as instituições e agências culturais ou sociais do município. Pelo exposto, pode-se ter a clareza da abrangência de dados e informações que podem ser coligidos junto à SMEC de Teixeira de Freitas (BA), na aplicação do referido questionário.

Um outro instrumento foi um questionário individual (cf. apêndice 1) destinado às professoras a fim de coletar informações complementares a respeito das políticas públicas voltadas para a Educação Infantil no município, para posteriormente confrontar, comparar com as informações obtidas na SMEC. Este instrumento foi elaborado como base em algumas informações do questionário destinado à SMEC, acrescido de questões atinentes com: o tempo de atuação na Educação Infantil, os motivos que impulsionaram a escolha para trabalhar na primeira etapa da Educação Básica, o vínculo empregatício com a SMEC, a formação acadêmica, as atividades complementares realizadas pelos mesmos para integrar a formação inicial, as dificuldades enfrentadas no dia-a-dia, bem como as proposições futuras para dar continuidade na formação profissional. O instrumento foi testado com alguns profissionais da Educação Infantil antes de serem aplicados aos sujeitos da pesquisa.

Como nosso objetivo não era apenas confrontar ou comparar os dados e ou as informações dos professores com os dados coligidos com a SMEC, e sim tentar compreender se as políticas públicas de fato dão conta de chegar à ação pedagógica na sala de aula, aplicamos um outro questionário destinado às professoras, denominado *Objetivos Educacionais* (cf. anexo 4). Em relação a este instrumento, também nos foi concedida autorização (cf. anexo 3) de Vasconcellos & Friedlmeier (2001a), para utilizá-lo com os profissionais da Educação Infantil em Teixeira de Freitas (BA). A autora já havia utilizado em sua pesquisa com mães e professoras de crianças no município de Duque de Caxias (RJ), e, de acordo com seus estudos, esses *Objetivos Educacionais* podem revelar não só os discursos e práticas dos profissionais no cotidiano escolar, como também apresentar as idéias e crenças que os mesmos têm a respeito de atitudes e comportamentos das crianças.

A primeira parte deste questionário destina-se à caracterização do profissional, e a segunda contém 13 palavras que serviram de base para identificar as teorias subjetivas subjacentes nos discursos e práticas profissionais. As palavras que compõem o questionário mencionado são as seguintes: autonomia, criatividade, concentração, responsabilidade, interação, obediência, independência, iniciativa, disciplina, tolerância, auto-realização, sensibilidade e cooperação. Os profissionais ao receberem este questionário foram orientados a responderem com suas próprias palavras o significado que depreendiam de cada um dos termos. O instrumento foi entregue a cada um dos professores e devolvido numa outra visita agendada previamente pela pesquisadora.

Como o nosso propósito era realizar uma análise, a partir das vozes dos profissionais envolvidos no processo de desenvolvimento das crianças que freqüentavam as creches e pré-escolas do município em estudo, optou-se pela escolha deste instrumento, uma vez que o mesmo, nos estudos de Gomes (2005), proporcionou a discussão entre as relações estabelecidas entre as palavras e o universo social e histórico das mães e dos profissionais. No nosso estudo recorreremos apenas aos valores culturais constituídos e apropriados nas relações coletivas dos profissionais para a realização da ação pedagógica na Educação Infantil, não por desconsiderar as mães, mas por uma opção pessoal, tendo em vista o tempo disponível para o estudo.

A pesquisa de campo foi realizada durante o segundo semestre de 2005, com visitas periódicas ao município, produzindo dados e informações na SMEC, junto à Coordenação Pedagógica Municipal da Educação Infantil e nas visitas às escolas. As visitas às Escolas Municipais de Educação Infantil ocorreram nos turnos matutinos e vespertinos, a depender do turno que os professores trabalhavam. Durante as visitas, tanto os professores quanto a direção e a coordenação se mostraram solícitos e disponibilizaram as informações necessárias.

Paralelamente às análises dos instrumentos da pesquisa, apreciou-se também o material digitado “Educação Infantil: percursos e percalços” produzido pela Coordenação de Educação Infantil da SMEC, que se configurou como uma importante fonte de pesquisa, e nos ajudou a compreender como ocorreu a municipalização da Educação Infantil no município de Teixeira de Freitas (BA), bem como a operacionalização das políticas públicas voltadas para a Educação Infantil.

No capítulo seguinte, serão apresentados os achados da pesquisa, ao mesmo tempo realiza-se a análise e discussão dos dados coligidos, com vistas a refletir sobre o processo de implementação da municipalização da Educação Infantil em Teixeira de Freitas (BA), bem como, discutir as ações que o município desenvolve para a formação dos profissionais da primeira etapa da Educação Básica.

CAPÍTULO 4**A IMPLANTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO
DE TEIXEIRA DE FREITAS – BAHIA**

*Gestores em diferentes instâncias que partilham
uma visão de educação com seus professores facilitam
processos de inovações que transformam a instituição inteira,
nos aspectos estruturais e processuais.*

Tizuko Kishimoto

4.1 O que dizem os documentos da SMEC

Para compreender a trajetória que o município de Teixeira de Freitas traçou, no que diz respeito às políticas públicas para a Educação Infantil, buscou-se analisar informações que permitissem historicizar como o processo de municipalização da Educação Infantil tem ocorrido.

Na perspectiva do poder público local, serão estudados o documento disponibilizado pela Secretaria Municipal de Educação (SMEC), sobre as ações realizadas no tocante à Educação Infantil, denominado “Educação Infantil: percursos e percalços” (SMEC, 2004), elaborado pela Coordenação Pedagógica Municipal, bem como os dados coligidos na aplicação do questionário destinado à SMEC (cf. anexo 2).

No início, o documento apresenta o plano de trabalho da SMEC voltado para a Educação Infantil, fundamentado nos Parâmetros em Ação, em parceria com o Ministério da Educação e Cultura (MEC), nos anos de 2001 e 2002. Em seguida, apresenta o plano para a formação continuada em serviço, que visa desenvolver as competências para ensinar, aplicado no período 2002-2004. Constam, ainda, da documentação fornecida pela SMEC, as Diretrizes Curriculares para as pré-escolas públicas municipais de Teixeira de Freitas, a descrição das atividades elaboradas para a implantação do evento intitulado Mostra de Trabalhos da Educação Infantil e alguns projetos realizados nas escolas de Educação Infantil entre os anos 2001-2004. A análise deste documento será realizada a seguir, conforme à ordem dos elementos dispostos.

De acordo com a primeira parte do material, a implementação da Educação Infantil pública ocorreu no ano de 1998, dois anos após a promulgação da Lei 9.394/96, pois, até então, apenas algumas crianças de seis anos eram atendidas em classes de alfabetização, que funcionavam junto às escolas municipais do Ensino Fundamental. Os estudos de Campos (2006) corroboram esta relação temporal entre a Lei e a implantação da Educação Infantil, quando afirmam que é a partir do momento no qual a Lei exige que as prefeituras e outras instâncias governamentais transfiram para o âmbito dos órgãos da educação o encargo pela Educação Infantil

que se amplia nos municípios a discussão sobre a responsabilidade desta etapa de ensino.

Nesse aspecto, defendemos, assim como Kramer (2003), que a integralização da Educação Infantil ao sistema municipal de educação deve proporcionar o respeito às diferenças e às especificidades do que é peculiar à infância. Rosemberg (2005) assevera que a mobilização de pesquisadores com o objetivo de enfatizar o direito à educação das crianças pequenas é a certeza de que a Educação Infantil é um espaço capaz de garantir a igualdade de oportunidade para todas as crianças.

No que se refere à mudança legal para a municipalização da Educação Infantil, Kramer (2005a) alerta que tal mudança implica os seguintes aspectos: 1) reorganização do sistema municipal, pois é preciso que o Conselho Municipal de Educação atue na regulamentação e elaboração das diretrizes curriculares para a Educação Infantil; 2) disposição de recursos físicos que possam oferecer uma educação de qualidade às crianças; 3) disposição de recursos financeiros para implementar ações voltadas para o ingresso dos profissionais na Educação Infantil por meio de concursos públicos; 4) garantia de qualificação e de formação em serviço desses profissionais.

Na época em que Teixeira de Freitas iniciou o processo de municipalização da Educação Infantil (1998), a SMEC organizou três instituições para a população de zero a seis anos de idade: uma creche em horário integral, e duas pré-escolas para crianças de quatro a seis anos, com funcionamento em horário parcial. Uma dessas instituições ficava localizada na sede da SMEC, e as outras, num prédio alugado de uma antiga escola particular do município. Por conseguinte, apesar de a educação no município ter iniciado com algumas escolas públicas do Ensino Fundamental a partir da década de 1970, tal como afirma Silva (2002), só quase trinta anos depois, com a vigência da Lei 9.394/96, é que o município passa a oferecer timidamente uma creche e três pré-escolas.

É evidente que essas escolas de educação fundamental aconteceram por força das reivindicações da população e da estruturação do município, porém a implantação da Educação Infantil foi fruto de um processo de mobilização social mais amplo e

das políticas públicas implementadas. Estudos como os de Kramer (2003), Vasconcellos (2001b), Kishimoto (1998) já enfatizavam a importância de movimentos como o Mieib para essa etapa da educação, e o que aconteceu no município em estudo deve refletir um processo mais amplo no país como um todo.

Um outro aspecto a ser ressaltado diz respeito à qualidade das edificações dos espaços da Educação Infantil. Para a implantação, recorreram a uma antiga instalação de uma escola particular, e para as demais alugaram casas residenciais, o que mostra que as instalações estão em desacordo ao que é preconizado pelo MEC. Os Parâmetros Nacionais de Infra-Estrutura para as Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006c) recomendam que as políticas públicas se voltem para a construção e reformas de espaços, num trabalho conjunto entre educadores, arquitetos e engenheiros, a fim de que possa ocorrer o planejamento e a reflexão durante a construção ou reforma desses ambientes.

O texto dos Parâmetros (BRASIL, 2006c) foi elaborado a partir da parceria com os pesquisadores do Grupo Ambiente-Educação (GAE), e este grupo reúne profissionais e pesquisadores das áreas de arquitetura, engenharia, psicologia e educação de diferentes instituições que estudam a qualidade dos ambientes escolares, com destaque para a relação entre o espaço físico, o projeto pedagógico e o desenvolvimento das crianças.

É importante destacar que os estudos desse grupo viabilizam reflexões pertinentes para a adequação das reformas e construções dos espaços escolares da Educação Infantil, uma vez que os espaços de socialização e desenvolvimento são fundamentais para uma prática pedagógica coerente com as necessidades do trabalho com as crianças. A proposta do GAE se caracteriza em:

(...) ampliar os diferentes olhares sobre o espaço, visando a construir o ambiente físico destinado à Educação Infantil, promotor de aventuras, descobertas, criatividade, desafios, aprendizagem e que facilite a interação criança-criança, criança-adulto e deles com o meio ambiente. O espaço lúdico infantil deve ser dinâmico, vivo, “brincável”, explorável, transformável e acessível para todos (BRASIL, 2006c, p. 8).

Nos Parâmetros Nacionais de Infra-Estrutura para as Instituições de Educação Infantil, é recomendado que durante as construções ou reformas dos espaços físicos se observe a sustentabilidade da ação para o meio ambiente, a acessibilidade universal e a proposta pedagógica. Portanto, os ambientes devem ser planejados para que proporcione autonomia e segurança para as pessoas que utilizam tais espaços, sejam elas crianças, professores, funcionários, ou a própria comunidade.

Uma crítica apontada pelos pesquisadores do GAE aos parâmetros é em relação a utilização das casas alugadas para a Educação Infantil, como é o caso do município em estudo, uma vez que, geralmente, estes espaços não têm infra-estrutura adequada, não possuem áreas externas ou espaços alternativos para que as crianças possam realizar atividades de movimentação, de convivência, de brincadeiras e de exploração do ambiente.

Os parâmetros ainda oferecem sugestões aos dirigentes municipais, aos arquitetos, aos engenheiros, aos gestores e demais profissionais das instituições da Educação Infantil no que se refere às reformas e às construções dos espaços escolares destinados às creches e pré-escolas:

- aos dirigentes municipais, segundo os parâmetros, compete a criação de uma equipe multidisciplinar capaz de estabelecer as diretrizes de construção e reformas das unidades de Educação Infantil, de maneira a observar os aspectos inerentes aos contextos físico-geográficos, socioeconômicos e culturais de cada local;
- aos arquitetos e engenheiros, os parâmetros propõem que estes atuem na elaboração dos projetos a partir das recomendações da equipe multidisciplinar;
- aos gestores e demais profissionais da Educação Infantil, o documento diz que a estes cabem elaborar os itens básicos da construção e reforma de cada unidade e encaminhar as solicitações às autoridades pertinentes.

Faz-se necessário, portanto, que a recomendação dos parâmetros para a atuação dos diferentes profissionais ocorra de maneira interdisciplinar a fim de que se evite

“conflitos, erros e redundâncias decorrentes de decisões isoladas e estanques” (BRASIL, 2006c, p.15).

A partir desta reflexão a respeito da qualidade dos ambientes escolares para a Educação Infantil, é importante destacar que, ao realizar um estudo de caso em Teixeira de Freitas (BA) sobre as edificações para a Educação Infantil, Sodré (2004) apontou nos resultados de sua pesquisa que as crianças já sinalizavam a necessidade de um ambiente externo que proporcionasse a exploração dos objetos de desejo e necessidades para o processo de desenvolvimento das próprias crianças. Ainda segundo a autora, neste estudo pode-se observar que elas não convivem com a qualidade recomendada para o redimensionamento funcional do espaço que atende o público infantil no município. Este aspecto também foi confirmado em outro estudo (SODRÉ, 2007), quando a autora constatou, em um sorteio aleatório das escolas públicas de Educação Infantil, que metade funcionavam em casas alugadas, com salas sem ventilação, sem área externa e com instalações sanitárias precárias.

Assim como Campos (2006), reconhecemos a importância da garantia da qualidade das creches e das pré-escolas, para que se possa oferecer um serviço educacional baseado no respeito aos direitos da criança. Para tanto, faz-se necessário que os legisladores e administradores municipais também reconheçam essa importância, e que possam utilizar a investidura dos seus cargos para legislar, fiscalizar e executar a favor de uma Educação Infantil pública de qualidade.

Voltando à análise do documento da SMEC de Teixeira de Freitas, “Educação Infantil: percursos e percalços” (SMEC, 2004): o aumento da procura por vagas nas instituições escolares fez com que houvesse uma ampliação das ofertas de matrículas nos anos seguintes, e, por conseqüência, o número de instituições de Educação Infantil, após cinco anos de trabalho, passou a compreender três creches e sete pré-escolas, e ainda eram mantidas várias classes de alfabetização nas escolas de Ensino Fundamental.

O número de matrículas tem aumentado consideravelmente, desde o ano de implantação (1998) da Educação Infantil no município (cf. tabela 1).

Tabela 1

| Distribuição das matrículas iniciais, na pré-escola, efetuadas no período 1999/2006 na rede de ensino do município de Teixeira de Freitas – BA | | | | | | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------|----------|----------------|----------|--------------|----------|
| Ano Letivo | Municipal | | Privada | | Total | |
| | No. | % | No. | % | No. | % |
| 1999 | 213 | 33% | 431 | 67% | 644 | 100% |
| 2000 | 620 | 53% | 543 | 47% | 1.163 | 100% |
| 2001 | 1.232 | 71% | 504 | 29% | 1.736 | 100% |
| 2002 | 1.388 | 74% | 485 | 26% | 1.873 | 100% |
| 2003 | 1.801 | 81% | 428 | 19% | 2.229 | 100% |
| 2004 | 2.549 | 78% | 733 | 22% | 3.282 | 100% |
| 2005 | 2.558 | 74% | 889 | 26% | 3.447 | 100% |
| 2006 | 2.357 | 73% | 887 | 27% | 3.244 | 100% |

Fonte: INEP / MEC, 2006.

De acordo com os números, em 1999, a rede municipal de ensino prestava uma cobertura de apenas 33% do total de matrículas na pré-escola. Já nos anos subsequentes, o número de matrículas, da rede municipal, evolui de maneira consistente, até atingir 81% em 2003. No biênio 2004-2005 o percentual da participação das pré-escolas municipais apresenta uma diminuição do total de matrículas em decorrência do aumento da participação das instituições privadas de ensino, neste segmento. É provável que esta variação tenha se dado pela absorção de parcela da população, entre quatro e seis anos de idade, que não conseguiu vagas nas instituições públicas.

O comparativo entre as matrículas totais dos anos 2003 e 2004 revela um aumento da procura por esta modalidade de ensino da ordem de 47%, ou mais precisamente um incremento de 1.053 crianças, que passam a freqüentar a pré-escola. É importante observar que esse aumento ocorre em maior número na educação privada, cujo total de matrículas passa de 428 para 733, o que corresponde a 85% a mais do que no ano anterior. Talvez a ampliação das políticas públicas para a Educação Infantil tenha fortalecido a idéia de que esta etapa da educação é importante para o desenvolvimento das crianças, daí o aumento considerável também na rede privada.

O decréscimo quantitativo de matrículas no último ano deve ser em parte explicado pelo fato de o município organizar, a partir de 2006, o seu sistema de ensino em nove séries; portanto as crianças que freqüentavam as classes de alfabetização em pré-escolas passam a freqüentar o Ensino Fundamental.

No período em análise é preciso considerar que o sistema municipal de ensino aumentou consideravelmente a sua participação no total das matrículas em pré-escola em relação à rede privada, o que se dá pelo incremento, em 11 vezes na relação com o ano letivo de 1999, do número de matrículas na rede pública. Contudo, vale ressaltar que Sodré (2007), ao desenvolver seus estudos⁹ na Educação Infantil em Teixeira de Freitas, verificou que a SMEC não possuía um levantamento preciso das escolas de Educação Infantil particulares do município. Por este motivo, a análise que a tabela propicia com segurança é a evolução do número de vagas oferecido apenas pela rede pública de ensino para o segmento em foco.

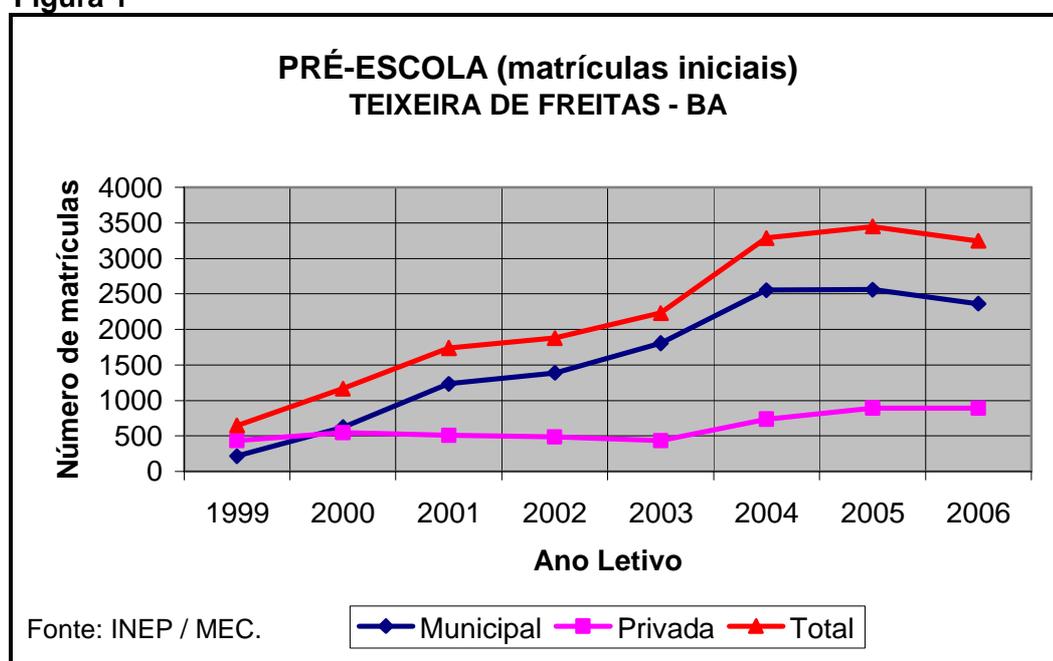
Vale lembrar que a Lei 9.394/96 prevê que os municípios devem se organizar para ofertar uma Educação Infantil de qualidade ao público em idade pré-escolar. Certamente que a legislação concorre para a mudança na configuração dos serviços educacionais à pré-escola pública, como o que é verificado em Teixeira de Freitas nos últimos anos. Vasconcellos, Aquino e Lanter (2003) apresentam duas conseqüências imediatas que decorreram dessa legislação: a primeira diz respeito à impossibilidade de os sistemas municipais de educação omitirem a Educação Infantil, do contrário, seu sistema estaria incompleto; e a segunda é que tanto a Educação Infantil como o Ensino Fundamental deveriam estar articulados e coordenados, uma vez que são segmentos subseqüentes.

