

ELIDA MARIA GONÇALVES FERREIRA

**POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE
ITUMBIARA: AVANÇOS, PERMANÊNCIAS E TENSÕES**

Universidade Católica de Goiás - PUC Goiás

Mestrado em Educação

Goiânia - 2011

ELIDA MARIA GONÇALVES FERREIRA

**POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE
ITUMBIARA: AVANÇOS, PERMANÊNCIAS E TENSÕES**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da professora Dr^a Denise Silva Araújo.

Universidade Católica de Goiás - PUC Goiás

Mestrado em Educação

Goiânia - 2011

Ferreira, Élide Maria Gonçalves.
F383p Políticas de educação infantil no município de Itumbiara
[manuscrito] : avanços, permanências e tensões / Élide Maria
Gonçalves Ferreira. – 2011.
90 f. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de
Goiás, Departamento de Educação, 2010.

“Orientadora: Profa. Dra. Denise Silva Araújo”.

1. Educação de crianças – políticas públicas – Itumbiara
(GO). 2. Educação de crianças - história. I. Título.

CDU: 373.2(043)

Banca Examinadora

Prof^ª Dr^ª Denise Silva Araújo (PUC/GO)

Prof^ª Dr^ª Maria Francisca de Souza Carvalho Bites (PUC/GO)

Prof^ª Dr^ª. Marilene Marzari - FACISA-MT

Data: 30 março de 2011

DEDICATÓRIA

Ao meu esposo, Cissinato Ferreira de Araújo, que compreendeu e colaborou de maneira significativa para a realização desse sonho.

Aos meus familiares: meus irmãos, sobrinhos e, de modo especial minha mãe, Maria José Miguel, *in memoriam*, que ficaria muito feliz com essa conquista.

AGRADECIMENTOS

A Deus por ter me dado força nesta caminhada e por estar presente em todos os momentos.

À Profa. Dra. Denise Silva Araújo, pela sua brilhante orientação teórico-metodológica e técnica dessa dissertação.

À banca de qualificação composta pela orientadora Profa. Dra. Denise Silva Araújo, Profa. Dra. Ivone Garcia Barbosa e Profa. Dra. Maria Francisca de Souza Carvalho Bites pelas sugestões e críticas que muito contribuíram para a concretização dessa pesquisa.

À banca de defesa, composta pela orientadora Prof^a Dr^a Denise Silva Araújo, Prof^a Dr^a Marilene Marzari e Prof^a Dr^a Maria Francisca de Souza Carvalho Bites pela contribuição para o término desta pesquisa.

Ao Professor David Lopes pela tradução do resumo para o Inglês.

À equipe de educadores do Programa de Mestrado em Educação da PUC/GO, pelo trabalho e dedicação.

Aos técnicos e educadores da Secretaria municipal de Educação de Itumbiara, pelas contribuições, sem as quais este trabalho seria impossível.

Por todos os companheiros e companheiras que acompanharam essa caminhada.

Sonhos,

Acredite neles

Não basta ter belos sonhos para realizá-los.
Mas ninguém realiza grandes obras se não for capaz
de sonhar grande.

Podemos mudar o nosso destino,
se nos dedicarmos à luta pela
realização de nossos ideais.

É preciso sonhar, mas com a condição
de crer em nosso sonho;
de examinar com atenção a vida real;
de confrontar nossa observação
com nossos sonhos;
de realizar escrupulosamente,
nossa fantasia.

Sonhos, acredite neles.

- LÊNIN -

RESUMO

No presente estudo, expomos os resultados de uma pesquisa a respeito do processo de implantação das políticas públicas para a Educação Infantil no Município de Itumbiara-GO. Para isso, partimos da seguinte indagação: como se deu a assunção das instituições de Educação Infantil pela Secretaria Municipal de Educação e quais os avanços, permanências e tensões decorrentes deste processo? O objetivo central desta investigação foi analisarmos o processo de transição da Educação Infantil da assistência social para a Secretaria da Educação no Município de Itumbiara, a partir da promulgação da Constituição Federal em 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996 (LDB nº 9394/1996). Hoje, o Centro Municipal de Educação Infantil - CMEI - não pode mais ser apenas um lugar de cuidado físico e proteção da criança, como um direito da mãe trabalhadora, mas sim uma instituição onde se realiza a educação da criança pequena fora do lar, que se constitui num direito dessa criança, num dever do Estado e em uma opção da família. Realizamos um estudo das políticas públicas para a Educação Infantil, no Brasil, após a aprovação da LDB – nº 9394/1996. A partir daí, analisamos as políticas para a educação da criança no Município de Itumbiara. Utilizamos a metodologia qualitativa analisando as transformações ocorridas no decorrer do processo, a partir de vários instrumentos e procedimentos de coleta de informações, como: 1) análise documental, 2) observação das instituições, 3) conversas informais com gestores da SME e com os diversos profissionais que atuam nos CMEIS. A metodologia qualitativa apresentou-se como o caminho ideal para penetrarmos e compreendermos o significado e a intencionalidade das falas, vivências, valores, percepções, desejos, necessidades e atitudes dos profissionais envolvidos na Educação Infantil, tanto no processo de transição, quanto no cotidiano da instituição. Procuramos apreender como se dá a prática pedagógica organizada para promover o desenvolvimento integral da criança, como cidadã e sujeito de seu processo de aprendizagem. Para tanto, foram analisados, também, documentos legais e oficiais da Secretaria Municipal e do Conselho Municipal de Educação e os Projetos Políticos Pedagógicos das doze instituições de educação infantil do município, bem como os projetos ali desenvolvidos. Foram feitas cerca de dez visitas a cada CMEI, para verificarmos as condições de funcionamento e o trabalho realizado em cada um e na rede municipal como um todo. A Educação Infantil no Município de Itumbiara tem avançado muito no sentido de adequar à legislação vigente, visando à melhoria do atendimento à criança e às famílias. Entretanto, é necessário, ainda, ampliar políticas públicas e investir na formação inicial e continuada dos profissionais e na adequação da estrutura física. Constatou-se, que, neste sentido, existem projetos para construir novos CMEIs, a fim de atender a demanda. Vale destacar, ainda, outro desafio a ser superado: a variedade de modelos de atendimento, pois à criança de 0 a 4 anos tem se assegurado o direito ao período integral, enquanto que o grupo de crianças de 5 anos é atendido em regime de um período em salas de pré-escola. Quanto aos avanços, vale destacar o esforço dos profissionais que atuam na Educação Infantil no sentido de construir uma proposta pedagógica que favoreça o desenvolvimento integral da criança respeitando-a enquanto um ser sócio-histórico, sujeito de direitos, de aprendizagem, de cultura e de afeto.