Na figura 1, pode-se observar que o número total de matrículas na pré-escola do município é crescente até o ano 2005. A participação da cobertura municipal foi determinante para essa evolução nas matrículas nesta modalidade de ensino. Se observarmos os serviços educacionais na rede privada, há uma estabilidade nos

⁹ Trata-se de pesquisa descritiva de uma amostra de crianças com idades que variavam de quatro a seis anos e que estavam freqüentando o Infantil I e II das escolas públicas de um município, intitulada: "Contribuições das crianças para análises e concepções de espaços de Educação Infantil".

seus números de matrículas entre os anos 1999-2003, porém ocorre em 2004 um aumento de 70% (pública e particular) da quantidade de matrículas na pré-escola, e esse aumento é maior devido à demanda na rede pública ser superior à na privada. Em 2005, o aumento no número de matrícula na rede privada é de 20%, já no ano de 2006, de acordo com os dados, não há crescimento nestes números, ocorrendo uma diminuição em apenas duas matrículas. Assim, os anos de 2004 e 2005 mostram que há uma tendência para o aumento da oferta da Educação Infantil pública e privada no município e que o decréscimo visualizado em 2006 deve refletir apenas a transferência das crianças de seis anos para o Ensino Fundamental.

Figura 1



Sabe-se, no entanto, que apesar do aumento da oferta de matrículas para a Educação Infantil pública, este número ainda é insuficiente para atender a toda a demanda da população infantil do município. Mas a ampliação das políticas públicas voltadas para a Educação Infantil acaba por dar visibilidade aos serviços oferecidos em instituições públicas e, conseqüentemente, poderá ser um fator importante para a exigência de uma educação de qualidade para as crianças, tal como enfatiza Haddad (2006).

O que os números mostram até 1999, em relação à grande maioria do público infantil, é que as famílias não conseguiam ter acesso aos serviços educacionais.

Restava, como alternativa, a cobertura da rede particular de ensino. Contudo, esta possibilidade não era viável, pois tais vagas, além de escassas, eram destinadas às famílias que possuíam recursos para garantir que seus filhos tivessem acesso e permanência em instituições privadas. O que se verifica, portanto, é a exclusão, para a maioria da população infantil, do direito de iniciar o seu desenvolvimento em espaços educacionais antes dos sete anos de idade, uma vez que seus responsáveis legais não dispunham de recursos financeiros para matriculá-los em instituições particulares.

Embora as políticas públicas voltadas para a Educação Infantil não tenham garantido ainda o acesso e permanência a uma parcela significativa das crianças, é preciso reconhecer, segundo Vasconcellos, Aquino e Kappel (2005), que no final do século XX aconteceu uma evolução expressiva nas matrículas destinadas a este público; porém as autoras reconhecem que se faz necessário ampliar e democratizar tal acesso. Acrescentamos a isso, a exemplo do que ocorreu em Teixeira de Freitas, a importância da qualidade das edificações destinadas a essa faixa etária.

A partir do investimento na Educação Infantil do município de Teixeira de Freitas, novos profissionais passam a fazer parte da SMEC: são os profissionais que atuam nessa modalidade de ensino e desenvolvem o trabalho pedagógico com as crianças das creches e pré-escolas municipais. Assim, para a realização de um trabalho que levasse em consideração as especificidades das crianças, foi preciso que a SMEC operacionalizasse um grupo de estudo que pudesse dar as orientações fundamentais a esses profissionais, uma vez que se fazia necessário direcionar o fazer pedagógico para uma Educação Infantil que levasse em conta os aspectos de desenvolvimento das crianças que a frequentam. Esses aspectos estão descritos também na parte introdutória do documento em análise.

Percebe-se no documento que o processo de municipalização da Educação Infantil inicia-se com o trabalho pedagógico de profissionais voltados para a Educação Infantil a fim de garantir a qualidade nos serviços educacionais ao novo público, que passa a fazer parte do sistema municipal de ensino. Esse trabalho foi realizado por um grupo de coordenadoras pedagógicas municipais habilitadas em Pedagogia, que tinham como responsabilidade realizar cursos de capacitação para os profissionais

da Educação Infantil e acompanhar o desenvolvimento do trabalho docente nas instituições escolares.

A análise do material da SMEC permite perceber que, apesar de a Educação Infantil ter iniciado em 1998, só a partir de 2000 os profissionais começam a realizar cursos de capacitação em serviço. E ainda que não haja maiores informações, o documento faz referência a um Curso de Alfabetização. É importante ressaltar, contudo, que com a mudança de governo, alguns técnicos da Secretaria de Educação são substituídos, e por não deixarem registros sobre as atividades e cursos realizados esses dados se perdem, o que resulta num prejuízo enorme para a memória das instituições públicas.

Nos anos subseqüentes, o número de profissionais aumenta,¹⁰ e para dar conta da qualificação deles a SMEC investe no processo de formação, com a adesão (em abril de 2001) aos PCN's em Ação. De acordo com Oliveira S. (2005), os PCN's em Ação caracterizam-se pelo rompimento do modelo de cursos esporádicos e de curta duração, realizados anteriormente pelas secretarias, uma vez que, de acordo com a autora, se configura num programa que discute a prática pedagógica em parceria com os profissionais da educação. No município em estudo, os coordenadores-gerais do programa foram os mesmos coordenadores pedagógicos que já realizavam a formação em serviço nas creches e pré-escolas.

Apesar de o MEC recomendar a participação das universidades durante o processo de formação continuada, não há nenhuma referência a esta atividade no material analisado, ainda que no município a UNEB ofereça curso de Licenciatura em Pedagogia. A propósito, Vasconcellos, Aquino e Kappel (2005) discutem a importância da participação das universidades públicas na elaboração dos programas de formação continuada, a fim de garantir a qualificação profissional dos que atuam na Educação Infantil.

¹⁰ De acordo com um gráfico presente no documento "Educação Infantil: percursos e percalços", da SMEC, em 1998 o município contava com aproximadamente dez professores; já em 2000, o número de profissionais atuando na Educação Infantil já se aproximava de uma centena.

Com a adesão aos PCN's em Ação, o município de Teixeira de Freitas ofereceu a formação continuada em serviço aos profissionais municipais da Educação. Desta forma, reestruturou as atividades complementares, com o objetivo, segundo o documento da Secretária Municipal de Educação (SMEC, 2004, p.17), de “construir competências para ensinar através de tomada de consciência por parte dos professores”. O curso dos PCN's em Ação aconteceu durante todo o ano de 2001 e proporcionou aos profissionais da Educação Infantil um espaço de discussão e reflexão a respeito da sua prática pedagógica. O horário de estudo dos profissionais da Educação Infantil destinado para a realização desta formação em serviço estava incluído na jornada de trabalho semanal – 25 horas. De maneira que os profissionais dispunham de cinco horas semanais, para participar desta formação em serviço.

A adesão aos PCN's em Ação, firmada pela SMEC, deve ter contribuído para a formação dos profissionais da Educação Infantil, porém é significativo ter 57% destes profissionais no regime de trabalho de contrato temporário, o que certamente poderá vir a interferir na realização de um trabalho sistemático nas creches e pré-escolas municipais. Dito melhor, apesar destes trabalhos, pode-se destacar uma preocupação no que se refere à continuidade da formação destes profissionais e da coordenação central, tendo em vista que mais da metade dos professores são contratados anualmente, e as mudanças do governo executivo colaboram para a mudança também dos quadros que compõem a SMEC. Esta falta de estabilidade dos profissionais deve fatalmente contribuir para que a formação não tenha a continuidade necessária à qualidade da atuação profissional que o segmento requer.

Como o fluxo de entrada e saída dos profissionais acontecia sistematicamente, a equipe pedagógica de Educação Infantil do município elaborou, em 2002, uma proposta própria de formação continuada para profissionais dessa modalidade de ensino. Assim, a formação em serviço passou a acontecer em encontros quinzenais na jornada de trabalho dos professores, com duração de quatro horas. Os encontros eram realizados nas próprias instituições de ensino, e tinham como objetivo: manter as discussões sobre a prática escolar; refletir sobre a atuação dos profissionais dentro do ambiente escolar; rever a proposta curricular do município; e aproveitar o próprio espaço do encontro para elaborar projetos que seriam desenvolvidos no interior das creches e pré-escolas. Essas eram as propostas descritas para o

processo de formação continuada e, de acordo o documento, foram realizadas a partir das observações levantadas no curso do PCN's em Ação e das necessidades que os profissionais da Educação infantil apresentaram para pautar o desenvolvimento do seu trabalho pedagógico.

Como estratégias didáticas, a SMEC previa a realização de reuniões de trabalhos coletivos para trocas de experiências e estudos de temas específicos da Educação Infantil, realização de oficinas, elaboração de projetos didáticos, bem como acompanhamento nas unidades escolares para orientar e apoiar os professores no desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Como destaca Oliveira S. (2005), é de responsabilidade, segundo a LDB/96, dos sistemas de ensino garantir espaços e tempos na rotina escolar, para que os profissionais possam discutir entre si experiências e conhecimentos adquiridos. Pode-se perceber na análise do material da SMEC que o município, a partir da elaboração do plano de trabalho, ofereceu espaço para que essas experiências pudessem ser socializadas.

Vejamos a tabela abaixo, que representa a participação dos professores e diretores no plano de trabalho elaborado pela coordenação pedagógica do município para ser executado entre os anos 2002-2004.

Tabela 2

Distribuição da freqüência simples dos participantes no projeto de formação continuada elaborado pela SMEC de Teixeira de Freitas – BA

| Participantes | 2002 | 2003 | 2004 |
|----------------------|-------------|-------------|-------------|
| Professores | 97 | 106 | 113 |
| Diretores | 10 | 10 | 13 |
| Total | 107 | 116 | 126 |

Fonte: SMEC, 2004.

Apesar de a tabela 2 demonstrar que houve uma participação de um número elevado de professores e diretores que participaram do projeto de formação continuada, ela não garante que tenha ocorrido a continuidade da formação, pois é

notório que os contratos temporários e a mudança de governo alteram boa parte do quadro de profissionais da Educação Infantil.

Entre os materiais produzidos pela Coordenação Pedagógica da Educação Infantil do município e apresentado no documento em análise, “Educação Infantil: percursos e percalços”, há, na segunda parte, as Diretrizes Curriculares para a Pré-escola. Essa parte do documento foi elaborada a partir dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Rcnei) e nela encontram-se: uma breve exposição da trajetória da Educação Infantil no Brasil e em Teixeira de Freitas; a apresentação dos pressupostos teóricos da proposta curricular,¹¹ as funções da Educação Infantil e a relação entre o educar, o brincar e o cuidar. . O documento traz ainda os objetivos da Educação Infantil, o papel do educador infantil e a organização dos conteúdos a serem trabalhados na Educação Infantil a partir dos seguintes eixos temáticos: movimento, música, artes visuais, natureza e sociedade, matemática, linguagem oral e escrita, identidade e autonomia. O material deixa claro que são propostas que devem ser implementadas de acordo com a necessidade e características específicas de cada escola do município.

Como iremos tratar do documento elaborado pela SMEC a partir do Rcnei, é importante destacar, como afirma Macedo (2005) em seus estudos, que os Referenciais se configuram, na visão de seus idealizadores, como uma política de Educação Infantil que busca romper com a concepção assistencialista voltada para as creches e com a escolarização na pré-escola, ao mesmo tempo em que tenta romper com a cisão entre o educar e o cuidar na Educação Infantil. Contudo, a compartimentalização em objetivos, conteúdos e orientações didáticas para cada eixo presente no Rcnei se mostra muito mais como uma transposição escolar para as práticas de Educação Infantil. Em seus estudos, Macedo (2005) já alertava para este fato.

Ainda segundo a autora citada, não basta colocar à disposição dos professores o Rcnei, como fez o MEC, sem proporcionar a esses profissionais um suporte teórico, material e condições dignas de trabalho, para que eles possam, a partir de um

¹¹ O sociointeracionismo de Vygotsky e o desenvolvimento cognitivo da criança segundo Piaget.

estudo sério sobre o desenvolvimento infantil, realizar uma prática pedagógica coerente com as especificidades das crianças.

Cabe lembrar, como afirma Oliveira S. (2005), que a participação dos profissionais na elaboração dos projetos educativos é indispensável para a realização de uma prática educativa que respeite e valorize a criança enquanto cidadã. Portanto, a utilização sem reflexão do Rcnei poderá comprometer o trabalho pedagógico, caso este referencial se configure como um receituário a ser seguido. Daí a importância de se estabelecer grupos de discussão na comunidade escolar para que as decisões possam ser tomadas coletivamente. Igualmente, é fundamental a participação de todos os profissionais da Educação Infantil na elaboração do Projeto Político Pedagógico.

Vale ressaltar que a versão preliminar do Rcnei foi alvo de diversas críticas de pesquisadores do Grupo de Trabalho (GT) da Educação da Criança de 0 a 6 anos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), que foram pareceristas deste referencial. Cerisara (2003) realizou uma análise dos pareceres solicitados pelo MEC a pesquisadores e especialistas da área para o Rcnei e constatou que, apesar das posições conflitantes e divergentes entre os pareceristas, o documento final demonstra o amadurecimento das discussões a respeito da Educação Infantil no Brasil. A autora afirma ainda que houve modificações entre a versão preliminar e a final por conta das reflexões apresentadas em forma de parecer, mas alerta que somente outros estudos poderão verificar até que ponto tais mudanças têm contribuído para a prática pedagógica nas creches e pré-escolas.

É preciso fazer algumas ponderações a respeito das Diretrizes Curriculares do município de Teixeira de Freitas, uma vez que apresentam alguns aspectos fragmentados e recortados do Rcnei, principalmente em relação às funções e aos objetivos gerais da Educação Infantil. O documento apresenta as funções da Educação Infantil em torno do educar, cuidar e brincar, tal como no texto das Diretrizes Curriculares municipais, porém não demonstra efetivamente a interligação entre as três funções descritas, como se cada uma pudesse acontecer de maneira isolada. Vale lembrar que o Rcnei comenta as três funções de forma articulada.

Vasconcellos, Aquino e Lanter (2003) já sinalizavam que a utilização do Rcnei nos municípios poderia vir a ser caracterizada como um instrumento inibidor para a elaboração de programas locais de sistemas de Educação Infantil, uma vez que a estrutura e a organização do referencial se constituíram em orientações que certamente poderiam ser seguidas à risca pelas unidades de ensino.

No que se refere às concepções teóricas, as Diretrizes Curriculares do município, assim como o Rcnei, se ancoram principalmente nos estudos de Vygotsky e Piaget, e deixam de lado contribuições de outras áreas do conhecimento, como a antropologia, a linguagem, a filosofia e a sociologia. Cerisara (2003) já apontava que os pareceristas do Rcnei perceberam a falta de interligação entre os diversos campos de saberes na elaboração deste documento.

Com relação à caracterização dada ao profissional da Educação Infantil nas Diretrizes Curriculares do município, este é denominado como educador infantil, visão que não defendemos por compreender que as pessoas que atuam na Educação Infantil devem ser reconhecidas como profissionais da Educação. No decorrer do texto das diretrizes, no que se refere ao “papel do educador infantil”, afirma-se que é preciso que esses homens e mulheres se constituam como profissionais da Educação, porém não há clareza nesta denominação, como também falta especificar como ocorre essa constituição profissional. É importante destacar que em alguns momentos do texto ocorre uma variação entre a denominação de professor, de educador e de profissional da Educação, para designar os que trabalham diretamente com as crianças.

Para Faria (2005), somente com a análise da importância da Educação Infantil poderemos mudar a concepção enraizada de que as pessoas que trabalham com as crianças em creches e pré-escolas não precisam de formação. É fundamental, de acordo com a autora, elaborar uma proposta de formação inicial e continuada para esse segmento de ensino. E assim, combater programas de formação episódicos que procuram utilizar os recursos voltados para essa formação apenas para justificá-los, sem se preocupar com uma política de formação articulada com as demandas locais.

Nesse enfoque, Faria (2005) destaca que é preciso que a qualificação desses profissionais possa contribuir de maneira sistemática para o rompimento do caráter antecipatório e preparatório para o Ensino Fundamental que foi atribuído à Educação Infantil em outros momentos.

De acordo com as diretrizes municipais, a organização dos conteúdos se apresenta como eixos de trabalho da mesma forma como são expostos no Rcnj, a saber: movimento, música, artes visuais, natureza e sociedade, matemática, linguagem oral e escrita, identidade e autonomia. Cabe ao educador¹² organizar e planejar as suas ações de maneira que utilize as diversas possibilidades de cada conteúdo para desenvolver o seu trabalho pedagógico.

Ainda no material disponibilizado pela SMEC, observa-se uma discussão sobre algumas ações que foram desenvolvidas para a Educação Infantil. Como exemplo, destaca-se o evento anual intitulado “Mostra de Trabalhos Infantis”, que a Coordenação Pedagógica Municipal de Educação Infantil implantou a partir de 2001. A mostra tinha por objetivo divulgar os trabalhos desenvolvidos pelas crianças nas creches e pré-escolas públicas.

Desse modo, a comunidade teixeirense poderia ver o trabalho pedagógico da Educação Infantil. Durante o evento, ocorriam confecção de livros infantis, leitura de textos (sarau de poesia, parlendas) apresentações musicais, teatro de fantoches, jogos e palestras que contribuía para a formação continuada dos professores, pois tratavam do desenvolvimento da criança de zero a seis anos. Os trabalhos elaborados pelas crianças e professores das Escolas de Educação Infantil também ficavam expostos. Numa dessas atividades, houve o lançamento de um livro infantil reescrito por um aluno da turma de alfabetização. É importante ressaltar que durante todo o evento as crianças que visitavam a mostra podiam desfrutar dos cantinhos de artes, de faz-de-conta e de leitura.

Sobre os projetos, no documento em análise, pode-se perceber, a partir do relato das atividades, que eles foram elaborados pela Coordenação Pedagógica da

¹² Nesta parte, o texto da SMEC trata o professor como “educador” e não como um profissional da Educação Infantil.

Educação Infantil e pelos professores das Escolas Municipais de Educação Infantil durante os encontros de formação continuada e executados posteriormente nas escolas. A relação apresentada é a seguinte:

- Copa do Mundo 2002.
- Leitura: lendas.
- Sapo (Coletânea de projetos didáticos – MEC, Programa de Formação de professores Alfabetizadores, 2002).
- Leitura de poesias (Coletânea de projetos didáticos – MEC, Programa de Formação de professores Alfabetizadores, 2002).
- Livro de brincadeiras (Coletânea de projetos didáticos – MEC, Programa de Formação de professores Alfabetizadores, 2002).
- O corpo humano: como somos por dentro.
- Escola e família: compartilhando espaços de construção.

Ao analisar o conteúdo desses projetos, verificamos que quase todos dão ênfase ao processo de leitura e escrita, talvez por terem sido retirados do programa de alfabetização do governo federal e não terem passado por nenhuma adaptação. Somente o último, que tem por tema a relação escola/família, apresenta-se como uma possibilidade de articulação de momentos de socialização das famílias das crianças com a comunidade escolar.

O que se percebe é que as iniciativas implementadas pelo município de Teixeira de Freitas – Bahia, através da SMEC, têm procurado se adequar à legislação para que a população infantil tenha acesso a creches e pré-escolas. Mas é preciso estar atento para que a qualidade da Educação Infantil possa assegurar as condições necessárias para que as crianças construam com autonomia o conhecimento. Para isso, os investimentos na formação dos profissionais da Educação Infantil devem ser prioritários, por causa da importância da qualificação profissional nesse segmento de ensino.

4.2 O que diz o questionário aplicado junto à SMEC

Há ainda que considerar, para a análise deste capítulo, as informações coligidas no questionário aplicado junto à SMEC. Como já foi informado anteriormente, o questionário utilizado foi um instrumento elaborado por Kramer (2001) com o propósito de acompanhar o processo de implantação das políticas públicas municipais para a Educação Infantil.

Na primeira parte, o questionário mostra a forma como o sistema de ensino está organizado no município. Assim, foi possível verificar que o município de Teixeira de Freitas possui um sistema próprio de Ensino Municipal, e também um Conselho Municipal de Educação. Além disso, o Ensino Fundamental no município já se encontra organizado em nove séries. É uma mudança recente (a partir de 2006) e se espera que a SMEC tenha considerado todos os aspectos necessários ao desenvolvimento das crianças com seis anos de idade, a exemplo do que ressaltam os estudos de Duran (2006), Martins (2006) e Callegari (2006): a formação adequada dos profissionais, a acomodação das crianças nos espaços educacionais e as adaptações necessárias às particularidades do fazer pedagógico que as crianças precisam. Ainda nesse enfoque, Kramer (2003b) pondera que é imprescindível a articulação entre a Educação Infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental de nove anos. Segundo a autora, o diálogo institucional e pedagógico contribui para minimizar as angústias e inquietações que essas mudanças podem representar.

Na análise do questionário foi possível observar que além da SMEC, que procura responder às demandas do ensino e das atividades culturais, outras Secretarias Municipais prestam serviços à população Infantil. Há o Programa do Leite, realizado junto à Secretaria de Assistência e Desenvolvimento em parceria com o governo federal, e o Programa Fome Zero, que compra o leite dos pequenos produtores e repassa às crianças entre seis meses e seis anos que freqüentam as creches e pré-escolas; as crianças precisam estar cadastradas no Programa Bolsa Família para terem acesso a esse benefício. Há também a Secretaria de Saúde, que presta

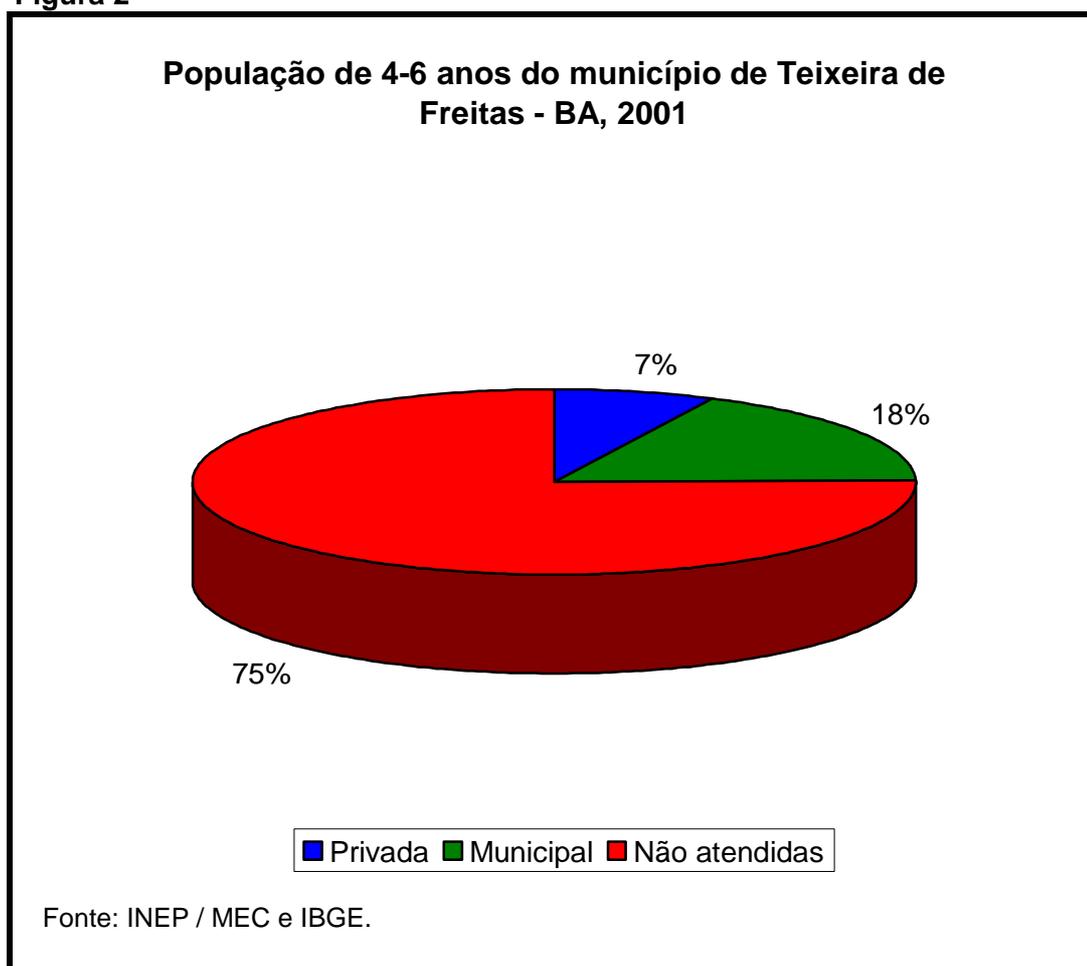
serviços médicos e realiza programas de prevenção de doenças. Por meio do organograma (cf. anexo 5), pode-se observar como o Sistema Municipal de Ensino está estruturado.

No questionário havia uma pergunta relacionada à população infantil do município, porém a SMEC não nos informou esse número. Utilizamos então dados disponibilizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) sobre a população infantil, de quatro a seis anos de idade, no município e verificamos que, em 2001, esta população era de 7.021 crianças. Não foi possível obter informação mais atual, uma vez que os dados da pesquisa populacional realizada recentemente pelo IBGE ainda não estão disponibilizados por faixa etária. Desse modo, procuramos realizar um comparativo entre a população infantil do município do ano de 2001 com a cobertura dos serviços educacionais realizada pelos sistemas público e privado de ensino, a fim de verificar o alcance do serviço educacional oferecido a esse público.

Constatamos que, naquele ano, três quartos da população entre quatro e seis anos do município não estavam entre as crianças que freqüentavam as pré-escolas, sejam públicas ou privadas (cf. figura 2). Esse índice corresponde a um total de 5.285 crianças fora de espaços educacionais como a Educação Infantil. Como podemos observar ainda na figura 2, a rede municipal de ensino oferecia nesse período espaços de creches e pré-escolas a 18% da população infantil do município, o que representa uma cobertura dos serviços educacionais a 1.232 crianças de quatro a seis anos, enquanto que a rede privada prestava serviços a 504 crianças, o que perfaz 7% da população infantil do município, naquele ano.

Há de se considerar que apesar de a Lei 9.394/96 determinar que a Educação Infantil é de responsabilidade dos municípios, o que implica garantir acesso e permanência, para as crianças, através de oferta de matrículas, nas creches e pré-escolas, o município de Teixeira de Freitas só havia conseguido prestar os serviços educacionais a menos de um quarto da população infantil em idade pré-escolar.

Figura 2



Com relação à cobertura prestada à população de zero a três anos, nos dados do INEP/MEC não constam serviços educacionais a essa população nos anos anteriores a 2001, nem na rede pública nem na privada. Porém dados da SMEC revelam que desde 1998 o município vem garantido espaços em creches para essas crianças.

Assim como utilizamos os dados populacionais do IBGE do ano de 2001 para a análise dos serviços oferecidos às crianças de quatro a seis anos, utilizaremos também o mesmo período para realizar a análise entre a população de zero a três anos de idade e a oferta de serviços. Nesse período, tal população correspondia a 8.767 crianças, de acordo os dados do IBGE (2001), e dessas apenas 67 crianças eram atendidas em creches públicas no município, ou seja, menos de 1% do universo em análise.

Nesse propósito, cabe destacar que Guimarães (2005), ao discutir sobre a realidade da evolução das matrículas da Educação Infantil nas esferas federal, estadual e municipal de ensino no país, demonstra que, por conta da legislação, os municípios passaram a responder pela maioria das matrículas desse segmento de ensino. O problema apresentado pelo autor no período por ele analisado (1996–2000) é que os recursos financeiros destinados para essa modalidade não dão conta de subsidiar as necessidades operacionais de implantação da Educação Infantil para toda a população de zero a seis anos de cada município.

Talvez por essa razão, a partir da implantação do Fundo para o Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental (Fundef), há em alguns municípios a desaceleração na evolução de matrículas na Educação Infantil, como explica Guimarães (2005). É importante ressaltar que tal desaceleração não se aplica em Teixeira de Freitas, pois apesar de as políticas públicas do município não garantirem o acesso à maioria das crianças nas creches e pré-escolas, uma vez que a oferta não condiz com a demanda, há uma evolução considerável de matrículas para essa modalidade de ensino, mesmo após o Fundef.

Nessa perspectiva, Craidy (2005) relembra que os direitos garantidos na Constituição Federal devem ser assegurados pelo Estado, a fim de que se possa garantir a todos os cidadãos o acesso às políticas públicas básicas. Portanto, é preciso que os municípios procurem criar condições à absorção da demanda reprimida por vagas em instituições públicas de Educação Infantil.

Prosseguindo na análise, passamos para a parte em que o questionário buscava compreender, dentre outras coisas, como o ensino estava organizado em Teixeira de Freitas – número de alunos matriculados, o quantitativo de profissionais que atuam nas diversas modalidades de ensino nas esferas federal, estadual, municipal e particular. Contudo as informações obtidas possibilitaram uma análise mais precisa apenas da esfera municipal, uma vez que os dados, relativos as outras instâncias, não foram preenchidos, mesmo com a insistência da pesquisadora.

As informações que foram possíveis obter permitem constatar que a SMEC possui uma equipe pedagógica composta por 15 pedagogos, que desenvolvem um trabalho

de acompanhamento periódico nas escolas municipais do Ensino Fundamental, inclusive na Educação Infantil. O quadro dos docentes da Educação Infantil municipal é de 138 professores para oferecer os serviços educacionais a 3.191 crianças em 14 pré-escolas e sete creches.

O setor responsável pela Educação Infantil municipal é o Núcleo de Apoio Pedagógico à Educação Infantil (Napei). Ele é formado por três profissionais, que quinzenalmente acompanham e orientam os estabelecimentos de Educação Infantil. O Napei informou que os coordenadores pedagógicos desenvolvem um acompanhamento sistemático junto ao trabalho realizado pelos profissionais de educação nas sete creches e 14 pré-escolas.

Em relação ao tempo de permanência das crianças, as creches municipais funcionam em horário integral de dez horas diárias e as pré-escolas municipais, em horário parcial de quatro horas diárias. Logo, as crianças de quatro a cinco anos só contam com as quatro horas diárias, e suas famílias precisam dispor de um outro apoio para que o pai e/ou a mãe (ou seus responsáveis) possam trabalhar. Além dessa dificuldade, o número de escolas (14) é insuficiente para atender a população infantil. O limite de vagas por turma de Educação Infantil pública em Teixeira de Freitas se encontra organizado da seguinte forma:

Quadro 1

| Distribuição do número de vagas oferecido para as crianças na rede pública de ensino do município de Teixeira de Freitas – BA, 2005 | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|
| Faixa etária | Limite de vagas por professor(a) |
| até 1 ano | 15 alunos |
| de 2 – 3 anos | 20 alunos |
| de 4 – 5 anos | 20 alunos |
| de 6 anos | 25 alunos |

Fonte: SMEC, 2005.

Ao analisarmos os dados do quadro 1 e dividirmos o número de crianças matriculadas nas creches e pré-escolas da Educação Infantil (3.191) do município pelo número de profissionais que compõe o quadro de professores que atuam nessa

modalidade de ensino (138), percebemos que o resultado é de 23 crianças por profissional. Portanto, quando considerada a recomendação do MEC (cf. quadro 2), a política adotada pelo município sobrecarrega os profissionais que trabalham na Educação Infantil.

Quadro 2

| Relação entre número de crianças por agrupamento ou turma e o número de profissionais de acordo com o MEC | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|
| Faixa etária | Limite de vagas por professor(a) |
| até 2 anos | 6 a 8 crianças |
| 3 anos | 15 crianças |
| Acima de 4 anos | 20 crianças |

Fonte: MEC / BRASIL, 2006b.

Quando analisamos o quadro 2 no que diz respeito à recomendação do MEC (BRASIL, 2006b) para a relação entre o número de criança por agrupamento ou turma e o número de professoras ou professores de Educação Infantil por agrupamento, observamos que esse número varia de acordo com a faixa etária das crianças. Ao confrontarmos esses dados com o quadro 1, perceberemos que o município não segue a legislação. Em quase todas as turmas, não há consonância com o número de crianças por profissionais, conforme a indicação do MEC, no município de Teixeira de Freitas. Somente na faixa etária que compreende crianças de quatro a cinco anos (cf. quadro1) é possível perceber uma proximidade com o que é estabelecido pelos Parâmetros Nacionais para a Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2006b). Nos outros agrupamentos – até um ano, de dois a três anos e de seis anos –, o limite é sempre superior à determinação do MEC.

A respeito da formação dos profissionais da Educação Infantil, a SMEC informou que implementa um projeto de formação em serviço destinado aos professores da pré-escola. Os temas abordados nos últimos três anos de formação estavam relacionados: aos fundamentos (Psicologia, Filosofia e Sociologia); aos aspectos didáticos e pedagógicos (práticas cotidianas); aos aspectos ligados à arte, à cultura (literatura infantil, teatro, música) e às relações com a família e a comunidade. E é realizada através de cursos sobre temas específicos, oficinas e grupos de estudos

nas pré-escolas. Sobre as prioridades na organização da formação em serviço foram observados fatores como os pedidos dos professores, necessidades identificadas pela SMEC, conhecimentos produzidos na área (publicações, livros, revistas) e conhecimentos veiculados em cursos, congressos, seminários.

A distribuição da carga horária semanal de professores e auxiliares que atuam na Educação Infantil apresenta-se da seguinte maneira: o professor da pré-escola tem uma carga horária semanal de 20 horas e a cada 15 dias tem 4 horas destinadas à formação. Quanto aos professores e auxiliares de creche, a SMEC informou que eles têm 40 horas semanais de trabalho, porém não têm nenhuma carga horária destinada à formação. Portanto, apenas o professor que atua na pré-escola municipal estava, no ano de 2005, realizando a formação em serviço. Os profissionais da Secretaria parecem estar mais preocupados com as crianças maiores, e essa decisão reproduz a lógica do investimento numa educação que valoriza mais o processo de escolarização, que provavelmente fica mais evidente (tanto para as famílias quanto para os profissionais da educação) no trabalho desenvolvido com crianças de quatro e cinco anos. Esse dado confirma a análise feita anteriormente, que mostrou que os projetos desenvolvidos estavam voltados para a alfabetização.

Com base em estudos de Kramer (2005a) e Vasconcellos (2001b), pode-se assegurar que a formação em serviço contribui sistematicamente para a atuação dos profissionais da Educação Infantil, uma vez que possibilita o desenvolvimento cultural e científico deles, ao mesmo tempo que permite a reflexão sobre práticas elaboradas em ambiente de socialização e formação.

Por esse motivo, é importante dar visibilidade às iniciativas que a SMEC apresenta para garantir uma formação mínima para os profissionais que atuam nas pré-escolas. No entanto, tais iniciativas não devem se restringir apenas a esses profissionais, elas devem permitir também a participação dos professores das creches e auxiliares. Além disso, faz-se necessário acompanhar o investimento na formação em serviço dos profissionais que atuam com as crianças, a fim de que as mudanças decorrentes desta ação sejam observadas, pois, como afirma Leite

(2005), a formação em serviço colabora para que os sujeitos desenvolvam o senso crítico, a criatividade e, sobretudo, valorizem o trabalho que realizam.

O problema maior revelado no município em estudo é a falta de continuidade na formação oferecida aos profissionais da Educação Infantil, uma vez que os contratos temporários correspondem a 57% do quadro profissional para essa modalidade de ensino. Essa rotatividade, como foi dito anteriormente, impede a qualificação contínua, já que no ano seguinte serão novos profissionais que ocuparão tais cargos.

Ao analisar o processo de formação de professores da Educação Infantil, Silva (2005) destaca que as novas relações sociais estabelecidas nesse processo colaboram com a construção de uma identidade para essa modalidade de ensino, na medida em que há uma mudança na concepção e no significado destinados à docência. Porém com a interrupção dos contratos e a entrada de novos profissionais a cada ano, dificilmente a formação oferecida vai dar condições para a construção da identidade profissional tão necessária ao exercício do magistério de uma etapa da educação que busca ocupar o espaço de relevância na Educação Básica.

Outro fator importante para a política pública do município é a valorização do magistério da Educação Infantil, mas para tanto é preciso que haja projetos sobre o plano de carreira destinado ao ingresso e permanência nessa modalidade de ensino, como também ações que visem a assegurar as condições de qualidade para que os professores possam desenvolver o trabalho com as crianças.

No questionário destinado à SMEC, buscou-se conhecer como os profissionais da Educação Infantil ingressam na carreira, a formação mínima exigida para o acesso ao magistério, o plano de carreira, o vínculo, a carga horária e sua distribuição nas diversas atividades docentes.

De acordo com os dados obtidos no questionário, a formação mínima exigida pela SMEC para ingresso na Educação Infantil, tanto para auxiliares quanto para professores, é o Ensino Médio (Magistério), e o ingresso acontece por meio de concurso público. Mas apesar da SMEC afirmar que o ingresso se dá por meio de

concurso, o número de profissionais na Educação Infantil com contrato temporário é alto, pois varia em torno de 60%. Ressalte-se ainda que em uma escola todos os professores eram contratados.

Acrescente-se a isso o fato de que no último concurso público, em 2006, foram destinadas vagas para o Ensino Fundamental. Entretanto, a Educação Infantil continuou com um número alto de professores contratados. Apesar da legislação e dos estudos preocupados com a formação e atuação dos professores da Educação Infantil (MACHADO, 2005; KISHIMOTO, 2005; OLIVEIRA e SILVA, 2005), esses dados parecem confirmar uma preocupação maior com os outros segmentos do ensino.

Apesar dos concursos públicos do município para os profissionais da educação terem destinado vagas apenas para os profissionais que atuam no Ensino Fundamental, alguns dos profissionais aprovados são remanejados para compor o quadro da Educação Infantil. Kramer (2003) já apontava que em alguns municípios do Rio de Janeiro essa prática é constante. O problema maior é que a falta de identidade com o segmento da Educação Infantil por parte desses profissionais pode comprometer a qualidade da atenção dispensada às crianças.

Nas questões apontadas pelo questionário não foram encontradas menções a um plano de carreira para os docentes e auxiliares que atuam na Educação Infantil. Os diretores das Escolas Municipais de Educação Infantil são nomeados por indicação dos políticos locais que fazem parte da atual gestão administrativa ou que compõem a base aliada. Essa prática, recorrente na maioria dos municípios, é denominada como indicação por apadrinhamento político. Por conseqüência, é bem provável que as indicações interfiram na dinâmica das creches e pré-escolas, uma vez que as escolhas são de pessoas que não integram a comunidade escolar, portanto, não conhecem a realidade e as necessidades das instituições. Para desempenhar atividades de gestão nas creches e pré-escolas do município, a SMEC a formação mínima do Ensino Médio,.

Nesse sentido, Paro (1996) afirma que é preciso repensar urgentemente as práticas de indicação política para os cargos de diretores de escolas, pois tais práticas

comprometem a forma de atuação desses gestores, já que são cargos de confiança do político que o indicou e não da comunidade escolar. Também para Teixeira (2001) se faz necessário superar a forma de clientelismo eleitoreiro nas escolhas desses diretores. Ele propõe que se realize um debate com a comunidade escolar para que possa vir a ser implantada a eleição direta para os cargos de diretores. Acreditamos que essa poderá ser uma proposta imprescindível à medida que democratiza as escolhas.

Com referências aos dados sobre o fornecimento de materiais permanentes e de consumo, a SMEC disponibilizou uma lista do material de papelaria enviado para as pré-escolas e as creches municipais, o documento informa que a quantidade prevê duração de 60 dias. Apresentou também uma lista de brinquedos. Discutiremos sobre estes aspectos a partir das falas dos profissionais entrevistados pelo estudo.

O piso salarial dos profissionais que trabalham com a Educação Infantil no município se encontrava distribuído da seguinte forma (cf. quadro 3):

Quadro 3

| Distribuição do piso salarial dos profissionais que trabalham nas creches e pré-escolas municipais, em Teixeira de Freitas – BA, 2005 | | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------|--------------------------------------------|
| Profissionais | Carga horária | Piso salarial (em salários mínimos) |
| Auxiliar de creche | 40 horas | 1,02 |
| Professor de creche | 40 horas | 2,32 |
| Professor de pré-escola | 20 horas | 1,16 |
| Diretor | 40 horas | 2,50 |

Fonte: SMEC, 2005.