Palavras-chave: políticas educacionais, legislação educacional, educação infantil, Município de Itumbiara.

ABSTRACT

This research aims to explore “The Educational Policies for Children in the city of Itumbiara after the Federal Constitution of 1988”, considering the progresses and challenges, with the main goal of investigating the public policies applied by the Municipal Secretary of Education towards Early Childhood Education as defined by the LDB - Lei de Diretrizes e Bases - 9394/1996. We try to point out that the Centro Municipal de Educação Infantil - CMEI has to be more than a place that simply overlooks children's physical care and protection, but also as an institution where the education outside the child's home begins, which is a right of the kid, a duty of the State and an option to the family. We start our work with a historical analysis of Early Childhood Education in Brazil and Goiás, specifically the public policies for children's education after the approval of the Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) law. After that initial step, we analyze the policies for children's education in the city of Itumbiara. We use a qualitative approach, investigating the transformations occurred throughout the process from various sources, such as: 1) document analysis, 2) observation of institutions, 3) informal interviews with SME managers and several professionals working at the CMEIs. This qualitative approach revealed itself as the ideal path to penetrate and comprehend the meaning of speeches, values, perceptions, desires, needs and actions done by the professionals involved in child education, not only as a transitional process but also in a day-to-day basis of the institution, understanding what should promote integral development of the child in the pedagogical practice. In that sense, we analyzed legal and official documents of the Municipal Secretary of Education and Municipal Council of Education and the Political-Pedagogical Projects of the twelve child education institutions of the municipality, as well as the projects developed there. Approximately ten visits were made to each CMEI, to check functioning conditions and work done in each institution and the municipal educational network as a whole. Early Childhood Education in the city of Itumbiara has advanced rapidly to adequate itself to the current legislation, aiming to improve child and family care in the form of available places in institutions, capable professionals and adequate physical structure. There are projects to build more CMEIs in order to meet increasing demand. As challenges still pending to be overcome, we can point out the low variety of service models. The predominant model is service to children of ages 0 to 4 during the whole day, but children aged 5 and onwards are attended only part-time. According to current legislation (LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Law number 9394/1996), teachers with at least undergraduate degrees are demanded. Most of the teachers have a Bachelor in Arts pedagogy degree. Alongside the children's education professionals there is also a multiprofessional team comprised of nutritionists, social assistants, psychologists and phonocardiologists.

Keywords: educational policies, educational legislation, early childhood education, city of Itumbiara.

QUADROS

Quadro 01	Número de Profissionais que Atuam nas Instituições de Educação Infantil de Itumbiara	75
Quadro 02	Equipe Multiprofissional Envolvida no Processo: apoio à inclusão.....	75
Quadro 03	Demonstrativo da Qualificação dos Professores Modulados nos CMEIS do Município de Itumbiara	76
Quadro 04	Demonstrativo da Qualificação dos Auxiliares Modulados nos CMEIS do Município de Itumbiara	77
Quadro 05	Demonstrativo da Qualificação das Diretoras Modulados nos CMEIS do Município de Itumbiara	79
Quadro 06	Demonstrativo da Qualificação dos Coordenadores Modulados nos CMEIS do Município de Itumbiara	79

FIGURAS

Figura 1	- Avenida Beira Rio, Itumbiara	17
Figura 2	- Ponte Affonso Penna, Itumbiara	17
Figura 3	- CMEI Dona Carolina Coelho	53
Figura 4	- Dança da Fita, Escola Municipal Rosa Arantes	58
Figura 5	- A Flor do Mamulengo Maternal - Escola CEMEI Antônia Fernandes	59
Figura 6	- CEMEI Orestes Borges Guimarães, Literatura Infantil	64
Figura 7	- Projeto Semeando História - SME, Itumbiara	70

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANFOPE	Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara da Educação Básica
CEFETS	Centros Federais de Educação Tecnológica
CMEI	Centro Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CFE	Conselho Federal de Educação
CES	Câmara de Educação Superior
CNPG	Conselho Nacional de Pós-Graduação
COEDI	Coordenadoria Geral de Educação Infantil
COEPRE	Coordenação de Educação Pré-Escolar
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCN-EI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
FUNDEB	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
IDEB	Índice Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
ISE	Instituto Superior de Educação
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MIEIB	Movimento Interfóruns da Educação Infantil no Brasil
OMEP	Organização Mundial para Educação Infantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PUC/GOIÁS	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
PSECD	Plano Setorial de Educação Cultura e Desporto
RCNEI	Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil

SME Secretaria Municipal de Educação
UFG Universidade Federal de Goiás
UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO I	
PANORAMA HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO DIREITO DA CRIANÇA CIDADÃ NO BRASIL	18
1.1 O Surgimento das Creches e Pré-Escolas na Europa	18
1.2 Os Primeiros Passos da História da Educação Infantil no Brasil	25
CAPÍTULO II	
POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: DISCUTINDO AVANÇOS, PERMANÊNCIAS E TENSÕES	40
2.1 A Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente: prenúncio de virada na educação infantil	40
2.2 As Políticas Públicas para a Educação Infantil após a Constituição Federal de 1988	43
2.3 Avanços e Tensões: as contradições das políticas públicas recentes para a educação infantil	48
2.4 A Concepção de Infância Orientadora das Políticas para Educação Infantil	53
CAPÍTULO III	
O PROCESSO DE IMPANTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE ITUMBIARA: avanços e desafios	58
3.1 O <i>Locus</i> da Pesquisa: o município de Itumbiara	59
3.2 A Educação Infantil em Itumbiara	62
3.3 Instituições de Educação Infantil no Município de Itumbiara	65
3.4 A Proposta Pedagógica para a Educação Infantil no Município de Itumbiara	65
3.5 Avaliação na Educação Infantil nos CMEIs de Itumbiara	70
3.6 Perfil dos Profissionais que Atuam na Educação Infantil nos Centros Municipais de Educação no Município de Itumbiara	72
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	81
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	84

INTRODUÇÃO

No presente estudo, expomos os resultados de uma investigação a respeito do processo de implantação das políticas públicas para a Educação Infantil no Município de Itumbiara-GO. Para isso, partimos da seguinte indagação: como se deu a assunção das instituições de Educação Infantil pela Secretaria Municipal de Educação e quais os avanços, permanências e tensões decorrentes deste processo? O objetivo central desta investigação foi, então, conhecermos o processo de transição da Educação Infantil da Assistência social para a Secretaria da Educação no Município de Itumbiara a partir da promulgação da Constituição Federal em 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996 (LDB nº 9394/1996).

Nesse sentido procuramos analisar os avanços e impasses relativos à implantação da Educação Infantil na Rede Municipal, do município acima apontado. Hoje, a creche não pode ser considerada apenas um lugar de cuidado físico e proteção da criança ou um direito da mãe trabalhadora. A frequência em uma instituição de educação infantil se constitui num direito da criança cidadã, um dever do Estado e uma opção da família.

Para compreender melhor o que isso significa, buscamos nos apropriar do conceito de cidadania¹ apontado por Covre (1995, p. 11), que afirma o seguinte: “Cidadania é o próprio direito à vida no sentido pleno”.

Nosso foco principal contempla o período que vai da inserção da Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 a 2010. Como a LDB/1996 foi elaborada no contexto de mudanças legais após o fim da Ditadura Militar no Brasil, que teve como marco a promulgação da Constituição Federal de 1988, faremos uma breve análise dos avanços e permanências deste marco legal para a Educação Infantil.

¹ Numa perspectiva mais dialética, portanto, histórico-crítica, esse vocábulo é assim definido: “O termo cidadania, embora tendo origens que remontam à antiguidade grega, possui um significado moderno e complexo que não podia ser alcançado pelas sociedades daquela época. Para compreendê-lo é preciso ter presente que a cidadania, para além do conceito de pessoa, entendida como um ser natural, dotado de características próprias, supõe a categoria de indivíduo. Este, mais do que um ser que tem características apenas particulares, detém propriedades sociais, que o faz *exemplar* de uma sociedade, composta por outros indivíduos que possuem essas, mesmas características [...] Mas esse ser histórico só existe, só se constrói, de modo social, na relação com os demais seres humanos. Nessa relação, é preciso que, além de sua condição de sujeito, seja preservada a condição de sujeito dos demais (suas semelhantes); ou seja, a ação do indivíduo diante dos demais indivíduos deve ocorrer de tal modo que, para preservar seus direitos (como direitos de indivíduo e não como privilégios de pessoa), sejam preservados também os direitos dos demais indivíduos. Assim agindo, o indivíduo estará considerando também seus próprios deveres. Direitos e deveres universais (que se reportam a *todos* os indivíduos da sociedade) são, pois, faces de uma mesma moeda e configuram a base da cidadania moderna” (PARO, 2001, p. 9-10).

A Constituição Nacional de 1988 foi elaborada com a participação dos segmentos organizados da sociedade civil, no processo de redemocratização do país com o fim da Ditadura Militar, e por esse motivo, recebeu o nome de Constituição Cidadã. Esse documento afirma o caráter universal dos direitos humanos e lança como desafio para a sociedade civil a defesa, proteção e garantia desses direitos.

A Carta Magna adota o princípio de que a criança de 0 a 6 anos é sujeito de direito e que, por isso, deve ser educada para e no exercício da cidadania, pois, como afirma Haddad (2006), a Educação Infantil é um direito segundo a Nova LDB/96, que se fundamenta no Artigo 5º da Constituição Federal de 1988 (CF/1988), que estabelece o seguinte:

Art. 5º - Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade (BRASIL, 2010, p. 3).

Antes de adentrarmos à discussão deste trabalho, torna-se importante ressaltarmos que a nossa entrada no campo da Educação foi facilitada pela inserção, por meio de concurso público municipal, na Inspeção Escolar, atuando junto aos CMEIs. O trabalho desenvolvido nas instituições de Educação Infantil foi tomando uma dimensão maior e gerou a necessidade de conhecer melhor o dia a dia dos educandos, o que despertou o interesse de estudar esta área.

Na função de inspetora escolar dos CMEIs, as evidências começam no portão de entrada, com a questão do acolhimento da família e a recepção das crianças. Deste modo, a necessidade de relatórios para autorizar o funcionamento dos CMEIs exigia de nós um estudo mais sistemático na área.

Apesar estarmos inserida no Departamento de Inspeção Escolar, procuramos nos distanciar do objeto de intervenção transformando-o em objeto de observação e pesquisa, e analisar a realidade empírica, seus problemas, com o olhar de pesquisadora.