Pode-se analisar a partir dos dados apresentados que apesar dos auxiliares das creches terem jornada de trabalho igual ao do professor, há uma redução de mais de 50% no piso salarial deles. É preciso reconhecer que os trabalhos desenvolvidos pelos auxiliares junto às crianças também são de cunho educativo, portanto, devem ser mais valorizados. Nessa perspectiva, Cerisara (2002) esclarece que foi o caráter atribuído ao trabalho, em outros momentos históricos – geralmente competia aos auxiliares desempenhar as atividades de cuidados com a alimentação e a higiene do

corpo – que contribuiu para disseminar a idéia de subordinação e das divisões de tarefas no espaço educativo entre professores e auxiliares das creches.

Na prática, essa hierarquização se materializa em desempenhar os papéis vistos como de menor importância para o desenvolvimento infantil. Ao contrário dessa concepção, Kramer (2005a) afirma que a articulação entre o educar e o cuidar deve se fazer presente na Educação Infantil, pois é responsabilidade tanto dos professores quanto dos auxiliares.

Se compararmos ainda o salário do professor da pré-escola (1,16 salário mínimo) com o dos auxiliares das creches (1,02 salário mínimo), constatamos que, mesmo trabalhando 20 horas a menos que os auxiliares, o piso salarial dos professores da pré-escola, é maior, o que reafirma a discriminação com as atividades desenvolvidas por esses profissionais.

Como as creches do município prestam serviços educacionais em horário integral, os professores dessas instituições têm carga horária de 40 horas semanais e o seu piso salarial estava fixado em 2,32 salários mínimos, exatamente o dobro dos professores que têm 20 horas semanais nas pré-escolas. Para desempenhar as funções de gestão educacional, os diretores dos estabelecimentos da Educação Infantil recebiam seus proventos em 2,5 salários mínimos para uma jornada de trabalho de 40 horas semanais. Além das contradições em relação ao piso salarial entre os profissionais da Educação Infantil, há também que considerar a disparidade entre os proventos da Educação Infantil com os do Ensino Fundamental.¹³

No questionário ainda se constata que a SMEC dispõe, para a Educação Infantil, de uma parcela do orçamento municipal, assim como de recursos provenientes dos convênios com o MEC, porém esses valores não foram disponibilizados.

Atualmente a SMEC não mantém convênio com creches e pré-escolas que não pertençam à rede municipal de educação. Vale ressaltar que na gestão anterior o

¹³ O salário de um professor do Ensino Fundamental era de 1,8 salário mínimo.

município realizava convênios com algumas escolas ligadas a entidades como igrejas e associações.

No tocante às agências e/ou instituições culturais ou sociais, a SMEC informou que o município possui duas bibliotecas públicas, uma livraria, um cinema, associações e clubes. O município, conforme informações da Secretaria, propõe o desenvolvimento de atividades com essas instituições através de projetos, como por exemplo: atividades voltadas para o âmbito da leitura junto às bibliotecas; concurso de poesia e redação; semana do livro; dentre outras práticas culturais. Contudo tais atividades não parecem estar direcionadas para a Educação Infantil.

4.3 O que dizem as profissionais da Educação Infantil

Para esta análise, apresentaremos a operacionalização das políticas públicas do município a partir das falas e reflexões dos profissionais que atuam diretamente com as crianças nas pré-escolas municipais de Educação Infantil e que fazem uso dessas políticas para direcionar sua atuação pedagógica. Nossa intenção é confrontar o discurso da SMEC, já apresentado anteriormente, com o discurso dos profissionais que atuam na Educação Infantil. A SMEC apontou quais foram as ações desenvolvidas desde 1998, ano de implantação da Educação Infantil no município, bem como as atividades para a formação continuada desses profissionais. Agora é o momento de conhecer quem são esses profissionais que trabalham com as crianças do município de Teixeira de Freitas, sua formação, o vínculo empregatício, o tempo de atuação na Educação Infantil, os motivos determinantes para a escolha desta modalidade de ensino, e também as dificuldades que encontram para desenvolver as atividades pedagógicas junto às crianças.

Desta forma, acreditamos que, ao traçarmos esse perfil, poderemos contribuir para compreender melhor o impacto das políticas públicas para essa área da educação e a ressonância dessas políticas junto aos trabalhos desenvolvidos com as crianças nas creches e pré-escolas do município. Como já foi mencionado, selecionamos 16

profissionais que atuam em seis pré-escolas do município para compilarmos os dados que serão apresentados e discutidos com os estudos teóricos que tratam desta primeira etapa da Educação Básica.

Os 16 profissionais atuam em seis pré-escolas de Educação Infantil que se encontram distribuídas em diferentes bairros do município. Cabe destacar que todos os profissionais que participaram da pesquisa eram do sexo feminino, com idade entre 22 e 52 anos. Esta presença exclusivamente feminina nas atividades com as crianças no município de Teixeira de Freitas confirma o que Cerisara (2002) já apontava em sua pesquisa em relação à construção de gênero nas atividades com as crianças. Segundo a autora, as atividades desenvolvidas nas creches diziam respeito aos cuidados com as necessidades básicas da criança e estas se restringiam aos cuidados com a higiene e com o corpo. E como no ambiente familiar, tais atividades eram realizadas pelas mulheres, foram destinados a elas os trabalhos a serem realizados nos espaços das creches e pré-escolas.

Em relação ao tempo de atuação no magistério da Educação Infantil, identificamos que 31,25% das profissionais entrevistadas têm menos de um ano de exercício nessa modalidade de ensino (cf. tabela 3). A rotatividade que existe no sistema municipal de Educação, por causa dos contratos temporários, colabora para que não ocorra uma continuidade de atuação com as crianças, pois quase sempre os contratos são anuais e não são renovados nos anos subseqüentes.

Tabela 3

Perfil das profissionais que trabalham nas pré-escolas municipais, em Teixeira de Freitas – BA, 2005 – Tempo de atuação

| Tempo de Atuação | Quantidade | Porcentual |
|-------------------------|-------------------|-------------------|
| 6 meses – 1 ano | 5 | 31,25% |
| 1 – 2 anos | 0 | 0,00% |
| 2 – 3 anos | 2 | 12,50% |
| 3 – 5 anos | 4 | 25,00% |
| 5 – 10 anos | 3 | 18,75% |
| Mais de 10 anos | 2 | 12,50% |
| Total | 16 | 100% |

Fonte: Pesquisa de campo, 2005.

Um dado interessante que essa questão nos revela é que, apesar de uma parcela significativa das profissionais (31,25%) terem sua primeira experiência com crianças na Educação Infantil em 2005, os demais (68,75%) já atuam há algum tempo nessa modalidade de ensino, como podemos observar a partir da seguinte análise: 12,50% já possuem experiência de dois anos na Educação Infantil; 25% afirmaram ter experiência de três a cinco anos de atuação nessa modalidade de ensino; 18,75% já trabalham há mais de cinco anos com crianças; e observamos ainda que 12,50% já vêm, há mais de dez anos, trabalhando nas creches e pré-escolas. Essas profissionais provavelmente são oriundas da rede particular de ensino ou de outros municípios circunvizinhos, pois, como já foi apresentado anteriormente, Teixeira de Freitas tem atraído um grande número de pessoas para atender às demandas do seu crescimento socioeconômico acelerado.

Essa informação traz questões pertinentes para a reflexão sobre as políticas públicas voltadas para o ingresso e permanência de profissionais que realmente se identifiquem com a realização dos trabalhos a serem desenvolvidos nos espaços de creches e pré-escolas. Se o município elaborar um plano de carreira para essas profissionais, oferecer condições necessárias de atuação, a realização de concursos públicos, possivelmente os serviços educacionais oferecidos à população infantil do município serão realizados por profissionais que irão constituir sua identidade com a Educação Infantil.

Sabe-se que a constituição da identidade profissional depende, sobretudo, da atuação que os mesmos desenvolvem no seu dia a dia. Já enfatizamos que a constituição não acontece do dia para noite e depende de diversos aspectos. Podemos afirmar que as condições impostas a esses profissionais poderão interferir diretamente nas suas escolhas e decisões para realizar o trabalho com as crianças. A esse respeito Silva (2001) identificou, em sua pesquisa, que a construção dessa identidade é um exercício contínuo e reflexivo que os profissionais devem ser instigados a realizar a partir das dificuldades e realizações que compõem o seu fazer profissional.

As justificativas indicadas pelas profissionais a respeito dos fatores que contribuíram para a opção pela Educação Infantil se encontram distribuídas (cf. tabela 4) nas seguintes categorias:

Tabela 4

Fatores que contribuíram para o ingresso, na Educação Infantil, das profissionais que trabalham nas pré-escolas municipais, em Teixeira de Freitas – BA, 2005

| Fatores | Quantidade | Porcentual |
|----------------------|-------------------|-------------------|
| Vocação | 12 | 75,00% |
| Condições favoráveis | 2 | 12,50% |
| Salário | 0 | 0,00% |
| Falta de opção | 0 | 0,00% |
| Outros | 2 | 12,50% |
| Total | 16 | 100% |

Fonte: Pesquisa de campo, 2005.

Das profissionais entrevistadas, 75% indicaram a vocação como o fator determinante para a escolha de atuação na Educação Infantil e explicaram ainda que a vocação estava relacionada às atividades desenvolvidas em outros momentos de suas vidas, como as brincadeiras de professoras realizadas na infância com outros colegas de escola, e também nos cuidados já desenvolvidos com irmãos menores e/ou filhos pequenos. São, portanto, marcas do gênero tal como relataram em seus estudos Cerisara (2002), Kramer (2005) e Silva (2005).

As condições favoráveis para conseguir emprego representaram 12,5 % da escolha para trabalhar com crianças, e os 12,5% restantes apresentaram outras opções. Detalhando melhor estes últimos, uma profissional afirmou que a proximidade da escola com sua residência foi determinante para sua escolha, e outra disse que realizou concurso, e foi designada posteriormente pela SMEC para a escola de Educação Infantil. Já mencionamos que o município não realizou concurso para essa modalidade de ensino, provavelmente essa profissional fez concurso para o Ensino Fundamental e foi designada para a Educação Infantil. É interessante observar que nenhuma delas afirmou que os salários são determinantes na hora de

decidir trabalhar com crianças, o que confirma a desvalorização salarial para quem opta por ser professora da Educação Infantil.

Em relação ao vínculo empregatício, os contratos temporários (56,25%) são maioria entre as que trabalham com as crianças e isso nos permite uma reflexão a respeito das políticas públicas desenvolvidas pelo município para garantir o cumprimento da Lei 9.394/96, no que diz respeito ao art. 67, que trata do ingresso no magistério. No município não há uma política que assegure que esse ingresso aconteça exclusivamente como prevê a legislação, através de concurso público de provas e títulos.

Observou-se que 43,75% fazem parte do quadro de funcionários efetivos da SMEC de Teixeira de Freitas. Esta realidade já foi confirmada anteriormente quando, inclusive, se discutiu as conseqüências da quantidade de contratos temporários para a realização do trabalho pedagógico, como também para a política de formação continuada que a SMEC desenvolve para a formação desses profissionais.

Pode-se verificar (cf. tabela 5) que 62,5% têm como formação mínima o ensino médio, na modalidade magistério, para atuar com as crianças nas pré-escolas municipais e que as demais (37,5%) já possuem curso superior. Outro dado revelado na pesquisa é que a maioria das profissionais que têm a formação mínima são também aquelas que possuem contratos temporários com a SMEC.

Tabela 5

Perfil das profissionais que trabalham nas pré-escolas municipais, em Teixeira de Freitas – BA, 2005 – Nível de Escolaridade

| Nível de Escolaridade | Quantidade | Porcentual |
|------------------------------|-------------------|-------------------|
| Ensino Médio (Magistério) | 10 | 62,50% |
| Superior (Pedagogia) | 4 | 25,00% |
| Superior (Normal Superior) | 2 | 12,50% |
| Total | 16 | 100% |

Fonte: Pesquisa de campo, 2005.

Nesse sentido, pode-se afirmar que as políticas de formação continuada implementadas pela SMEC constituem a principal opção que essas profissionais (62,5%) têm para discutir e aprofundar as questões atinentes ao desenvolvimento infantil. Segundo Nascimento (2003), os cursos do ensino médio não dão conta de subsidiar os futuros profissionais para uma atuação na Educação Infantil. Daí a importância de os municípios adotarem políticas públicas para as profissionais da Educação Infantil, de maneira a assegurar o ingresso, a formação em nível superior e a permanência das mesmas. Quando ocorre o contrário, a qualidade do serviço oferecido poderá ficar comprometida. Deve-se atentar para o que Kramer (2006) alerta a respeito da qualificação dos profissionais que trabalham com as crianças pequenas: para ela, é imprescindível uma formação adequada para atuação profissional.

De acordo com Vasconcellos (2003), as políticas públicas voltadas para a Educação Infantil estiveram direcionadas ora para a assistência das crianças, ora para a preparação que antecede o Ensino Fundamental, além de não ter existido uma política que valorizasse a atuação dos profissionais com crianças. De acordo com a autora, mudar essa visão é uma tarefa árdua, porém possível, se as ações de formação profissional forem construídas coletivamente com a perspectiva de “reconstrução pessoal de sentidos, significados e valores referentes a uma filosofia de educação infantil para todas as crianças, independente da raça, religião ou etnia” (VASCONCELLOS, 2001, p.100).

Quando questionamos as profissionais que tinham apenas o magistério se elas tinham pretensões em dar continuidade aos seus estudos com outra formação, 90% delas disseram ter vontade de fazer o curso de Licenciatura em Pedagogia e 10% gostariam de cursar Psicologia. Embora a maioria dessas profissionais com o ensino médio se encontre em regime de trabalho de contrato temporário, elas gostariam de dar continuidade aos seus estudos na área de atuação.

De acordo com as entrevistadas, as atividades complementares que elas realizaram nos últimos anos para integrar a formação inicial diz respeito à participação em eventos como congressos, seminários, cursos de formação inicial, palestras, oficinas, bem como os cursos de formação em serviço oferecidos pela SMEC.

Quando questionadas sobre a satisfação com a prática profissional, 75% (12 professoras) afirmaram estar satisfeitas, o que representa um número significativo no universo estudado. Por outro lado, 25% disseram que não estão satisfeitas, e a insatisfação dessas últimas pode estar relacionada com o fato de não terem realizado cursos de formação em serviço e também pela instabilidade profissional, já que todas são contratadas.

Com relação aos aspectos que podem contribuir para a atuação na Educação Infantil, elas destacaram os itens dispostos a seguir (cf. tabela 6).

Tabela 6

Perfil das profissionais que trabalham nas pré-escolas municipais, em Teixeira de Freitas – BA, 2005 – Aspectos que podem contribuir para uma melhor atuação pedagógica

| Aspectos | Sim | Não | TOTAL |
|----------------------------------------------------|------------|------------|--------------|
| Melhores salários | 12 | 04 | 16 |
| Cursos complementares | 14 | 02 | 16 |
| Mais tempo para estudo e planejamento | 06 | 10 | 16 |
| Diminuição do número de crianças por sala | 05 | 11 | 16 |
| Material didático variado | 15 | 01 | 16 |
| Espaços para desenvolver atividades diversificadas | 12 | 04 | 16 |

Fonte: Pesquisa de campo, 2005.

Como podemos observar, na ótica das profissionais, o aspecto mais indicado para melhorar a atuação profissional foi a disponibilidade de materiais didáticos variados (93,75%), para que possam recorrer aos mesmos nas diversas atividades por elas desenvolvidas. Este é um fator que soma na análise que aponta para as dificuldades na qualidade do serviço desenvolvido nos espaços de Educação Infantil do município.

Certamente os recursos materiais são insuficientes para a realização das atividades pedagógicas nos espaços da pré-escola, caso contrário, esse aspecto não teria um índice tão alto (93,75%) nas solicitações das profissionais. Os recursos materiais se constituem em uma importante ferramenta para o desenvolvimento infantil. Não dá

para trabalhar na pré-escola apenas com boa vontade, é preciso que as crianças façam uso de todos os materiais possíveis para articular as atividades pedagógicas a favor do seu desenvolvimento.

Cabe lembrar que, de acordo com Kramer (2005b), a criança precisa ter acesso direto aos materiais pedagógicos para garantir o desenvolvimento da autonomia. A autora afirma ainda que os profissionais devem proporcionar o contato com esses materiais, a fim de enriquecer as experiências vivenciadas no contexto escolar, porém lembra que não basta dispor desses recursos, é preciso que eles sejam utilizados ou manipulados pelas crianças nas diferentes atividades realizadas.

O segundo aspecto destacado para melhorar a atuação pedagógica foi a necessidade de realizar cursos complementares de formação (87,5%). Isso reforça a percepção de que a formação oferecida pela SMEC não é suficiente para garantir uma atuação com mais segurança na Educação Infantil. Não podemos deixar de considerar também que a falta de política para o ingresso e a permanência nessa modalidade de ensino reflete nessas exigências, pois provavelmente essa necessidade de formação está atrelada aos profissionais que ingressaram sem concurso público, portanto não é possível dar continuidade à formação proporcionada pelo município.

Como terceira indicação, as profissionais se reportam à exigência de um espaço físico adequado para realizar as atividades pedagógicas (75%). Isso revela que os locais destinados para a Educação Infantil não colaboram para a articulação do desenvolvimento das crianças. Sodré (2007) já apontava nos seus estudos que as pré-escolas municipais se encontram localizadas em grande parte em casas alugadas, que não têm espaços adequados para realizar atividades em áreas internas e externas, e algumas funcionam em escolas particulares desativadas. Porém mesmo nesses espaços, a autora assinala que não há uma organização adequada do local para a Educação Infantil.

A exemplo do item anterior, a indicação de melhores salários corresponde também a 75% das sugestões das profissionais. Nesse ponto, esperamos que o Fundeb, junto com as políticas públicas do município, possam corrigir as distorções salariais entre

as profissionais que trabalham na Educação Infantil e proporcionar a valorização profissional das mesmas. Com relação ao tempo destinado a estudos e planejamentos, 37,5% das profissionais entrevistadas consideram que se houvesse mais tempo para realizar essas atividades, certamente teriam uma melhor atuação. A LDB no art. 67 afirma que é atribuição dos sistemas de ensino promover aos profissionais períodos para estudo, planejamento e avaliação dentro da jornada de trabalho, e o município de Teixeira de Freitas desenvolve apenas uma formação de quatro horas quinzenalmente.

Além disso, 31,5% das profissionais entrevistadas acham que se o número de alunos por sala diminuísse essa atuação poderia ser melhor, e esse é um aspecto que já foi evidenciado em discussão anterior. Tal informação confirma mais uma vez que há um número de crianças maior do que o preconizado pelo MEC.

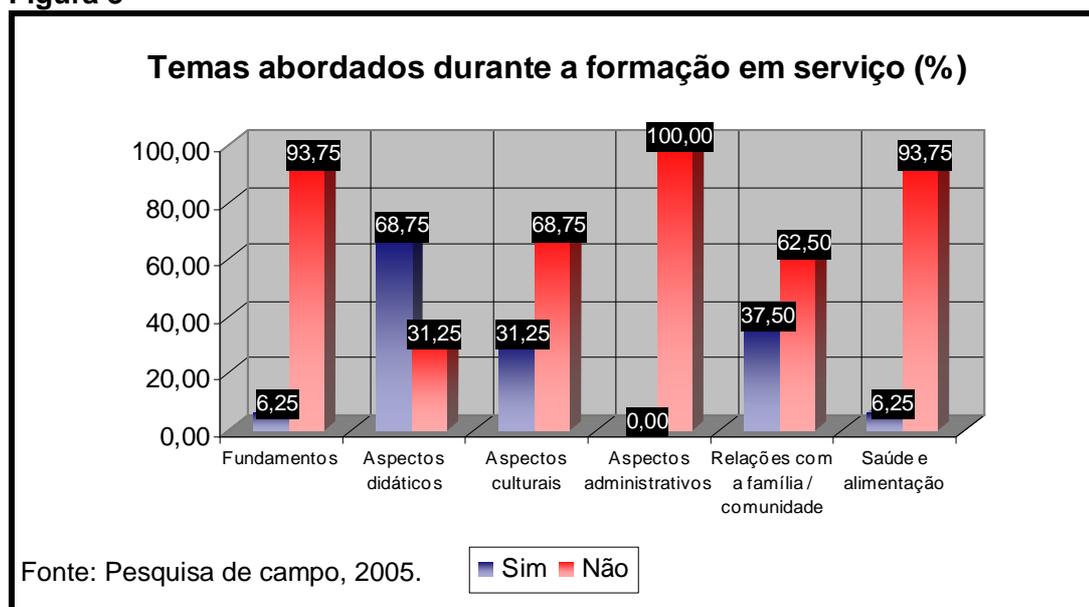
Quando questionadas se a SMEC organiza cursos de formação em serviços para atender à demanda dos profissionais da Educação Infantil, 75% das entrevistadas disseram que sim, enquanto 25% disseram que não. Ao analisar o percentual minoritário que discordou, percebemos que essas profissionais são as mesmas que têm contratos temporários e que declararam anteriormente a insatisfação com sua prática profissional. Esse grupo, portanto, apresenta uma análise crítica não só sobre sua prática, como também sobre as políticas públicas do município para esta etapa da educação.

Ao procurar entender melhor essas informações divergentes sobre a formação em serviço, percebemos que tanto a SMEC, quanto as profissionais confirmaram que há, na distribuição da carga horária semanal de 20 horas, 4 horas destinadas para a realização, quinzenalmente, da formação em serviço que a Secretaria oferece. Durante as entrevistas as profissionais disseram que o tempo é insuficiente para fazer planejamento, realizar estudos, discutir sobre aspectos importantes do desenvolvimento infantil e afirmaram ser imperativo um tempo maior para essas atividades. Na prática, a carga horária acaba por ficar restrita às atividades de planejamento, sem que haja tempo para estudos complementares, tão relevantes para a formação em serviço.

As profissionais disseram também que são os coordenadores pedagógicos da SMEC que organizam e planejam essa formação quinzenal em serviço. Contudo, está no horizonte da Secretaria realizar palestras, grupos de estudos nas pré-escolas municipais, oficinas pedagógicas, cursos sobre temas específicos destinados à formação continuada das profissionais que trabalham nas pré-escolas, mas a urgência das necessidades diárias do fazer pedagógico não têm permitido que isso aconteça. São questões como essas que mostram a importância de uma carga horária que contemple a jornada de trabalho, o planejamento e a formação.

No tocante aos temas abordados em algumas formações esporádicas, conforme informaram as profissionais da Educação Infantil, pode-se notar uma preocupação, quase que exclusiva, com os aspectos didáticos (cf. figura 3).

Figura 3



Segundo as profissionais da Educação Infantil, os temas que são abordados nos cursos de formação oferecidos pela SMEC estão centrados basicamente na exposição de aspectos didáticos (68,75%), seguidos de temas que dizem respeito às relações família/comunidade (37,50%) e aspectos culturais (31,25%). Saúde e alimentação correspondem a apenas 6,25%, assim como temas relacionados a fundamentos (Psicologia, Filosofia, Sociologia etc.).

Mas o que desperta a atenção nessa análise diz respeito ao conjunto de temáticas que, conforme as profissionais, não é discutido nos encontros de formação. A totalidade das profissionais afirma que durante os cursos de formação não se discutem os aspectos administrativos. Isto pode confirmar que a SMEC não debate o modo como têm sido implementadas as políticas públicas para a Educação Infantil, com aqueles que, de fato, vivenciam no cotidiano essas ações. É possível que na concepção da SMEC a função dos profissionais deve se restringir apenas ao trabalho com as crianças. Ao contrário desta acepção, os estudos (TEIXEIRA, 2001; PARO, 1996) apontam que é fundamental a participação de todos os envolvidos no processo educacional nas decisões administrativas.

Prosseguindo a análise, podemos destacar que a maioria das profissionais (93,75%) afirma não serem abordados nos encontros de formação temas atinentes aos fundamentos educacionais. Essa informação nos permite inferir que o espaço da formação em serviço, do município em estudo não tem procurado aprofundar os temas que dizem respeito, por exemplo: à concepção de infância, de educação, de formação profissional. Nem tão pouco procura discutir os objetivos desta etapa de ensino, assim como a história da política de Educação Infantil no Brasil, além de aspectos sobre desenvolvimento sócio-afetivo e socialização da criança.

Quando questionadas se os temas abordados durante os cursos de formação em serviço foram suficientes para a atuação profissional, 58,33% disseram que não, e 41,66% afirmaram que os temas dão suporte para a atuação na sala de aula. As profissionais que se mostraram insatisfeitas (58,33%) dispunham de um espaço no questionário para sugerir temas de interesse e elas gostariam que fossem enfatizados os seguintes:

- Direitos e deveres da criança;
- A criança como ser social;
- Violência infantil;
- A arte de contar histórias;
- Confecção de jogos e materiais lúdicos;
- Teatro e música.

A propósito, cabe ressaltar que os desejos das profissionais sobre as temáticas supracitadas devem ser considerados e incorporados à formação em serviço delas, pois são importantes. Na medida em que são desejados, colaboram para uma formação condizente com a prática profissional.

Como última questão, deixamos em aberto um espaço para que as profissionais expusessem as dificuldades que vivenciam no dia-a-dia da Educação Infantil. No conjunto das dificuldades (cf. tabela 7) apontadas, destacamos que é mais freqüente a falta de material didático (34,78%). Como já afirmamos anteriormente, a quantidade do material disponibilizado pela SMEC para as creches e pré-escolas não consegue atender as demandas cotidianas.

Tabela 7

| Dificuldades do cotidiano das profissionais que trabalham nas pré-escolas municipais, em Teixeira de Freitas – BA, 2005 | | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|-------------------|
| Dificuldades | Quantidade | Porcentual |
| Ausência de material didático | 8 | 34,78% |
| Falta do apoio familiar | 6 | 26,10% |
| Indisciplina | 5 | 21,73% |
| Espaço físico inadequado | 4 | 17,39% |
| Total | 23 | 100% |

Fonte: Pesquisa de campo, 2005.

A segunda dificuldade mais indicada é a falta de apoio da família (26,10%). Porém, durante as entrevistas, ficou evidente que o apoio que as profissionais desejam é a intervenção dos pais para controlar a indisciplina na sala de aula. Entretanto, essas “indisciplinas” podem ser parte de um trabalho educacional descontextualizado e que não envolve a participação das crianças no processo educacional. Com certeza, se acontecessem, no decorrer da formação em serviço realizada pela SMEC, debates e discussões sobre temas que tratem da relação da família com a comunidade e com a escola, provavelmente ficaria mais evidente a participação desses diferentes espaços no desenvolvimento integral da criança.

A indisciplina representou um percentual de 21,73% dos obstáculos vivenciados no dia-a-dia. As profissionais disseram ter dificuldade em realizar algumas atividades por causa do comportamento agitado das crianças. Almeida e Dessandre (2005) em seu trabalho sobre as crianças ideal, fácil e difícil, identificaram que a criança difícil está relacionada à criança agitada, pois perturbam as atividades, e tal comportamento poder ser uma indicação de que algo está em desacordo, o que não necessariamente pode ser considerado indisciplina e sim insatisfação pelo que acontece na escola. Este terceiro fator pode se somar ao segundo, levando em conta que as profissionais tinham interesse na participação dos pais principalmente para resolver as questões de indisciplina.

O último aspecto ressaltado e que dificulta o trabalho das profissionais diz respeito ao espaço físico inadequado (17,39%), que não possibilita a realização de atividades diversificadas tanto na sala de aula quanto nas áreas externas. Conforme resalta Oliveira Z. (2005, p. 182), “o ambiente físico e os arranjos espaciais existentes nas creches e pré-escolas têm sido apontados como setores que requerem especial atenção e planejamento”. Daí a importância de um projeto de construção ou reforma dos espaços destinados às instituições de Educação Infantil a partir das sugestões do GAE (BRASIL, 2006c). Nesse sentido, faz-se necessário repensar as políticas públicas do município de Teixeira de Freitas, voltadas para a infra-estrutura desses espaços, pois, como já foi citado anteriormente, esse é um aspecto que precisa da atenção das autoridades e dos envolvidos nesta etapa da educação.

4.4 Objetivos educacionais

A exemplo dos estudos de Vasconcellos (2001a), procuramos acrescentar à nossa análise aspectos que pudessem dar mais visibilidade às ações educacionais desenvolvidas pelas profissionais da Educação Infantil. Para tanto, recorreremos às 13 palavras indicadas pela autora, que trazem implícitos objetivos educacionais a serem perseguidos.

Com o questionário sobre os objetivos educacionais em mãos, buscamos analisar o que as profissionais da Educação Infantil de Teixeira de Freitas dizem sobre esses objetivos. Esclarecemos que os objetivos educacionais correspondem a 13 palavras, a saber: autonomia, criatividade, concentração, responsabilidade, interação, obediência, independência, iniciativa, disciplina, tolerância, auto-realização, sensibilidade e cooperação. São valores e princípios presentes nas ações educativas, sem os quais a educação pode ser transformada em “mero receituário de atitudes e condutas” (DIAS, 2005, p. 20).

Destas palavras, selecionamos para o estudo apenas quatro: autonomia, independência, disciplina e obediência. A escolha se justifica pelos seguintes motivos: 1) o Rcnei destaca como eixo articulador para a educação infantil a autonomia e a independência; 2) o referencial citado tem sido um dos únicos norteadores que embasam o trabalho dos coordenadores pedagógicos da SMEC; 3) a questão da disciplina foi apontada pelas próprias profissionais como um dos temas de interesse para os cursos de formação; 4) a relação/adulto criança na educação historicamente (KRAMER, 1998; SODRÉ, 2002; CASTRO, 1996) tem sido estabelecida de forma unilateral e a Educação Infantil é o espaço no qual as crianças, por serem menores, podem estar mais vulneráveis ao domínio adulto.

No nosso processo de análise, inicialmente reproduzimos a definição de “autonomia” a partir das palavras-chave das respostas das profissionais no questionário. Para exemplificar melhor, podemos citar a seguinte frase de uma das profissionais entrevistadas:

– *É a pessoa responsável por responder por seu nome.*

Desta frase, na reordenação das diferentes definições em categorias de respostas, extraímos apenas a palavra *responsável* e a expressão *responder por seu nome*; e, pelas concepções que estão subentendidas nestas palavras, optamos por incluí-la na categoria agir conseqüentemente (cf. tabela 8).

Tabela 8

| Objetivos educacionais – Definições de Autonomia | | |
|---------------------------------------------------------|---------------------------|------------------------------------------------------------|
| Categorias | Número de resposta | Palavras |
| Saber o que fazer nas atividades cotidianas | 4 | Tomar decisão, direção própria, autora do próprio trabalho |
| Agir conseqüentemente | 3 | Ter responsabilidade |
| Respostas abstratas ou indeterminadas | 7 | Ter o controle de algo que está em suas mãos |
| Liberdade | 2 | Autodeterminação |

Fonte: Pesquisa de campo, 2005.

Diante dos dados, fica evidente que apenas quatro profissionais relacionaram a palavra “autonomia” aos conceitos definidos por outros autores (DIAS, 2005; VASCONCELLOS & VALSINER, 1995; ALMEIDA & DESSANDRE, 2005). Esta definição pode ser assim descrita: saber o que fazer ou como agir nas atividades cotidianas. Para compor essa definição, agrupamos palavras ou expressões como: *tomar decisões, direção própria, autora do próprio trabalho, fazer atividades cotidianas sem necessidade de ajuda* (quatro profissionais). A segunda definição foi a seguinte: agir de forma conseqüente (três profissionais). Para compor essa definição, agrupamos palavras ou expressões como: *responsabilidade, responder por suas atitudes, responder por seu nome*. As demais, ou responderam de forma abstrata (sete profissionais), ou seja, de uma forma que não permite uma interpretação clara do conceito que está em foco, ou confunde com liberdade e autodeterminação (duas profissionais).

Na pesquisa de Almeida e Dessandre (2005) sobre as práticas que os professores utilizam para desenvolver a autonomia ou manter a heteronomia das crianças, e sobre a visão que os professores têm a respeito da criança fácil, difícil e ideal, as autoras destacam que concordam com a compreensão de Vasconcellos e Valsiner (1995) quando afirmam que a autonomia deve ser vista como um processo cultural e socialmente estruturado, portanto, pode ser modificada ou construída a partir das relações sociais.

Com base nesse estudo, as autoras descrevem que, para as professoras, a criança fácil é aquela que participa, questiona durante as atividades, tem um bom relacionamento com os colegas e com as professoras. Já a criança considerada difícil tem características opostas da criança fácil, geralmente é descrita pelas professoras por aquilo que lhe falta para ser fácil e ideal. Destacam, contudo, que o conceito de criança ideal sempre está relacionado com as características pessoais que cada professor considera como melhor, portanto, irá variar de acordo com as diferentes concepções culturais a que estão sujeitos.

Ainda segundo as autoras, as professoras afirmaram que o trabalho desenvolvido com as crianças, que privilegia a autonomia, é mais fácil de ser realizado com uma considerada fácil, pois ela participa das decisões. Nas suas conclusões, apontam que é preciso “construir com as professoras uma ação pedagógica comprometida com a promoção da autonomia infantil, a partir da análise e compreensão de sentidos, significados e valores que tais profissionais têm sobre o mundo da infância” (ALMEIDA E DESSANDRE, 2005, p. 19).

Conforme assinala Dias (2005), um sujeito autônomo é capaz de dialogar criticamente com as interações sociais, influenciando essas relações e sendo influenciado por elas. Para a autora, quase não se discute com os professores sobre a promoção ou construção da autonomia das crianças, por isso que é tão difícil para alguns profissionais materializar o entendimento sobre autonomia. Contudo, Freire (1996) ressalta que os educadores devem respeitar a autonomia dos sujeitos como um imperativo ético, e não como um favor que se pode ou não conferir uns aos outros.

Castoriadis (2003) assevera que, por meio de um processo democrático e colaborativo, a escola pode favorecer a autonomia individual e, conseqüentemente, a coletiva, e dessa forma, contribui para a formação de indivíduos conscientes e autores de seu próprio envolver histórico. Quando as instituições educacionais proporcionam atividades de cooperação, em um ambiente de respeito mútuo às individualidades e às especificidades de cada criança, elas colaboram para que o processo de transição da heteronomia para a autonomia moral ocorra. Por outro

lado, em um ambiente onde impera medo, autoritarismo e respeito unilateral tende a perpetuar a heteronomia.

Todos esses estudiosos foram claros ao enfatizar que a autonomia é um princípio norteador da educação. Porém apenas quatro das profissionais entrevistadas apresentaram uma definição que se aproxima das discussões teóricas. Isso nos reporta a uma discussão sobre as ações educativas que estão em curso e sobre a importância da formação em serviço não só para esta etapa da educação como para as demais. É evidente que, na ausência de uma formação qualificada, os modelos educacionais podem ser reproduzidos secularmente, e mudar essa realidade é romper com o paradigma da heteronomia.

A tabela 9 apresenta as definições que as profissionais utilizam para definir o objetivo educacional “obediência”. Ao analisarmos tais definições, concluímos que para a totalidade das profissionais a relação de obediência das crianças para com as profissionais se caracteriza pela submissão às regras estabelecidas. Apesar de subdividirmos em duas categorias, elas estão interligadas entre si, separamos apenas para dar visibilidade às definições e assim podermos analisá-las.

Tabela 9

| Objetivos educacionais – Definições de Obediência | | |
|----------------------------------------------------------|---------------------------|-------------------------------------------------|
| Categorias | Número de resposta | Palavras |
| Ser submisso | 5 | Passivo, submisso, dócil, humilde |
| Respeitar, cumprir algo estabelecido | 11 | Obedecer, seguir, cumprir e respeitar as regras |

Fonte: Pesquisa de campo, 2005.

De acordo com as profissionais, a passividade é uma característica atrelada à humildade e à docilidade, e quando a criança se submete a essa passividade fica *mais fácil* realizar as atividades em sala, ou seja, nas palavras de uma profissional a obediência *colabora* para a organização do trabalho pedagógico.

A segunda categoria diz respeito às crianças que sabem obedecer às regras preestabelecidas e respeitá-las, e uma profissional acrescenta que a obediência define os limites para que *ninguém saia prejudicado*. O que elas não enfatizaram foi a participação das crianças na definição dos limites e das regras, os “combinados”, dito melhor, as decisões coletivas que permitem o exercício e a construção da autonomia. Regras e limites impostos unilateralmente são a base para uma educação heteronômica, como já ressaltavam os autores citados (DIAS, 2005; VASCONCELLOS & VALSINER, 1995; ALMEIDA & DESSANDRE, 2005).

A terceira definição analisada foi “independência”. Na análise, descrevemos as três categorias de respostas identificadas (cf. tabela 10).

Tabela 10

| Objetivos educacionais – Definições de Independência | | |
|-------------------------------------------------------------|---------------------------|--------------------------------------------------------|
| Categorias | Número de resposta | Palavras |
| Tomar decisões | 8 | Decisões próprias |
| Liberdade | 5 | Fazer o que acha melhor, ser livre, ter ações próprias |
| Conceito abstrato | 3 | Delegar responsabilidade, pedir opinião |

Fonte: Pesquisa de campo, 2005.

Podemos observar que a categoria que ressalta tomar decisões é a que obteve o maior número de respostas (oito profissionais). Desta forma, a “independência” para essas profissionais se caracteriza pela capacidade de decidir sobre o que deve ser feito. Nessa perspectiva, ao definir “independência” como a possibilidade de estarem aptas a tomar decisões próprias, as profissionais a definem, a exemplo das palavras anteriores, como um processo unilateral e não como um processo a ser construído em um contexto socialmente referenciado.

Liberdade é a segunda categoria definida pelas profissionais (cinco) para o objetivo educacional “independência”, e essa liberdade, nas palavras delas, significa: *ter ações próprias e fazer aquilo que acha melhor*.

De acordo com o Rcnei (1998), as vezes a resposta esperada pelas profissionais para o comportamento infantil é a obediência e o silêncio, mas um ambiente que favorece a construção da independência das crianças é aquele que permite que as mesmas possam tomar iniciativas. Ainda segundo o Rcnei, um fator que pode colaborar para a garantia dessa independência é o acesso dos materiais didáticos às crianças. Em um espaço construído para elas, as crianças podem transitar com independência e não ficam à mercê dos adultos para mediar atividades que já estão em condições de realizar, tais como: pegar o material de trabalho, arrumar as sacolas ou pastas, utilizar as instalações sanitárias, escolher livros, entre outras inúmeras atividades.

Para a análise do conceito de “disciplina”, último objetivo educacional selecionado, encontramos o maior número de respostas (sete profissionais) para a capacidade de cumprir ordens (cf. tabela 11); e em segundo lugar, a definição de ser submissa às regras estabelecidas (seis profissionais). Conforme ressaltam Almeida e Dessandre (2005), as crianças podem estar aptas a cumprir ordens, desde que este ordenamento tenha contado com a participação delas e não tenha sido uma submissão imposta pelos adultos. Nessa perspectiva, para que as crianças compreendam que as regras são negociáveis, elas precisam ter tido contato anteriormente com as regras já estabelecidas pelo adulto.

Tabela 11

| Objetivos educacionais – Definições de Disciplina | | |
|----------------------------------------------------------|---------------------------|----------------------------------------------------|
| Categorias | Número de resposta | Palavras |
| Cumprir ordens | 7 | Capacidade de seguir normas |
| Ser submissa | 6 | Submissão às regras |
| Conceito abstrato | 3 | Todo ser humano deve ter Ser uma pessoa educada |

Fonte: Pesquisa de campo, 2005.

Por fim, o conceito abstrato que identificamos pode ser observado na seguinte frase de uma profissional: *todo ser humano deve ter*. Poderíamos ter incorporado essa

frase na categoria de submissão, pela generalização que propicia (*todo mundo*) e pelo tom imperativo (*deve ter*), mas a resposta remete apenas à própria palavra que está em foco: (*ter*) “disciplina”; assim, torna-se uma definição que reflete apenas a subjetividade da autora. Incluímos também *ser uma pessoa educada* (duas profissionais) na categoria conceito abstrato, pois a sua compreensão depende de como cada um define pessoa educada.

Segundo Almeida e Dessandre (2005), o importante, nas análises destes conceitos ou objetivos educacionais, é ressaltar que a “autonomia” não pode ser entendida como sinônimo de “independência”, nem a “heteronomia” como simples “obediência”. As autoras compreendem ambas (autonomia e independência) como etapas complementares para a passagem da heteronomia para a autonomia.