De acordo com Oliveira (2002; 2008), por muito tempo, as creches foram concebidas como um mal necessário, um recurso a recorrer em casos de extrema necessidade, ocupando, assim, o lugar da família. Estas instituições foram criadas com o intuito de ajudar como lugares de abrigo, enquanto a mãe trabalhava e, em muitos casos, suprir a ausência da família.

Essa visão pressupõe um posicionamento do Estado que relega à família responsabilidade exclusiva perante o cuidado e a socialização da criança. Consequentemente, assistimos à cisão de atribuições: à família cabe o cuidado e a socialização dos pequenos; ao Estado, a educação escolar dos maiores. Historicamente, essa concepção foi sustentada por

teorias psicológicas que afirmavam a necessidade de haver vínculos duradouros da criança com um único adulto, preferencialmente a mãe.

Hoje, a mudança de perspectiva nas áreas de investigação do desenvolvimento infantil e da educação da criança pequena exige que um profissional com sólida formação específica para atuar em instituições que atendem crianças pequenas. Estas mudanças contribuíram para que fosse possível um avanço legal, garantindo o direito constitucional de toda criança de 0 a 6 anos ao atendimento em creches e pré-escolas.

Neste contexto, as instituições de educação infantil devem se organizar, cada vez mais, para promover o desenvolvimento integral das crianças em idade anterior ao ingresso na escola de ensino fundamental. Diante disso, faz-se necessário desmistificar a ideia de que o cuidado infantil é uma atribuição exclusiva da família, ou mais precisamente feminina, e fortalecer a concepção de que essa tarefa possa ser compartilhada por outros atores, em outras esferas da sociedade.

Refletir sobre o lugar da instituição de educação infantil no contexto da sociedade contemporânea nos remete a um olhar sobre as transformações que têm atingido a família no decorrer da história. O aumento progressivo de mulheres com filhos pequenos ocupando diferentes postos no mundo do trabalho talvez seja uma das mudanças mais profundas ocorridas nas últimas décadas, principalmente nos países industrializados.

A participação mais intensa da mulher na vida econômica, política e social e a significativa ampliação do papel de mãe nos diferentes grupos familiares exigem, por sua vez, uma revisão de suas tradicionais atribuições espaço doméstico, assim como a redefinição do papel masculino quanto ao cuidado com os filhos.

Assim como em outros países industrializados, também ocorreu no Brasil uma mobilização social, tendo o movimento de mulheres, na maioria das vezes, o grande papel de acenar com novas possibilidades extraparentais de cuidar e educar a criança. Essa mobilização resultou em profundas transformações de valores, atitudes, práticas e papéis que acabaram por atravessar as décadas de 1960 e 1970.

Para compreender este processo, neste trabalho, buscou-se, primeiramente, elaborar, de uma forma geral, uma retrospectiva sobre a história da Educação Infantil, na Europa e no Brasil. Procuramos conhecer a origem das creches e o processo de redefinição de sua função na sociedade, bem como, as mudanças nas concepções de infância e de educação infantil que orientam o atendimento de crianças de 0 a 6 anos de idade e a construção de uma nova visão de educação infantil decorrente da concepção de criança cidadã defendida, tanto no Brasil

como em Itumbiara, sempre se tendo em vista os fatores econômicos, políticos, culturais e sociais, em cada contexto.

Dessa forma, procuramos analisar a história da educação infantil, como direito da criança cidadã, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, de 1990 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Verificamos que os municípios adquiriram, a partir de então, a responsabilidade de assumirem a educação da criança de zero a seis anos e integrá-la aos sistemas municipais de ensino, com compromisso de assegurarem seus direitos constitucionais.

Após este estudo da história da educação infantil, realizamos uma revisão bibliográfica para, a partir dos conhecimentos produzidos na área das políticas públicas para a educação infantil, analisarmos os documentos legais e oficiais que regulamentam a Educação Infantil, no Brasil e no Município de Itumbiara, com o objetivo de verificar como tem ocorrido o processo de assunção pela Secretaria Municipal de Educação no que tange ao atendimento da criança de 0 a 6 anos.

Para tanto, investigamos leis federais e municipais de educação e os pareceres e resoluções do Conselho Municipal de Educação de Itumbiara - CME, que tratam da educação infantil. Em seguida, procedemos a um estudo analítico dos documentos internos dos CMEIs, a saber: os estatutos e os regimentos internos e Projetos Político-Pedagógicos - PPP, os planejamentos e relatórios anuais das instituições de educação infantil.

Utilizamos a pesquisa qualitativa por considerarmos ser esta a mais adequada para levar-nos a compreender o processo de implantação dos CMEIs - Centros Municipais de Educação Infantil no Município de Itumbiara, levando-se em conta as transformações ocorridas no decorrer do processo de assunção desta etapa da Educação Básica pela SME. A investigação de cunho qualitativo é o caminho ideal para penetrarmos e compreendermos o significado e a intencionalidade das falas, vivências, valores, percepções, desejos, necessidades e atitudes dos profissionais envolvidos na Educação Infantil, tanto no processo de transição quanto no cotidiano da instituição educativa, a partir da mudança que se deu na prática pedagógica que antes se resumia ao cuidar e passou para uma dupla função: cuidar e educar.

Segundo Minayo (1993), inicia-se uma investigação com um problema articulado a conhecimentos anteriores que demandam a criação de novos referenciais. A questão inicial que serviu de ponto de partida para a realização deste trabalho é a seguinte: como se deu a assunção das instituições de educação infantil pela Secretaria Municipal de Educação no

município de Itumbiara e quais os avanços, permanências e tensões decorrentes deste processo? Para procedermos ao levantamento das informações necessárias para responder esta questão foram realizados os seguintes procedimentos: visitas aos Centros Municipais de Educação Infantil - CMEIs, conversas informais com os profissionais envolvidos no processo, análises documental tendo por base o referencial teórico.