Nesse sentido, é oportuna a análise das autoras quando discutem que no processo em que a autonomia se faz presente as regras são estabelecidas com o consentimento coletivo. Por outro lado, a participação das crianças numa relação de respeito unilateral compromete o desenvolvimento da moral autônoma das crianças.

CAPÍTULO 5**CONSIDERAÇÕES FINAIS**

*Fica decretado que, a partir deste instante,
haverá girassóis em todas as janelas,
que os girassóis terão direito
a abrir-se dentro da sombra
e que as janelas devem permanecer, o dia inteiro
abertas para o verde onde cresce a esperança.*

Thiago de Mello

Discutir a Educação Infantil como responsabilidade do Estado é refletir sobre uma conquista histórica, que pode contribuir para que as crianças de zero a seis anos ocupem o lugar de sujeitos de direitos que outrora fora negado pela exclusão dessa etapa de ensino na legislação educacional até a promulgação da LDB 9.394/96. A inclusão na primeira etapa da Educação Básica modificou de maneira sistemática o lugar dos sujeitos envolvidos no processo da Educação Infantil, sejam as crianças ou as professoras. As políticas públicas educacionais nas últimas décadas têm procurado contribuir para a complexidade do trabalho a ser realizado com as crianças, porém a operacionalização tem sido lenta e insuficiente para dar conta da demanda que essa etapa requer.

Ao iniciarmos esta pesquisa, tínhamos como propósito analisar a implementação da Educação Infantil pública no município de Teixeira de Freitas (BA), tanto da perspectiva da Secretaria Municipal de Educação, quanto das professoras que atuam nessa etapa de ensino. Entendíamos que ao darmos visibilidade às políticas públicas educacionais de um município como Teixeira de Freitas, poderíamos ampliar posteriormente alguns aspectos dessas reflexões a outros municípios.

Ao final dessa pesquisa, temos a certeza de que as conclusões são provisórias, pois novos acontecimentos já ocorreram no município e modificaram a oferta da Educação Infantil. Em julho do corrente ano, por exemplo, várias professoras contratadas foram exoneradas de suas funções. Tal fato colabora para afirmarmos que os velhos dilemas ainda persistem na operacionalização da Educação Infantil. A instabilidade que predomina entre as professoras concorre para a descontinuidade do trabalho realizado com as crianças no interior das creches e das pré-escolas municipais.

Apesar de ter ocorrido a ampliação das políticas públicas municipais com vistas a assegurar o acesso e a permanência das crianças, bem como das professoras nas instituições educacionais, o município de Teixeira de Freitas não conseguiu ainda ofertar a Educação Infantil às crianças do município, uma vez que há um número considerável da população infantil fora desses espaços. Portanto, a formação em serviço que o município se propõe a realizar para atender às necessidades de formação do quadro da Educação Infantil tem sido quase sempre um novo recomeço a cada início do ano letivo.

O material que nos possibilitou tecer a análise acerca da implementação da Educação Infantil no município foi o documento denominado “Educação Infantil: percursos e percalços”. É possível que outros documentos tenham sido produzidos, mas com as mudanças políticas a cada nova eleição eles podem ter sido apagados da memória anterior, e os novos quadros dão sempre um tom de recomeço às ações. A análise documental disponibilizada nos permitiu afirmar que as iniciativas para implementar a Educação Infantil pública no município foram importantes, pois foi a partir daí que o município passou a oferecer esta etapa da educação e ampliou as matrículas nos anos subseqüentes.

Dois anos depois da LDB 9.394/96, a Secretaria Municipal de Educação de Teixeira de Freitas se propôs a implantar a Educação Infantil no município. É a partir desse momento que percebemos o esforço dos profissionais que estavam à frente da Secretaria em oferecer essa nova etapa de educação e de promover uma formação em serviço para os profissionais que nela atuavam. Porém as mudanças nos quadros da SMEC são constantes e não propiciam a continuidade nem dos serviços oferecidos às crianças nem da formação em serviço oferecido às professoras. Na perspectiva das professoras que permaneceram no quadro efetivo (desde o ano em que o município inicia a educação em creches e pré-escolas), os primeiros programas de formação em serviço realizados no início do processo de implantação da Educação Infantil foram os melhores. Segundo o depoimento delas, o tempo destinado para essas atividades era maior. Nos últimos anos, a Secretaria passou a destinar somente quatro horas, a cada quinze dias, e esse tempo exíguo é utilizado apenas para realizar as atividades de planejamento.

Tanto as professoras do quadro efetivo quanto as que possuem contratos temporários são enfáticas em afirmar que é preciso destinar mais tempo para que a formação em serviço aconteça, dada a complexidade do trabalho pedagógico com as crianças de zero a seis anos. É importante ressaltar que essa formação realizada pela SMEC é a única que acontece para 62,50% das professoras entrevistadas, que têm apenas o Ensino Médio como formação inicial. Na análise das professoras, o tempo destinado atualmente não é suficiente para proporcionar uma reflexão sobre o desempenho pedagógico coerente com a complexa relação entre o cuidar e o educar que marca a atuação da Educação Infantil.

Ficou evidente nos estudos que os documentos produzidos pelo MEC – PCN's em Ação e Rcnei – serviram de base para a realização da formação em serviço das professoras e para a construção das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil. Contudo seu uso nem sempre foi feito com a articulação e a propriedade necessárias, assim como não foram levadas em consideração as críticas que outros pesquisadores já apontaram a respeito desse material. As Diretrizes elaboradas pela SMEC não atentam para os contextos locais nem para a contribuição dos envolvidos (professoras, crianças e comunidade externa). Faz-se, assim, premente uma reformulação delas, para que as especificidades da Educação Infantil sejam observadas de maneira a contribuir para o trabalho realizado no interior dessas instituições.

A infra-estrutura das instituições de Educação Infantil no município está longe de favorecer as atividades que visem ao desenvolvimento integral das crianças, pois os arranjos espaciais não propiciam condições para a realização das atividades nas salas de aula como também nas áreas externas, uma vez que algumas instituições são localizadas em casas residenciais alugadas, sem ventilação adequada, sem áreas externas e sem as adaptações necessárias ao trabalho pedagógico.

Em relação às profissionais, elas estão atuando dentro da legislação preconizada, pois se exige como formação mínima a formação em magistério, e 62,50% cursaram-no; porém, como já afirmamos, é uma formação insuficiente. E o problema apresentado pelas professoras é que a formação em serviço oferecida pela SMEC não está cumprindo a tarefa de suprir tais deficiências. Na compreensão das profissionais, o curso de formação em serviço é uma oportunidade importante para socializar as experiências vivenciadas na Educação Infantil com as outras professoras.

As discussões apresentadas nessa pesquisa nos revelam que é preciso que a SMEC implemente uma política de formação em serviço para dar suporte ao trabalho desenvolvido pelas professoras que estão nas creches, onde estão as crianças menores de três anos, já que as atividades da SMEC dirigem-se apenas às professoras das pré-escolas públicas.

No que diz respeito às ações dispensadas para a valorização das professoras da Educação Infantil, é preciso que o município procure operacionalizar políticas públicas que permitam que essas professoras continuem nessa etapa de ensino e sejam reconhecidas como profissionais. Para tanto, torna-se imperativo a promoção de concursos públicos para acesso à carreira, pois os contratos temporários que se encerram anualmente é outro aspecto da descontinuidade que marca a Educação Infantil no município. Além de não serem concursadas, as professoras não têm um plano de carreira que as incentivem a permanecer nessa etapa de educação, nem uma carga horária de trabalho compatível com as necessidades que demandam a formação e o planejamento, imprescindíveis ao fazer pedagógico.

Dentre as sugestões das professoras entrevistadas, destacamos: a necessidade de materiais diversificados, para que as mesmas possam utilizá-los nas atividades com as crianças; a construção de espaços para as instituições da Educação Infantil em que se possam ser desenvolvidas atividades diferenciadas durante o trabalho pedagógico; a realização de cursos complementares à formação inicial; e melhores salários.

As indicações mostram professoras com discernimento para ressaltar aspectos relevantes para o trabalho que realizam. Especialmente no que se refere aos cursos e ao processo de formação em serviço, pois na análise dos objetivos educacionais, percebemos que suas definições não refletem a compreensão de que as crianças podem ser protagonistas do espaço que freqüentam e desenvolver autonomia e independência na realização das atividades pedagógicas. Nas descrições, utilizam palavras que reforçam o conceito de infância tal como ele foi se constituindo no curso da história humana, ou seja: um mundo de adultos onde as crianças não têm voz. Nesse sentido, é preciso investir na formação em serviço para que as professoras possam ter uma melhor compreensão acerca do desenvolvimento infantil e utilizem tal conhecimento a favor da realização de um trabalho pedagógico que priorize o desenvolvimento da autonomia das crianças, desde a Educação Infantil, e que o planejamento e as atividades educacionais passem a valorizar os aspectos culturais de cada família para garantir a construção identitária das crianças.

Estudos como esse podem dar visibilidade às mudanças e analisar os impactos ocorridos após a Lei 9.394/96, no que diz respeito às políticas públicas municipais voltadas para a Educação Infantil. Em Teixeira de Freitas, a SMEC apresenta iniciativas louváveis, tais como: a organização do núcleo de apoio e o projeto de qualificação em serviço nas quatro horas destinadas à formação, dentre outras. São indícios que mostram que o município procura realizar, através de políticas públicas, ações afirmativas voltadas para as crianças. Dessa forma, busca minimizar a dívida histórica e social com as camadas sociais que não tiveram condição de arcar com uma educação privada. Contudo, o número de pré-escolas (14) e creches (7) ainda não permite atender a boa parte da população infantil do município. O aumento tem sido lento e insuficiente, pois em 1998 iniciou a municipalização com apenas uma creche e duas pré-escolas.

Apesar de a Constituição Federal não colocar como obrigatória a Educação Infantil, o texto da Carta Magna é claro quando proclama que é direito da criança, opção da família e obrigação do Estado ofertar uma educação de qualidade a todas as crianças, e a LDB 9.394/96 direciona aos municípios essas ações, que devem acontecer em cooperação – União, Estados e Município. Espera-se que aconteçam, com a aprovação do Fundeb, a ampliação da oferta de vagas em creches e pré-escolas em Teixeira de Freitas e a valorização das profissionais que desempenham suas funções nessas instituições.

É preciso lembrar que políticas públicas direcionadas à educação da população infantil compreendem desde a oferta de matrículas em número compatível com a população infantil, espaços com estruturas físicas adequadas para receber as crianças, realização de atividades que garantam a autonomia das mesmas, até e, principalmente, a formação de professores, pois esses profissionais estarão desenvolvendo diretamente um trabalho junto às crianças. Ter algumas escolas e creches sem um quadro de professores consolidado indica um processo de mudança ainda mais lento, mesmo para as crianças que estão presentes nos estabelecimentos municipais, pois as dificuldades vivenciadas pelos professores contratos podem estar comprometendo a qualidade tão almejada.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.
- ALMEIDA, Flávia Maria Cabral de, DESSANDRE, Suely de Almeida Batista. *Heteronomia ou autonomia: concepção de professoras sobre criança ideal/fácil/difícil*, 2005.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.
- AQUINO, Ligia Leão de. *Profissionais de Educação infantil: um estudo sobre a formação de educadores da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social do Rio de Janeiro*. Dissertação de Mestrado em Educação. Niterói: UFF, 1995.
- BAHIA. *Valor adicionado e PIB a preços correntes*. Disponível em: <<http://www.bahia.ba.gov.br>>. Acesso em: 13 ago. 2007.
- BARRETO, Ângela Maria R. F. B. Por que e para que uma política de formação do profissional de educação infantil? In: *Por uma política de formação do profissional de educação infantil*. Brasil: MEC/SEF COEDI, 1994, p. 11-15.
- BAZILIO, Luiz Cavalier; KRAMER, Sonia. *Infância, educação e direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2003.
- BRASIL. *Constituição Federal*. Brasília, 1988.
- BRASIL. Decreto Lei nº 4024, de 20 de Dezembro de 1961. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*, Brasília, 1961.
- BRASIL. Decreto Lei nº 5692, de 11 de Agosto de 1971. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*, Brasília, 1971.
- BRASIL. Decreto Lei nº 8069, de 13 de Julho de 1990. *Estabelece os Direitos da Criança e do Adolescente*, Brasília, 1990.
- BRASIL. Decreto Lei nº 9394, de 20 de Dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*, Brasília, 1996.
- BRASIL. *Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. MEC. Brasília, 1998.
- BRASIL. *Referenciais Curriculares para a Formação de Professores*. MEC. Brasília, 1999a.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Programa de desenvolvimento profissional continuado*. Educação Infantil – PCN em Ação. MEC/SEF. Brasília, 1999b.

BRASIL. Decreto Lei nº 10172 de 9 de Janeiro de 2001. *Estabelece o Plano Nacional para a Educação*. Brasília, 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Programa de Formação Inicial para professores em exercício na Educação Infantil: diretrizes gerais*. MEC/SEF. Brasília, 2005.

BRASIL. *Relatório dos trabalhos realizados pelo GT criado pela portaria interministerial nº 3.219, de 21 de setembro de 2005, e proposta de prorrogação das suas atividades*. Brasília, março de 2006a.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Básica. *Parâmetros Nacionais para a qualidade da Educação Infantil*. MEC / SEB. Brasília, 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Básica. *Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para as Instituições de Educação Infantil*. MEC / SEB. Brasília, 2006c.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Básica. *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação*. MEC / SEB. Brasília, 2006d.

CALLEGARI, César. *O ensino fundamental de nove anos*. Recife: EDUFAL. In: XIII ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2006.

CAMPOS, Maria Malta. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In: BRASIL. *Por uma política de formação do profissional de educação infantil*. Brasília: MEC, 1994, p. 32-42.

CAMPOS, Maria Malta. A legislação, as políticas nacionais para a educação infantil e a realidade: desencontros e desafios. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (org). *Encontros e desencontros em educação infantil*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 27-33.

CAMPOS, Maria Malta, FULLGRAF, Jodete, WIGGENS, Verena. *A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisas*. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 127. São Paulo, jan/abril, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em 25 de maio de 2007.

CASTORIADIS, Isabel Cristina. *Uma dimensão ecológica na escola pela via da autonomia: quebrando o estereótipo da (in) disciplina*. Rev. PEC, Curitiba, v. 3, n.1, p. 95-110, jul 2002- jul 2003.

CASTRO, Lúcia Rabello de. O lugar da Infância na modernidade. In: *Reflexão e Crítica*. Porto Alegre, 1996, v. 9, n 2, p. 307-335.

CERISARA, Ana Beatriz. *Professores de Educação Infantil: entre o feminino e o profissional*. São Paulo: Cortez, 2002.

CERISARA, Ana Beatriz. Em busca do ponto de vista das crianças nas pesquisas educacionais: primeiras aproximações. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (orgs). *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógica da infância e educação*. Porto: Asa, 2004, p. 35-54.

CRAIDY, Carmem Maria. A educação infantil de 0 a 6 anos: o embate assistência e educação na conjuntura nacional e internacional. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (org). *Encontros e desencontros em educação infantil*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p.57-61.

CUNHA, Maria Isabel da. *O professor universitário na transição dos paradigmas*. Araraquara: JM Editora, 1999.

DIAS, Adelaide Alves. *Educação moral e autonomia na educação infantil: o que pensam os professores*. Psicologia Reflexão Crítica. V.18, n. 3. Porto Alegre, set/dez, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em 06 de junho de 2007.

DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. 6. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, MEC: UNESCO, 2001.

DEMO, Pedro. *Educação e conhecimento: relação necessária, insuficiente e controversa*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

DIDONET, Vital. A educação Infantil na Educação Básica e o Fundeb. In: LIMA, Maria José Rocha, ALMEIDA, Maria do Rosário e DIDONET, Vital (orgs). *Fundeb – dilemas e perspectivas*. Edição Independente. Brasília, 2005, p. 25-36.

DURAN, Marília Claret Geraes. *O ensino fundamental de nove anos: argumentos sobre alguns sentidos*. Recife: EDUFAL. In: XIII ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2006.

FARIAS, Mabel. Infância e educação no Brasil nascente. Da menoridade à cidadania. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. *Educação e Infância: história e política*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 33-49.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de, PALHARES, Marina Silveira (orgs). *Educação Infantil pós LDB: rumos e desafios*. 4. ed. Florianópolis: Autores Associados, 2003.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. *Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica*. Educação e Sociedade. Vol.26, n. 92. Campinas, out. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em 17 de setembro de 2007.

FAZENDA, I. C. A. (Org.); SEVERINO, A. J. (Org.). *Políticas Educacionais, o ensino nacional em questão*. Campinas: Papyrus, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisas*. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GOMES, Rita de Cássia Oliveira. *Conversando com mães e professores sobre as orquídeas e os girassóis da exclusão*. Dissertação de Mestrado. Niterói: UFF, 2005.

GUIMARÃES, José Luiz. O financiamento da educação infantil: quem paga a conta? In: MACHADO, Maria Lucia de A. (org). *Encontros e desencontros em educação infantil*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 43-56.

HADDAD, Lenira. *Políticas integradas de educação e cuidado infantil: desafios, armadilhas e possibilidades*. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 129. São Paulo, set/dez, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em 15 de maio de 2007.

HOUASSIS, Antonio. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

IMBERNON, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (org). *Encontros e desencontros em educação infantil*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 107-115.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Formação dos profissionais de creche do estado de São Paulo – 1997-1998*. São Paulo: fundação Orsa, 2000.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Política de formação profissional para a educação infantil: pedagogia e normal superior*. Educação e Sociedade, ano XX, nº68/especial, 1998.

KRAMER, Sônia et al. *Infância e Educação Infantil*. Campinas: Papyrus, 1998.

KRAMER, Sônia (org). *Relatório de pesquisa: formação de profissionais da educação infantil no estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Ravil, 2001.

KRAMER, Sônia (org). *Profissionais de educação infantil: gestão e formação*. São Paulo: Ática, 2005a.

KRAMER, Sônia (org). *Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a Educação Infantil*. 14.ed. São Paulo: Ática, 2005b.

KRAMER, Sônia. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003a.

KRAMER, Sonia. Direito das crianças e projeto político pedagógico na educação Infantil. In: BAZILIO, Luiz Cavalier; KRAMER, Sonia. *Infância, educação e direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2003b, p.51-81.

KRAMER, Sônia. *As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental*. Educação e Sociedade. Vol, 27, n. 96. Campinas, out. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em 10 de agosto de 2007.

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

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. O jardim-de-infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX. In: MONARCHA, Carlos (org). *Educação da infância brasileira: 1875-1983*. Campinas: Autores Associados, 2001, p.3-30.

LEITÃO de MELLO, M. T. *Programas oficiais para a formação de professores*. In: Revista Educação e Sociedade, nº 68, Campinas: CEDES, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em 16 de abril de 2007.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. Formação dos profissionais da educação infantil: pedagogia x normal superior. MACHADO, Maria Lucia de A. (Org). *Encontros e desencontros em educação infantil*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p.189-196.

LIMA, Maria José Rocha. Origem dos fundos para a educação: breve histórico. In: LIMA, Maria José Rocha, ALMEIDA, Maria do Rosário e DIDONET, Vital (orgs). *Fundeb – dilemas e perspectivas*. Edição Independente. Brasília, 2005, p.17-23.

LINHARES, Célia; SILVA Waldeck Carneiro. Políticas de formação de professores: limites e possibilidades colocados pela LDB para as séries iniciais do Ensino fundamental. In: SOUZA, Donald Belo; FARIA, Lia Ciomar M. (orgs) *Desafios da educação municipal*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 304-328.

LOPES, Jader Janer Moreira. Grumetes, pajens, órfãs do rei... e outras crianças migrantes. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. *Educação e Infância: história e política*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 13-32.

MACEDO, Lenilda Cordeiro. *Práticas de cuidados e educação com crianças de 0 a 2 anos na creche: novos olhares*, 2005. Dissertação de Mestrado, UFCG.

MACHADO, Maria Lucia de A. (org). *Encontros e desencontros em educação infantil*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MACHADO, Maria Lúcia. *Pré-escola é não é escola: a busca de um caminho*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

MARTINS, Ângela Maria. *Os municípios e a escola de nove anos: dilemas e perspectiva*. Recife: EDUFAL. In: XIII ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2006.

MELO, Dinorá, MELLO, Maria Lúcia de Souza e, CARVALHO, Maria Cristina. Formação Continuada de profissionais da Educação Infantil: dos fios da história aos desafios da prática. In. KRAMER, Sonia(org). *Relatório de pesquisa: formação de profissionais da educação infantil no estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Ravil, 2001, p.105-125.