Segundo Minayo (1993), a amostragem qualitativa privilegia os sujeitos sociais que detêm os atributos que o investigador pretende conhecer. Nesse sentido, foi realizada uma revisão dos materiais informativos disponíveis para orientar a pesquisa e, também, para nortear muitos dos passos que foram feitos no campo, servindo, desse modo como orientação das etapas seguintes. No levantamento exploratório, procuramos coletar informações sobre o desenvolvimento das atividades com as crianças. Também foram levantadas informações sobre o ambiente e a formação dos profissionais que atuam na Educação Infantil em Itumbiara, para, de posse de tais dados, efetuarmos a análise dos avanços, permanências e desafios em relação à Educação Infantil, no referido município.

O texto da dissertação está organizado em três capítulos. No primeiro capítulo, percorreremos a trajetória da Educação Infantil, desde o surgimento das creches e pré-escolas na Europa e no Brasil, analisando os modelos educacionais criados para responder aos desafios estabelecidos pela maneira como a sociedade se estruturava em cada período.

No segundo capítulo, estudamos políticas para a Educação Infantil após a promulgação da Constituição Federal de 1988 e a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente/1999 - ECA e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/1996 - LDB, fundamentação legal que orientou a elaboração das propostas pedagógicas que buscavam romper com as concepções meramente assistencialistas e/ou compensatórias para essas instituições, propondo uma ação pedagógica que enfatizasse o desenvolvimento integral das crianças, bem como a concepção de infância que se construiu neste processo histórico.

No terceiro capítulo, tratamos do processo de mudança da Educação Infantil da Assistência Social para o Sistema Municipal de Ensino, em Itumbiara, atendendo determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n° 9394/96). Para contextualizar nosso estudo, fazemos um breve histórico do Município de Itumbiara, o que facilita a compreensão do papel da Educação Infantil neste contexto. Em seguida, analisamos a documentação legal que amparou o processo de transição e os avanços e desafios atuais para essa etapa da Educação Básica no Município.

Figura1 - Avenida Beira Rio, Itumbiara



Fonte: Arquivo da Autora.

Nas considerações finais, procuramos, à luz das discussões teóricas realizadas nos capítulos I e II, analisar os avanços, permanências e tensões, evidenciadas pela nossa pesquisa, no processo de assunção da Educação Infantil pela Secretaria Municipal de Educação do Município de Itumbiara. Com isso, pretendemos contribuir para a melhoria da qualidade do atendimento à criança pequena, não apenas no município em estudo, mas em todo o Brasil, pois são vários os sistemas de ensino que estão vivenciando o mesmo processo, que pretende ser um passo fundamental na garantia dos direitos da criança cidadã.

Figura 2 - Ponte Affonso Penna, Itumbiara



Fonte: Arquivo da autora.

CAPÍTULO I

PANORAMA HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO DIREITO DA CRIANÇA CIDADÃ NO BRASIL

A educação de uma criança pequena envolve o seu cuidado, por isso destaca-se o papel de educar e cuidar atribuído às instituições de Educação Infantil.

- KUHLMANN JR. -

Neste primeiro capítulo, pretendemos analisar a trajetória histórica relativa ao atendimento à criança pequena na Europa e no Brasil, procurando tanto compreender o significado do seu aparecimento em cada época quanto identificar qual a concepção de infância subjacente às propostas de assistência destinadas às crianças de zero a seis anos.

Conhecer a história do aparecimento das creches e pré-escolas poderá auxiliar os educadores que hoje nela trabalham a refletirem acerca das funções que ela foi desempenhando ao longo de sua existência, bem como na atualidade.

1.1 O Surgimento das Creches e Pré-Escolas na Europa

Segundo Oliveira (2002), durante muitos séculos, o cuidado e a educação das crianças foram compreendidas como de responsabilidade familiar, particularmente da mãe e de outras mulheres. Logo após o desmame, a criança era vista como pequeno adulto e, quando saía do período de dependência de outros para que suas necessidades físicas fossem atendidas, passava a ajudar os adultos nas atividades cotidianas, momento em que aprendia o básico para sua integração no meio social.

De acordo com a referida autora, a ênfase dada à família como a matriz educativa preferencial aparece, também, nas denominações das instituições de guarda e educação da primeira infância. Na concepção da autora, o termo francês creche equivale à manjedoura, presépio. O vocábulo italiano asilo, ou *nido*, indica um ninho que abriga “escola materna”, outro nome usado para referir-se ao atendimento de guarda e educação fora da família destinado às crianças pequenas. Tais arranjos envolveram desde uso de redes de parentesco, nas sociedades primitivas, ou de “mães mercenárias”, já na idade antiga, até a criação na idade moderna das “rodas” (cilindros ocos de madeiras e giratórios, construídos em muros de igrejas ou hospitais de caridade para facilitar o depósito de bebês sem que a identidade de quem os abandonasse fosse revelada) para o recolhimento dos “expostos” ou para o envio de crianças abandonadas para “lares substitutos”.

A mesma pesquisadora afirma que, nos Séculos XV e XVI (Renascimento), novos modelos educacionais foram criados para atender aos desafios estabelecidos pela maneira como a sociedade europeia, então, se desenvolvia. O desenvolvimento científico, a expansão comercial e as atividades artísticas, ocorridas no período acima exposto estimularam o surgimento de novas visões sobre a criança e a respeito da maneira como deveria ser educada. Autores como Erasmo (1465-1530) e Montaigne (1483-1553) defendiam que a educação deveria respeitar a natureza infantil, estimular a atividade da criança criando as condições de sua aprendizagem.

Oliveira (2002) afirma que gradativamente surgiram arranjos mais formais para atendimento de crianças fora da família em instituições de caráter filantrópico, especialmente criadas para esse objetivo. Crianças pobres de dois ou três anos eram incluídas nas *Charity Schools* ou *Écoles Petities*, então, criadas na Inglaterra, França e outros países europeus.

Na perspectiva da autora, os pioneiros da Educação Infantil acreditavam que, como as crianças nasciam sob o pecado, cabia à família e, na falta dela, à sociedade corrigi-las desde pequenas. Nas escolas, os pequenos eram ensinados a partir dos 6 anos, seguindo as propostas dos movimentos religiosos da época. Oliveira (2002) cita como exemplo “escolas de Tricô” (*Knitting Schools*) criadas pelo pastor protestante Oberlin, na região da Alsácia Francesa, no final da segunda metade do século XVIII, onde mulheres da comunidade tomavam conta de grupos de crianças pobres e as ensinavam a ler a Bíblia e a tricotar.

O básico, todavia, para os filhos dos operários, era o ensino da obediência, da moralidade, da devoção e do valor do trabalho, sendo comuns propostas de atividades realizadas em grandes turmas, com cerca de 200 crianças. A autora avalia que o esforço realizado pelos pioneiros da educação infantil certamente contribuiu para diminuir os índices de mortalidade entre as crianças, porque, além de permitir um maior conhecimento do mundo infantil, também proporcionaram a elas cuidados especiais enquanto estavam em grupos sendo instruídas e cuidadas durante as atividades.

Na Europa, uma nova ideia de educação infantil começou na fase avançada da Idade Moderna, com o crescimento da urbanização e a transformação da família patriarcal em nuclear. A discussão sobre a escolaridade obrigatória se aprofundou em vários países europeus, nos séculos XVIII e XIX, onde se destacava a importância da educação para o desenvolvimento social.

Autores como Comênio (1592-1670); Rousseau (1712-1778); Pestalozzi (1746-1827); Decroly (1871-1932); Froebel (1782-1852) e Montessori (1870-1952) criaram as bases teóricas para a construção de um sistema de ensino mais centrado na criança. Embora com

ênfases diferentes entre si, as ideias pedagógicas desses autores reconheciam que as crianças tinham necessidades próprias e características diversas das dos adultos, como o interesse pela manipulação de objetos e pelo jogo.

Oliveira (2002) afirma que a análise de textos básicos sobre educação escritos por filósofos nos demonstra que, desde a Antiguidade, havia quem defendesse a ideia da atividade do próprio aluno como motora do seu desenvolvimento intelectual (como Sócrates, Santo Agostinho, Montaigne) e a importância da brincadeira na aprendizagem (já destacado por Platão em *A República*).

A pesquisadora relata que educar crianças menores de seis anos de diferentes condições sociais já era uma questão tratada por Comênius, educador e bispo protestante Moráveo. Em sua obra *A Escola da Infância*, publicado em 1628, esse teórico afirmava que o nível inicial de ensino era o “colo da mãe” e deveria ser realizado dentro dos lares. Em 1627, Comênius elaborou um plano de escola maternal por meio do qual indicava o uso de materiais audiovisuais como livros de imagens para educar crianças pequenas. Esse autor defendia uma programação bem elaborada, com recursos materiais e racionalização do tempo e do espaço escolar, como garantia da “arte de ensinar” e da ideia de que fosse dada à criança a chance de aprender coisas dentro de um campo abrangente de conhecimentos. O educador checo afirmava que os materiais pedagógicos (quadros, modelos, dentre outros.) e atividades diferentes (passeios, etc.) realizadas com as crianças, de acordo com suas idades, permitiriam o desenvolvimento de aprendizagens abstratas e a comunicação oral. Em 1657, Comênius já usava a imagem de “Jardim de Infância” (onde “arvorezinhas plantadas” seriam regadas) como o lugar da educação de crianças pequenas. Comênius (2002) afirma que:

[...] o homem, por si só, cresce com feições humanas (assim como o bruto com as suas), mas não poderá tornar-se animal racional, sábio, honesto e piedoso se antes não forem nele enxertados os brotos da sabedoria, da honestidade, da piedade.

[...] para que a piedade finque suas raízes no coração de alguém, deverá ser plantada desde os primeiros anos; se quisermos preparar alguém para que venha a ter hábitos refinados, será preciso desbastá-lo em tenra idade; quem tiver de fazer grandes progressos no estudo da sabedoria precisará abrir seus sentidos para que eles tudo acolham logo nos primeiros aos, quando o ardor é vivo, o engenho vivaz e a memória tenaz (COMÊNIUS, 2002, p. 77; 79)

Segundo Oliveira (2002), no contexto da Reforma e Contra-Reforma Religiosa, no Século XVI, houve um confronto entre a Igreja Católica, por um lado, que defendia uma educação privada, e a Igreja Protestante, por outro, que defendia que a educação era obrigação do Estado.

Ao mesmo tempo, o filósofo Jean Jacques Rousseau criou uma proposta educacional em que combatia preconceitos, autoritarismos e todas as instituições sociais que violentassem

a liberdade, que ele considerava característica da natureza. Na obra denominada *Emílio: ou da educação*, Rousseau (1999) contrapunha-se à prática familiar vigente que delegava a educação dos filhos a preceptores, para que estes os tratassem com severidade, e enfatizava o papel da mãe como educadora natural da criança.