MENEZES, Cecília Maria de Alencar. *Educação continuada de educadores: superando ambigüidades conceituais*. Revista da FAEEBA, Salvador, v.12, n.20, p. 311-320, jul./dez. 2003.

MEZACASA, Adriana Kátia Hernes. *Formação continuada: o programa oficial sob o olhar das profissionais de educação infantil*. 2003. 162f. Dissertação (mestrado). Mestrado em Educação do Centro de Ciências da Educação. Florianópolis, 2003.

MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares da Silva; DRAGO, Rogério. Concepções de infância e educação infantil: um universo a conhecer. In KRAMER, Sonia (org). *Profissionais de educação infantil: gestão e formação*. São Paulo: Ática, 2005, p.132-139.

MIEIB. *Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil*. Disponível em: <http://www.mieib.org.br/mieib_estrat.php>. Acesso em: 26 set. 2007.

NASCIMENTO, Maria Evelyn Pompeu. Os profissionais da Educação infantil e a nova lei de diretrizes e bases da educação nacional. In. FARIA, Ana Lúcia Goulart de. *Educação Infantil pós LDB: rumos e desafios*. 4. ed. Florianópolis: Autores Associados, 2003, p.101-120.

NÓVOA, A. (org). *Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa*. In FAZENDA, I. (org) A pesquisa em Educação e as transformações do conhecimento. 2.ed. Campinas: Papirus,1997.

NÓVOA, A. (org). *Profissão professor*. Porto: Editora Porto, 1992.

NUNES, Deise Gonçalves. Reconhecimento social da infância no Brasil. Da minoridade à cidadania. In. VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. *Educação e Infância: história e política*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005 p. 73-97.

OLIVEIRA, Stela Maris Lagos. A legislação e as políticas nacionais e a educação infantil: avanços, vazios e desvios. In. MACHADO, Maria Lucia de A. (org). *Encontros e desencontros em educação infantil*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 35-42.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PARDAL, Maria Vittoria de Carvalho. O capítulo às crianças pequenas no Brasil escravista. In. VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. *Educação e Infância: história e política*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p.51-72.

PARO, Vitor Herinque. *Eleição de diretores*. A escola pública experimenta a democracia. Campinas: Papirus, 1996.

PIMENTA, Selma Garrido. *Formação de professores: os saberes da docência e a identidade do professor*. Revista da Faculdade de Educação da USP, São Paulo, v.22, n. 2, p. 72-89, jul./dez. 1998.

QUINTEIRO, Jucirema. O direito à infância na escola: por uma educação contra a barbárie. In: SARMENTO, Manuel Jacinto, CERISARA, Ana Beatriz (orgs). *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógica da infância e educação*. Porto: Asa, 2004, p. 163-180.

ROSEMBERG, Fúlvia. Do embate para o debate: educação e assistência no campo da educação infantil. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (org). *Encontros e desencontros em educação infantil*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005, 63-78.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto, CERISARA, Ana Beatriz (orgs). *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógica da infância e educação*. Porto: Asa, 2004, p. 9-34.

SEVERINO, Antonio José, FAZENDA, Ivani (org). *Conhecimento, pesquisa e educação*. Campinas: Papirus, 2000.

SILVA Isabel Oliveira e. A profissionalização do professor da educação infantil: questões sobre a formação dos profissionais que estão em serviço. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (org). *Encontros e desencontros em educação infantil*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005, 203-211.

SILVA, Isabel de Oliveira e. *Profissionais da Educação infantil: formação e construção de identidade*. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, Marli Néri da. *A educação em Teixeira de Freitas – Bahia: relação escola e cidade*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC/SP, 2002.

SMEC. *Educação Infantil: percursos e percalços*. Relatório. Teixeira de Freitas: PMTF, 2004.

SOARES, Natália Fernandes, TOMÁS, Catarina. Da emergência da participação à necessidade de consolidação da cidadania na infância... os Intrincados trilhos da Ação, da participação e do protagonismo social e político das crianças. In: SARMENTO, Manuel Jacinto, CERISARA, Ana Beatriz (orgs). *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógica da infância e educação*. Porto: Asa, 2004, p. 135-162.

SODRÉ, L. G. P., Santos Elizabeth Maria dos. Qualidade das edificações para a educação infantil: estudo de caso com a apreciação das crianças. In: *Anais do IV Congresso Internacional de Educação Infantil*. Associação Brasileira de Educação Infantil – ASBREI. Rio de Janeiro, 26 a 28 de julho de 2004, p. 149-155.

SODRÉ, L. G. P. *Criança: a determinação histórica de um cidadão excluído*. Revista da FAEEBA, Salvador, v.11, n.17, p.65-72, jan./jun. 2002.

SODRÉ, L. G. P. *Contribuições das crianças para análises e concepções de espaços de Educação Infantil*, (2007).

SODRÉ, L. G. P.; GUTTIN, J. M. S. ; REIS, Isis Tibúrcio. Análise dos elementos da natureza nos desenhos livres de crianças da Educação Infantil. *In: VI Congresso Internacional de Educação, 2007, Concórdia - Santa Catarina. Educação, visão e crítica e perspectivas de mudança*. Concórdia: Universidade do Contestado, 2007.

SOUZA, Elizeu Clementino de. *A didática como iniciação: fabricação de identidades, políticas e práticas de formação de professores*. ENDIPE, 2006, 15-27.

SOUZA FILHO, João Josué da. Educação Infantil e informática: entre as contradições do moderno e do contemporâneo. *In: SARMENTO, Manuel Jacinto, CERISARA, Ana Beatriz (orgs). Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógica da infância e educação*. Porto: Asa, 2004, p. 105-134.

SOUZA Jr. Luiz de. Educação Municipal. *Caderno Nossa Cidade*. Ano II. n. 3, jan, 2004.

TEIXERIA, Lúcia Helena G. Seleção de diretores de escola: avanços, pausas e recuos de um processo. *In. 22ª Reunião anual da ANPED, 2001. Caxambu. Anuário GT Estado e Política Educacional, 2001. v. 1, p. 225-239.*

VASCONCELLOS, Vera Maria R.; AQUINO, Ligia Maria L.; KAPPEL, Dolores Bombardelli. Infância e políticas de educação infantil: início do século XXI. *In. VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. Educação e Infância: história e política*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos. Educação Infantil: um ato político. *In. Educação infantil: subsídios para o Plano Municipal de Educação de Niterói*. Niterói:FME, 2003.

VASCONCELLOS, Vera Maria R.; AQUINO, Ligia Maria L.; LANTER, Ana Paula L. A Integração da educação infantil ao sistema de ensino: exigências e possibilidade pós-LDB. *In: SOUZA, Donald Belo; FARIA, Lia Ciomar M. (orgs). Desafios da educação municipal*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.117-146.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos, FRIEDLMEIER, Wolfgang. *Relatório do Projeto Integrado de Pesquisa Contextos Infantis de Construção do Conhecimento e Formação de Subjetividades da Criança e do Educador*, 2001.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos. *Formação dos profissionais de educação infantil: reflexões sobre uma experiência*. Em aberto. Brasília. V. 18. n.73, p.98-111, jul. 2001.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos, VALSINER, J. *Perspectiva co-construtivista na psicologia e na educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org). *Projeto Político Pedagógico na escola: uma construção possível*. 16. ed. São Paulo: Papirus, 2001.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Docência: formação, identidade profissional e inovações didáticas*. ENDIPE, 2006, p. 467-484.

VILARINHO, Maria Emília. As crianças e os (des)caminhos e desafios das políticas educativas para a infância em Portugal. In: SARMENTO, Manuel Jacinto, CERISARA, Ana Beatriz (orgs). *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógica da infância e educação*. Porto: Asa, 2004, p. 205-244.

Anexo 1

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



Rio de Janeiro, 20 de fevereiro de 2006.

Prezada Karina de Oliveira Santos Cordeiro,

Venho por meio desta confirmar a autorização para que você utilize o questionário aplicado nas Secretarias Municipais conforme está publicado no Relatório da pesquisa *Formação de Profissionais da Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Ravil, 2001 como parte da metodologia do estudo que desenvolve no mestrado na Universidade do Estado da Bahia.

Manifesto a alegria em compartilhar este documento para o seu proveito acadêmico. Gostaria de após ter sido realizada a dissertação receber uma cópia.

Atenciosamente,


Sonia Kramer

Sonia Kramer
Departamento de Educação – PUC-Rio
Rua Marques de São Vicente – 225, Gávea, Rio de Janeiro
sokramer@edu.puc-rio.br

Anexo 2

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Projeto de Pesquisa

**“FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO
ESTADO DO RIO DE JANEIRO: CONCEPÇÕES, POLÍTICAS E
MODOS DE IMPLEMENTAÇÃO”**

Coord.: Sônia Kramer

Questionário Secretarias Municipais

Apoio FAPERJ / CNPQ
Janeiro de 2000

| IDENTIFICAÇÃO | | | |
|-------------------------------------------------|-----------------------------|------------------------------------------|-------------------------------|
| Município: | | Código: | |
| Endereço da Prefeitura: | | | |
| Nome do Prefeito: | | Partido político: | |
| Secretaria Municipal de Educação e Cultura | | | |
| Endereço ou localização: | | | |
| Tel.: | | Fax: | |
| Secretário(a): | | | |
| Secretaria Municipal de Saúde e Promoção Social | | | |
| Endereço ou localização: | | | |
| Tel.: | | Fax: | |
| Secretário(a): | | | |
| Secretaria | | | |
| Endereço ou localização: | | | |
| Tel.: | | Fax: | |
| Secretário(a): | | | |
| DADOS GERAIS | | | |
| | Informações | Em caso de alteração utilize esta coluna | |
| Data de Instalação: | | | |
| Aniversário da cidade: | | | |
| Distância da capital: | | | |
| Municípios Limítrofes: | | | |
| Área total do Município: | | | |
| População em 1999: | | | |
| Número de eleitores em 1999: | | | |
| População em 1996: | | | |
| Densidade demográfica em 1996: | | | |
| Taxa média geométrica (1991-96): | | | |
| Principais atividades econômicas | | | |
| Fonte: | | | |
| VEÍCULOS DE COMUNICAÇÃO | | | |
| JORNAL <input type="radio"/> | RÁDIO <input type="radio"/> | TELEVISÃO <input type="radio"/> | REVISTA <input type="radio"/> |
| | | | |
| | | | |
| RESPONSÁVEL PELAS INFORMAÇÕES | | | |
| Nome: | | | |
| Cargo: | | | |
| Setor: | | | |
| Endereço: | | | |
| Município: | | UF: | |
| CEP: | | Tel.: | |
| Telefone: | | Fax: | |
| E-mail: | | | |

II. Sistema de Ensino**Organização**

1. Como está organizado o Sistema de Ensino do Município?

- 1 - () Sistema Municipal de Ensino Próprio
2 - () Vinculado ao Sistema Estadual

2. O município tem Conselho Municipal de Educação?

- 1 - () Não 2 - () Em Processo de implementação 3 - () Sim

3. Que secretaria(s) presta(m) serviços educacionais à população infantil?

| Secretária e/ou Unidade de Prefeitura | Tipo de serviços prestados |
|---------------------------------------|----------------------------|
| Educação e/ou Cultura | |
| Assistência / Desenvolvimento | |
| Saúde | |
| Outra(s) Qual / quais? | |

4. Esta Secretaria Municipal engloba que áreas?

- 1 - () Educação
2 - () Educação e Cultura
3 - () Educação, Cultura e Esporte
4 - () Educação, Cultura, Esporte e Lazer
5 - () outras – quais? _____

5. Como está organizada a Secretaria? Favor anexar organograma ou outro documento contendo organização e estrutura.

| |
|--|
| |
| |

6. A Secretaria possui uma equipe de acompanhamento pedagógico às escolas?

- 1 - () Não 2 - () Sim

7. Caso afirmativo, de quantos profissionais é constituída esta equipe? [_____]

Cobertura da Educação Infantil no Município

8. De acordo com os dados disponíveis, informe o número de docentes e de alunos matriculados na Educação Básica, por dependência administrativa. (Favor indicar a fonte e o ano da última atualização)

Obs.: Caso não tenha o dado, coloque NS e quando não houver docente ou aluno, coloque zero.

| | Educação Infantil | | Ensino Fundamental | | Ensino Médio | |
|--------------------|-------------------|---------------|--------------------|---------------|-----------------|---------------|
| | No. de docentes | No. de alunos | No. de docentes | No. de alunos | No. de docentes | No. de alunos |
| Federal | | | | | | |
| Estadual | | | | | | |
| Municipal | | | | | | |
| Particular | | | | | | |
| Comunitária | | | | | | |
| TOTAL | | | | | | |

| | | | |
|---------------|--|-------------|--|
| Fonte: | | Ano: | |
|---------------|--|-------------|--|

9. Como está organizado o Ensino Fundamental no Município?

() Em séries quantas? [_____] quais? [_____]

() Em ciclos quantas? [_____] quais? [_____]

10. Com que idade as crianças ingressam no Ensino Fundamental?

1 - () 6 anos 2 - () 7 anos

11. Para ingressar no Ensino Fundamental é necessário algum pré-requisito?

1 - () Não 2 - () Sim. Quais? [_____]

12. Caso seja necessário algum pré-requisito, ele é definido por qual instrumento legal?

1 - () Lei Orgânica do Município

2 - () Portaria da Secretaria Municipal de Educação

3 - () Outro – qual? [_____]

13. De acordo com os dados disponíveis, informe o número de crianças, de 0 a 10 anos, matriculados em 1999, na rede municipal, por modalidade de ensino e série. (Favor indicar a fonte e o ano da última atualização)

Obs. 1: Caso o Ensino Fundamental do Município esteja organizado por ciclos, substituir, na tabela, a série pelo ciclo.

Obs. 2: Caso não tenha o dado, coloque NS e quando não houver aluno na modalidade de ensino, coloque zero.

| Faixa etária | Educação Infantil | | | Ensino Fundamental | | | |
|-----------------|-------------------|------------|----|--------------------|----------|----------|----------|
| | Creche | Pré-escola | CA | 1ª série | 2ª série | 3ª série | 4ª série |
| Até 2 anos | | | | | | | |
| 2 a 3 anos | | | | | | | |
| 3 a 4 anos | | | | | | | |
| 4 a 5 anos | | | | | | | |
| 5 a 6 anos | | | | | | | |
| 6 a 7 anos | | | | | | | |
| 7 a 8 anos | | | | | | | |
| 8 a 9 anos | | | | | | | |
| 9 a 10 anos | | | | | | | |
| Mais de 10 anos | | | | | | | |
| TOTAL | | | | | | | |

Fonte: _____ Ano: _____

Cobertura da Educação Infantil no Município

14. Qual é a população de 0 a 6 anos do Município? [_____]

Fonte: _____ Ano: _____

15. Informe o número de estabelecimentos de Educação Infantil e sua distribuição por instância administrativa. (Favor indicar a fonte e o ano da última atualização).

Obs.: Caso não tenha o dado, coloque NS e quando não houver docente ou aluno, coloque zero.

| | EDUCAÇÃO INFANTIL | | | |
|----------------------|----------------------------------------------------------------|------------|--------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------|
| | Número de estabelecimentos exclusivamente de Educação Infantil | | Número de estabelecimentos que têm Educação Infantil e outros níveis de ensino | Número de instituições (igrejas, associações, clubes) que têm turmas de Educação Infantil |
| | Creche | Pré-escola | | |
| Federais | | | | |
| Estaduais | | | | |
| Municipais | | | | |
| Particulares | | | | |
| Comunitárias* | | | | |
| TOTAL | | | | |
| Fonte: | | | | Ano: |

*Incluir nesse item instituições conveniadas ou que mantenham parcerias com a Secretaria.

16. Informe o número de estabelecimentos, de turmas, de docentes, de alunos e de auxiliares de Educação Infantil e sua distribuição em creches e pré-escolas. (Favor indicar a fonte e o ano da última atualização).

Obs.: Caso não tenha o dado, coloque NS e quando não houver docente ou aluno, coloque zero.

| | EDUCAÇÃO INFANTIL | | | | | | | | | | | | | | |
|----------------------------|------------------------------------------------------|--------|----------|----------|------------|--------------------------------------------------------------------|--------|----------|----------|------------|-------------------------------------------------------------------------|--------|----------|----------|------------|
| | Estabelecimentos exclusivamente de Educação Infantil | | | | | Estabelecimentos de Educação Infantil e de outros níveis de ensino | | | | | Educação Infantil em outras instituições (igrejas, clubes, associações) | | | | |
| | Estabelecimentos | Turmas | Crianças | Docentes | Auxiliares | Estabelecimentos | Turmas | Crianças | Docentes | Auxiliares | Estabelecimentos | Turmas | Crianças | Docentes | Auxiliares |
| Creche | | | | | | | | | | | | | | | |
| Pré-escola | | | | | | | | | | | | | | | |
| Creche e pré-escola | | | | | | | | | | | | | | | |

17. Quanto ao tempo de permanência diária das crianças nas creches municipais, quais as opções oferecidas?

| | No. de horas |
|--------------------------------------------|--------------|
| Horário parcial | |
| Horário integral | |
| Horário flexível por opção familiar | |

18. Quanto ao tempo de permanência diária das crianças nas pré-escolas municipais, quais as opções oferecidas?

| | No. de horas |
|--------------------------------------------|--------------|
| Horário parcial | |
| Horário integral | |
| Horário flexível por opção familiar | |

19. Qual é o limite de vagas por turma?

| Turmas de crianças | Limite de vagas |
|--------------------|-----------------|
| De até 1 ano | |
| De 2 – 3 anos | |
| De 4 – 5 anos | |
| De 6 anos | |

20. Existem turmas de creche (0 a 3 anos) na área rural?

1 - () Não 2 - () Sim. Quantas? _____

21. Existem turmas de pré-escola (4 a 6 anos) na área rural?

1 - () Não 2 - () Sim. Quantas? _____

III. Organização e funcionamento da Educação Infantil

22. A Secretaria possui um setor específico responsável pela Educação Infantil?

1 - () Não 2 - () Sim

Como é denominado? [_____]

(Caso a Secretaria possua uma equipe de acompanhamento pedagógico, responder as perguntas 23 a 25)

23. Essa equipe orienta os estabelecimentos de Educação Infantil (creche e pré-escola)?

1 - () Não 2 - () Sim

24. Qual a frequência desse acompanhamento aos estabelecimentos de Educação Infantil?

1 - () semanal 2 - () quinzenal 3 - () mensal

4 - () bimestral 5 - () semestral

6 - () outra – Qual? [_____]

25. Há profissionais específicos para a Educação Infantil nessa equipe?

1 - () Não 2 - () Sim. Quantos profissionais? [_____]

26. Os estabelecimentos (creches e pré-escolas) possuem profissionais que acompanham / orientam a Educação Infantil?

1 - () Não 2 - () Sim. Como é denominado? [_____]

IV. Formação dos Profissionais da Educação Infantil

27. A Secretaria de Educação implementa algum projeto de formação em serviço que envolva profissionais da Educação Infantil?

1 - () Não 2 - () Sim

Caso a resposta anterior seja sim, responda da questão 28 até 35.