Rousseau revolucionou a educação de seu tempo ao afirmar que a infância não era apenas uma forma de acesso, um período de preparação para a vida adulta, mas tinha valor em si mesma. Para esse filósofo, cabia ao professor afastar tudo o que pudesse atrapalhar a criança a viver plenamente sua condição. Ele defendia a seguinte idéia:

Deixai-o sozinho em liberdade, vede-o agir sem nada lhe dizer; considerai o que fará e como se arranjará. Não precisando provar a si mesmo que é livre, jamais faz nada por travessura e apenas para fazer um ato de domínio sobre si mesmo; não sabe ele que é senhor de si mesmo? É alerta, rápido, disposto; seus movimentos têm toda a vivacidade da idade, mas não vereis um só deles que não tenha um fim. Seja o que for que ele queira fazer, jamais tentará nada que esteja acima de suas forças, pois colocou-as à prova e as conhece; seus meios serão sempre bem apropriados a seus planos e raramente agirá sem estar certo do sucesso. Terá os olhos atentos e judiciosos; não se comportará tolamente, interrogando os outros sobre tudo o que vê, mas ele próprio o examinará, esforçando-se por descobrir o que quiser saber, antes de fazer perguntas. Se cair em dificuldades imprevistas, perturbar-se-á menos do que qualquer outro, e, se correr algum risco, também se amedrontará menos (ROUSSEAU, 1999, p. 197).

O educador genebrino, deste modo, era a favor de uma educação negativa (não orientada pelos adultos), que fosse resultado do livre exercício das capacidades infantis e enfatizasse não o que a criança tinha permissão para saber, mas o que ela era capaz de saber. Nesse sentido, Rousseau (1999) afirmava:

Portanto, a primeira educação deve ser puramente negativa. Consiste, não em ensinar a virtude ou a verdade, mas em proteger o coração contra o vício e o espírito contra o erro. Se pudésseis nada fazer e nada deixar que fizessem, se pudésseis levar vosso aluno são e robusto até a idade de doze anos sem que ele soubesse distinguir a mão esquerda da direita, desde vossas primeiras lições os olhos de seu entendimento se abririam para a razão; sem preconceitos, sem hábitos, ele nada teria em si que pudesse obstar o efeito de vossos trabalhos. Logo se tornaria em vossas mãos o mais sábio dos homens e, começando por nada fazer, teríeis feito um prodígio de educação (ROUSSEAU, 1999, p. 91).

As ideias de Rousseau abriram caminhos para as concepções educacionais do suíço Pestalozzi, que também reagiu contra o intelectualismo excessivo da educação tradicional. A educação, para ele, deveria ocorrer em locais o mais natural possível, num clima de disciplina rígida, mas amorosa, que colocasse em ação o que a criança já possuía dentro de si, contribuindo para o desenvolvimento do caráter infantil.

De acordo com Arce (2002) na escola organizada por Pestalozzi:

o convívio era baseado no amor e no bom exemplo, o autor era como um pai para seus pequenos alunos, a escola era vista como uma família. Na escola todas as decisões eram tomadas em conjunto com as crianças. No que tange à educação intelectual, as coisas tinham de ter um significado para as crianças e ser baseadas em suas experiências cotidianas (ARCE, 2002, p. 65).

Oliveira (2002) relata que em 1828, o padre Ferrante Aporti, seguindo as ideias de Pestalozzi, criou o primeiro asilo infantil italiano, em Cremona, inicialmente destinado às crianças das famílias mais abastadas, em oposição às salas de custódia então existentes em algumas instituições para atendimento das crianças mais pobres. Aporti defendia que a primeira infância deveria ser instruída, e não apenas protegida. Assim, ele propôs atividades de ensino religioso, trabalhos manuais, rudimentos de leitura, escrita e contagem. A autora afirma que o trabalho do Padre Ferrante Aporti sofreu influências de Pestalozzi visto que, este último chamava a atenção para a importância do trabalho manual e aquele, nas suas escolas difundidas pela Itália, adotava essa prática com as crianças.

Conforme Arce (2002), as ideias de Pestalozzi foram levadas adiante por Fröebel (1782-1852), educador alemão, no contexto das novas influências teóricas e ideológicas de seu tempo - liberalismo¹ e nacionalismo - marcado pelas lutas napoleônicas. Orientado por uma perspectiva mística, uma filosofia espiritualista e um ideal político de liberdade, o educador germânico fundou, em 1837, um *Kindergarten* (“Jardim de Infância”), onde crianças - pequenas sementes - poderiam ser adubadas e expostas a condições favoráveis, em um clima de afeto e encorajamento, desabrochariam sua divindade interior.

Segundo Oliveira (2002) e Kuhlmann Jr. (1998), os Jardins-de-Infância diferenciavam-se das casas assistenciais existentes na época, por incluírem uma dimensão pedagógica. Distinguiam-se também da escola, que procurava moldar as crianças a partir do exterior.

Segundo Arce (2002) e Kuhlmann Jr. (1998), o modelo básico de funcionamento da proposta educacional froebeliana consistia em atividades de cooperação e o jogo, entendidos como origem da atividade mental. Fröebel partia também da intuição e da ideia de espontaneidade infantil, preconizando uma auto-educação da criança pelo jogo, por suas vantagens intelectuais e morais, além de seu valor no desenvolvimento físico. Segundo a autora:

¹ O liberalismo é um sistema de crenças e convicções, isto é, uma ideologia. Todo sistema de convicções tem como base um conjunto de princípios ou verdades, aceitas sem discussão, que formam o corpo de sua doutrina ou o corpo de idéias (sic) nas quais ele se fundamenta [...] os axiomas básicos ou os valores máximos da liberal [...] o individualismo, a liberdade, a propriedade, a igualdade, e a democracia (CUNHA, 1979, p. 28).

Para a realização do autoconhecimento com liberdade, Froebel elege o jogo como seu grande instrumento, o qual, juntamente com os brinquedos, mediará o autoconhecimento através do exercício de exteriorização e interiorização da essência divina de cada criança, levando-a assim a reconhecer e a aceitar a 'Unidade Vital', isto é, a tríade formada pela Humanidade, Deus e a Natureza (ARCE, 2002, p. 74).