28. Que instituições estão envolvidas na formação desses profissionais?

(mais de uma opção pode ser assinalada)

- 1 - () Secretaria Municipal de Educação.
 2 - () Secretaria Municipal de Cultura.
 3 - () Secretaria Municipal de Assistência / Desenvolvimento / Promoção Social.
 4 - () Secretaria Municipal de Saúde.
 5 - () Outra secretaria municipal. Qual? [_____]
 6 - () Instituição estadual. Qual? [_____]
 7 - () Instituição federal. Qual? [_____]
 8 - () Instituição particular. Qual? [_____]
 9 - () Outra. Qual? [_____]

29. Quem planeja essa formação? (mais de uma opção pode ser assinalada)

- 1 - () Secretaria Estadual de Educação.
 2 - () Secretaria Municipal de Educação.
 3 - () Diretores de creches, pré-escolas e escolas.
 4 - () Coordenadores / orientadores pedagógicos.
 5 - () Professores.
 6 - () Universidade. Qual? [_____]
 7 - () Outros. Qual? [_____]

30. Quem participa dessa formação? (mais de uma opção pode ser assinalada)

- 1 - () Professores.
 2 - () Normalistas.
 3 - () Auxiliares.
 4 - () Estudante de nível Superior.
 5 - () Outros. Quais? [_____]

31. Que temas vêm sendo abordados na formação desses profissionais nos últimos três anos?

(mais de uma opção pode ser assinalada)

- 1 - () Fundamentos (Psicologia, Filosofia, Sociologia, etc).
 2 - () Aspectos didáticos-pedagógicos (Práticas cotidianas).
 3 - () Aspectos ligados à arte e cultura (literatura infantil, teatro, música).
 4 - () Aspectos administrativos.
 5 - () Relações com a família e a comunidade.
 6 - () Saúde e alimentação.
 7 - () Outros. Quais? [_____]

32. Essa formação em serviço é realizada através de:

- 1 - () Curso de formação inicial.
 2 - () Cursos sobre temas específicos.
 3 - () Oficinas.
 4 - () Palestras.
 5 - () Grupos de estudos nas creches, pré-escolas ou escolas.
 6 - () Eventos (seminários, congressos).
 7 - () Outros. Quais? [_____]

33. Ao organizar a formação em serviço, que fatores são considerados prioritários?

- 1 - () Socialização dos profissionais
 2 - () Conhecimentos produzidos na área (publicações, livros, revistas)
 3 - () Necessidades identificadas pela Secretaria
 4 - () Conhecimentos vinculados em cursos, congressos, seminários
 5 - () Sugestões das famílias e comunidade
 6 - () Outros. Quais? [_____]

34. Existem eventos ou projetos de formação em serviço em instituições culturais?

- 1 - () Não 2 - () Sim

35. Caso afirmativo, relacionar esses eventos e projetos:

| |
|--|
| |
| |

36. A Secretaria implementa projeto específico de formação em serviço para os professores da Educação Infantil?

- 1 - () Não 2 - () Sim

37. A Secretaria implementa projeto específico de formação em serviço para os auxiliares da Educação Infantil?

- 1 - () Não 2 - () Sim

38. A Secretaria elaborou documento(s) sobre a formação dos profissionais da Educação Infantil (propostas, textos legais, publicações, outros materiais)?

- 1 - () Não 2 - () Sim

39. Caso a resposta anterior seja sim, favor anexar esses documentos.

40. A Secretaria de Educação mantém parcerias com outras instituições (universidades, faculdades, igrejas etc) para a formação em serviço dos profissionais da Educação Infantil?

- 1 - () Não 2 - () Sim

(Caso a resposta anterior seja sim, responda as questões 41 e 42)

41. Com que instituições?

| |
|--|
| |
| |

42. Como funcionam essas parcerias?

| |
|--|
| |
| |

V. Ingresso e Carreira

43. Qual a formação mínima exigida pela Secretaria para ingressar na Educação Infantil?

| | 1 – Ensino Fundamental | Ensino Médio | | 4 – Ensino Superior |
|-------------|------------------------|----------------|------------------------|---------------------|
| | | 2 – Magistério | 3 – Estudos Adicionais | |
| Auxiliares | | | | |
| Professores | | | | |

44. Em caso de concurso público, existe prova específica para a Educação Infantil?

- 1 - () Não 2 - () Sim

45. O Município possui um plano de carreira?

- 1 - () Não.
 2 - () Em processo de elaboração.
 3 - () Em processo de regulamentação.
 4 - () Sim.

(Caso a resposta anterior seja sim, responder as questões 46 e 47)

46. Quando foi aprovado? [_____]

47. Como os diferentes profissionais da Educação Infantil estão enquadrados no plano?

| |
|--|
| |
| |

48. Favor anexar cópia do plano.

49. Como os profissionais da Educação Infantil estão distribuídos em relação ao vínculo empregatício?

Obs.: Caso não tenha o dado, coloque NS. Quando não houver auxiliares ou docentes relativos aos vínculos, coloque zero.

| | Estatutário | Celetista | Contrato temporário | Outros (quais?) | Total |
|-------------|-------------|-----------|---------------------|-----------------|-------|
| Auxiliares | | | | | |
| Professores | | | | | |

50. Qual é o mecanismo de nomeação de diretor de creche e pré-escola?

- 1 - () Indicação. 2 - () Eleição. 3 - () Concurso. 4 - () Outros.

51. Qual é o tempo de mandato do diretor? [_____]

52. Há requisito mínimo para exercício da função de diretor de creche e pré-escola?

- 1 - () Não 2 - () Sim

53. Caso afirmativo, quais são esses requisitos?

| |
|--|
| |
| |

54. Qual a formação mínima exigida para ser diretor na Educação Infantil?

| | 1 – Ensino Fundamental | Ensino Médio | | 4 – Ensino Superior |
|-----------------------|------------------------|----------------|------------------------|---------------------|
| | | 2 – Magistério | 3 – Estudos Adicionais | |
| Diretor de Creche | | | | |
| Diretor de Pré-escola | | | | |

55. Qual é a distribuição da carga horária semanal de professores e auxiliares que atuam na Educação Infantil?

Obs.: Caso não tenha o dado, coloque NS. Quando não houver carga horária destinada a atividade, coloque zero.

| | Professores / carga horária | | | Auxiliares / carga horária | | |
|------------|-------------------------------------|----------------------------|--------------------------------|-------------------------------------|----------------------------|--------------------------------|
| | Em atividades diretas com a criança | Em atividades de formação* | Em atividades de planejamento* | Em atividades diretas com a criança | Em atividades de formação* | Em atividades de planejamento* |
| Creche | | | | | | |
| Pré-escola | | | | | | |

*Caso necessário, complemente com outras informações:

| |
|--|
| |
| |

56. Qual é o piso salarial desses profissionais?

| | |
|------------------|-----|
| Auxiliar | R\$ |
| Professor | R\$ |
| Diretor | R\$ |

VI. Recursos Financeiros e Materiais

57. A Secretaria dispõe, para a Educação Infantil, de quais fontes de recursos financeiros?

- 1 - () Orçamento Municipal.
- 2 - () Convênios com o MEC.
- 3 - () Convênios com ONG's ou agências filantrópicas (Rotary, ABRINQ, etc).
- 4 - () Convênios com órgãos internacionais (UNESCO, Banco Mundial etc).
- 5 - () Outros. Quais? [_____]

58. A Secretaria de Educação mantém convênios com creches que não pertençam à rede municipal de educação?

- 1 - () Não 2 - () Sim

59. Caso afirmativo, indique a forma de apoio dado pela Secretaria às creches e o número de instituições beneficiadas por cada forma.

| Forma de apoio | Número de instituições |
|-----------------------------------------------------|------------------------|
| () Cessão de professores. | |
| () Cessão de espaço físico / pagamento de aluguel. | |
| () Fornecimento de material didático-pedagógico. | |
| () Fornecimento de merenda. | |
| () Fornecimento de transporte escolar. | |
| () Capacitação de pessoal. | |
| () Pagamento de ajuda de custos ou similares. | |
| () Outros. | |

60. Existe(m) outra(s) Secretaria(s), no Município, que mantêm creches conveniadas?

- 1 - () Não 2 - () Sim

(Caso a resposta anterior seja sim, responda as questões 66 e 67)

61. Qual / quais?

62. Quantas creches são atendidas?

63. A Secretaria de Educação mantém convênios com pré-escolas que não pertençam à rede municipal de educação?

1 - () Não 2 - () Sim

64. Caso afirmativo, indique a forma de apoio dado pela Secretaria às pré-escolas e o número de instituições beneficiadas por cada forma.

| Forma de apoio | Número de instituições |
|-----------------------------------------------------|------------------------|
| () Cessão de professores. | |
| () Cessão de espaço físico / pagamento de aluguel. | |
| () Fornecimento de material didático-pedagógico. | |
| () Fornecimento de merenda. | |
| () Fornecimento de transporte escolar. | |
| () Capacitação de pessoal. | |
| () Pagamento de ajuda de custos ou similares. | |
| () Outros. | |

65. Existe(m) outra(s) Secretaria(s), no Município, que mantêm pré-escolas conveniadas?

1 - () Não 2 - () Sim

(Caso a resposta anterior seja sim, responda as questões 66 e 67)

66. Qual / quais?

67. Quantas pré-escolas são atendidas?

68. A Secretaria fornece material permanente (mobiliário, livros, equipamentos, brinquedos, etc) para as creches e pré-escolas municipais?

1 - () Não 2 - () Sim

69. Caso afirmativo, que tipo de material, a quantidade e a freqüência?

| Tipo de Material | Quantidade | Freqüência |
|------------------|------------|------------|
| | | |
| | | |
| | | |

70. A Secretaria fornece material de consumo (papel, lápis, tinta, etc) para as creches e pré-escolas?

1 - () Não 2 - () Sim

71. Caso afirmativo, que tipo de material, a quantidade e a freqüência?

| Tipo de Material | Quantidade | Freqüência |
|------------------|------------|------------|
| | | |
| | | |
| | | |

Anexo 3



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 28 de setembro de 2007

Prezado Prof^a Dr^a Liana Sodré e Karina de Oliveira Santos Cordeiro

Venho por meio desta confirmar a autorização para você ou qualquer outro orientando da Prof^a Liana Sodré, utilizar o Questionário dos Objetivos Educacionais e o Formulário de Avaliação II para "Definições dos Objetivos Educacionais", que é parte da metodologia da pesquisa "Contextos Infantis de Construção do Conhecimento e Formação da Subjetividade da Criança e do Educador" - Processo Nº: 306778/20003-3, que foi usado na pesquisa por mim coordenado de 1998 a 2007.

Atenciosamente,

Prof^a Dr^a Vera M. R. de Vasconcellos
Faculdade de Educação/Núcleo de Estudos da Infância: pesquisa &
Extensão/UERJ
Vera.Vasconcellos@pq.cnpq.br

Anexo 4

**Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

Projeto de Pesquisa

**“Contextos Infantis de Construção do Conhecimento e Formação
da Subjetividade da Criança e do Educador”**

Coord.: Vera Maria Ramos de Vasconcellos

Questionário dos objetivos educacionais

Rio de Janeiro – RJ
2005

| IDENTIFICAÇÃO | |
|-----------------------|---------------------------------|
| Nome da Escola: | |
| Endereço: | |
| Nome do Professor(a): | |
| Sexo: | Masculino () Feminino () |
| Data de nascimento: | |

OBJETIVOS EDUCACIONAIS

Por favor, leve para casa e complete, com suas palavras, o que cada termo significa para você. Não use sinônimo, explique com frases. E nos devolva na próxima visita.

1) Autonomia:

| |
|--|
| |
| |

2) Criatividade:

| |
|--|
| |
| |

3) Concentração:

| |
|--|
| |
| |

4) Responsabilidade:

| |
|--|
| |
| |

5) Interação:

| |
|--|
| |
| |

6) Obediência:

| |
|--|
| |
| |

7) Independência:

| |
|--|
| |
| |

8) Iniciativa:

| |
|--|
| |
| |

9) Disciplina:

| |
|--|
| |
| |

10) Tolerância:

| |
|--|
| |
| |

11) Auto-realização:

| |
|--|
| |
| |

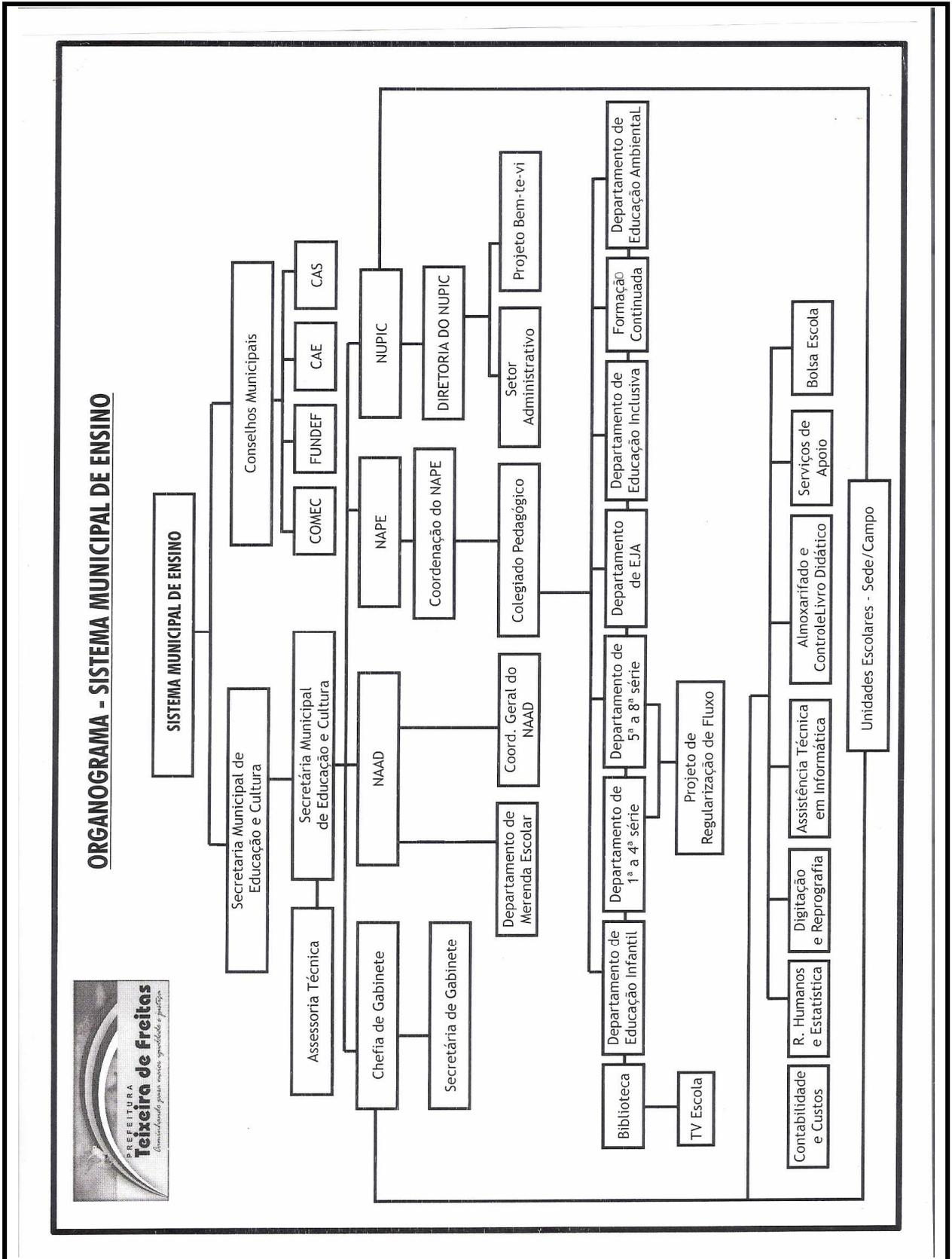
12) Sensibilidade:

| |
|--|
| |
| |

13) Cooperação:

| |
|--|
| |
| |

Anexo 5



Apêndice 1

**Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Departamento de Educação – Campus I
Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade**

Projeto de Pesquisa

**“Projeto de Pesquisa: Estudos Sobre a Educação Infantil Pública
no Município de Teixeira de Freitas – Bahia”**

Mestranda: Karina de Oliveira Santos Cordeiro

Orientadora: Profa. Dra. Liana Gonçalves Pontes Sodré

Questionário aos profissionais municipais da Educação Infantil de
Teixeira de Freitas – Bahia

Tema: Perfil Docente

Salvador – Bahia
Set. 2005

| IDENTIFICAÇÃO | |
|-----------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Nome da Escola: | |
| Endereço: | |
| Nome do Professor(a): | |
| Sexo: | Masculino (<input type="checkbox"/>) Feminino (<input type="checkbox"/>) |
| Data de nascimento: | |

1. Qual o tempo de atuação na Educação Infantil?

1 - () de 6 meses a 1 ano
2 - () de 1 a 2 anos
3 - () de 2 a 3 anos
4 - () de 3 a 5 anos
5 - () de 5 a 10 anos
6 - () mais de 10 anos

2. Por que optou pela Educação Infantil?

1 - () vocação
2 - () condições favoráveis para conseguir emprego
3 - () salário
4 - () falta de opção
5 - () outro Qual? [_____]

3. Qual o seu vínculo empregatício com a Secretaria Municipal de Educação?

1 - () estatutário
2 - () celetista
3 - () contrato temporário
4 - () outros Qual? [_____]

4. Qual a formação acadêmica?

1 - () Ensino Médio (magistério)
2 - () Ensino Médio (formação geral)
3 - () Superior Qual curso? [_____]
4 - () Pós-graduação Qual especialização? [_____]

(Caso a resposta anterior seja Ensino Médio, responda a questão 5)

5. Tem pretensões em dar continuidade aos estudos?

1 - () Não 2 - () Sim / Qual curso? [_____]

6. Quais atividades complementares você fez nos últimos anos para integrar a sua a formação?

- 1 - () participação em eventos(congresso, seminário)
- 2 - () curso de formação inicial
- 3 - () palestras
- 4 - () oficinas
- 5 - () curso de formação em serviço
- 6 - () outro Qual? [_____]

7. Você está satisfeito (a) com a sua prática profissional?

- 1 - () Não
- 2 - () Sim

8. Assinale abaixo um ou mais aspecto(s) que podem contribuir para a atuação do profissional da Educação Infantil?

- 1 - () melhores salários
- 2 - () cursos complementares de formação
- 3 - () mais tempo para estudo e planejamento
- 4 - () diminuir o número de crianças por sala
- 5 - () material didático variados
- 6 - () espaço para desenvolver atividades diversificadas
- 7 - () outro Qual? [_____]

9. A Secretaria de Educação oferece curso formação em serviço para os profissionais da Educação Infantil?

- 1- () Não
- 2- () Sim

(Caso a resposta anterior seja sim, responda da questão as perguntas 10 a 17)

10. Que instituições estão envolvidas nessa formação? (mais de uma opção pode ser assinalada)

- 1 - () Secretaria Municipal de Educação
- 2 - () Secretaria Municipal de Cultura
- 3 - () Secretaria Municipal de Assistência/Desenvolvimento/ Promoção Social
- 4 - () Secretaria Municipal de Saúde
- 5 - () outras – quais? [_____]

11. Quem planeja essa formação? (mais de uma opção pode ser assinalada)

- 1 - () Secretaria Municipal de Educação
- 2 - () Secretaria Estadual de Educação
- 3 - () Diretores das pré-escolas
- 4 - () Coordenadores/ orientadores pedagógicos
- 5 - () Professores
- 6 - () Universidade – qual? [_____]
- 7 - () outros – quais? [_____]

12. Quem participa dessa formação? (mais de uma opção pode ser assinalada)

- 1 - () Professores
 2 - () Normalistas
 3 - () Auxiliares
 4 - () Estudante de nível Superior
 5 - () outros – quais? [_____]

13. Que temas vêm sendo abordados durante essa formação? (mais de uma opção pode ser assinalada)

- 1 - () Fundamentos (Psicologia, Filosofia, Sociologia etc)
 2 - () Aspectos didáticos-pedagógicos (Práticas cotidianas)
 3 - () Aspectos ligados à arte e cultura(literatura infantil, teatro, música)
 4 - () Aspectos administrativos
 5 - () Relações com a família e a comunidade
 6 - () Saúde e alimentação
 7 - () outros – quais? [_____]

14. Essa formação em serviço é realizada através de:

- 1 - () Curso de formação inicial
 2 - () Curso sobre temas específicos
 3 - () Oficinas
 4 - () Palestras
 5 - () Grupos de estudos nas pré-escolas ou escolas
 6 - () eventos (seminários, congressos)
 7 - () outros – quais? [_____]

15. Esses cursos de formação são realizados com que freqüência?

- 1 - () semanal 2 - () quinzenal 3 - () mensal
 4 - () bimestral 5 - () semestral 6 - () outro – qual? [_____]

16. Você considera que os temas abordados durante esses cursos de formação são suficientes para a sua atuação profissional?

- 1 - () Não 2 - () Sim

(Caso a resposta anterior seja não, responda a questão 17)

17. Qual é o tema de seu interesse que você gostaria que fosse abordado durante esses cursos?

| |
|--|
| |
| |
| |
| |

18. Qual é a distribuição da sua carga horária semanal? (Quando não houver carga horária destinada à atividade, coloque zero).

| Educação Infantil (Pré-escola) - Professor | Número de horas |
|---------------------------------------------------|------------------------|
| Em atividades diretas com a criança. | |
| Em atividades de formação. | |
| Em atividades de planejamento. | |

19. Quais as dificuldades vivenciadas no seu dia-a-dia com as crianças da pré-escola?

| |
|--|
| |
| |
| |
| |