De acordo com Arce (2002), os recursos pedagógicos básicos nesse modelo eram divididos em dois grupos: as prendas ou dons e as ocupações. As prendas materiais que não mudavam de forma, cubos, cilindros, bastões e lápides eram utilizados em brincadeiras, que tinha como objetivo permitir às crianças a realização de construções variadas e formar um sentido da realidade em respeito à natureza. As ocupações referiam-se aos materiais que se modificavam com o uso - tais como: argila, areia e papel. Eles eram utilizados em atividades de modelagem, recorte, dobradura, alinhavo com cartões de diferentes figuras, enfiar contas em colares e outras. Sua finalidade era estimular a autonomia da criança no desenvolvimento de atividades formativas pessoais. As prendas e as ocupações deveriam ser usadas pela educadora jardineira com vistas ao desenvolvimento da livre expressão infantil, ou seja, daquilo que Fröebel denominou, dentro de seu quadro ideológico, de "atividades maternas".

Oliveira (2002) relata que, em 1848, um casal alemão, discípulo de Fröebel e refugiado na Inglaterra, criou o primeiro Jardim-de-Infância britânico. Posteriormente, algumas experiências educacionais para crianças foram realizadas no Brasil e em outros países da América Latina, a partir das ideias do educador germânico.

A referida pesquisadora avalia que a apropriação das teorias desses autores pelas instituições de educação infantil ocorreu dentro um longo processo. Seus modelos pedagógicos orientados, inicialmente, para atender populações socialmente desfavorecidas, paulatinamente foram sendo usados para organizar outras instituições que atendiam os filhos de alguns segmentos de classe média e alta de vários países.

A citada autora afirma, ainda, que, no final do século XIX, um conjunto de atores sociais passou a disputar espaços e concepções sobre a educação anterior ao ensino obrigatório: entidades filantrópicas, pessoas das camadas dominantes com interesses beneméritos, setores governamentais e empresários. Médicos e outros sanitaristas influenciaram, cada vez mais, as ideias e políticas de atendimento destinado às crianças, em instituições fora do lar.

Após a Primeira Guerra Mundial, com o aumento do número de órfãos e a degradação ambiental, as funções de hospitalidade e de higiene exercidas pelas instituições que cuidavam da educação infantil foram enfatizadas. Programas de atendimento à crianças pequenas para

diminuir a mortalidade infantil passaram a conviver com programas de estimulação precoce nos lares e em creches orientados por especialistas da área de saúde.

Neste contexto, Oliveira (2002) destaca que a organização de atividades de ensino para crianças pequenas, com o uso de materiais especialmente construídos para elas foi realizada por dois médicos envolvidos com a educação: Ovídio Decroly (1871-1932) e Maria Montessori (1879-1952). Decroly preconizava um ensino voltado para o desenvolvimento cognitivo e interessava-se, principalmente, pelo domínio de conteúdo pela criança, mas via a possibilidade de articulá-los em rede, ao redor de centros de interesse no lugar de serem voltados para as disciplinas tradicionais. Nos centros de interesse, o trabalho deveria ser organizado de acordo com três eixos: observação, associação e expressão.

Oliveira (2002) afirma que a médica psiquiatra italiana Maria Montessori deve, também, ser destacada dentre os principais teóricos que contribuíram para a educação infantil no século XX. A autora relata que, ao ser encarregada do cuidado de crianças com deficiência mental, em uma clínica psiquiátrica de Roma, a médica italiana elaborou uma metodologia de ensino com base nos estudos médicos de Itard e Ségun, que haviam proposto a utilização de materiais apropriados como meios recursos educacionais. Em 1907, Montessori foi convidada a organizar uma sala para educação de crianças sem deficiência - dentro de uma habitação coletiva destinada a famílias dos setores populares, experiência que denominou “Casa das Crianças”.

Na concepção de Oliveira, o trabalho de Montessori ressalta aspecto biológico do crescimento e desenvolvimento infantil, destacando-se pela confecção de materiais adequados à exploração sensorial pelas crianças e específicos para atingir cada objetivo educacional. Seu material didático partia de um detalhamento sistemático do conteúdo a ser trabalhado com as crianças e planejava exercícios com o objetivo de desenvolver, passo a passo, as diferentes funções psicológicas.

Montessori elaborou instrumentos especialmente destinados para educação motora (relacionados principalmente, à tarefas de cuidado pessoal) e para o desenvolvimento dos sentidos e da inteligência. Podemos citar, por exemplo, letras móveis, letras recortadas em cartões - lixa para aprendizado de leitura, contadores como o ábaco, para aprendizado de operações com números, ainda utilizados, até hoje nas escolas.

Para Oliveira (2002), Celestin Freinet (1896-1966), foi um dos educadores que transformou as práticas pedagógicas de sua época. Para ele, a educação escolar deveria sair dos limites da escola e articular-se às vivências das crianças em seu meio social. A pedagogia de Freinet assenta-se em um rol de técnicas ou atividades como aulas-passeio, desenho livre,

texto livre, jornal escolar, correspondência interescolar, livro da vida, além de oficinas de trabalhos manuais e intelectuais, o ensino por contrato de trabalho, a organização de cooperativas na escola. Apesar de não ter atuado, diretamente, com crianças pequenas, sua experiência teve decisiva influência sobre as práticas didáticas em creches e pré-escolas, em vários locais do mundo, inclusive no Brasil.

Na década de 1950, no contexto internacional pós-Segunda Guerra Mundial, verifica-se novo interesse pela situação social da infância e da ideia da criança como portadora de direitos. Tal destaque aparece expresso na Declaração Universal dos Direitos da Criança, promulgada pela Organização das Nações Unidas - ONU, em 1959, em decorrência da Declaração Universal dos Direitos Humanos, assinado em 1948. O crescimento dos serviços de educação infantil na Europa e nos Estados Unidos foi sendo orientado, cada vez mais, por teorias que indicavam a importância da estimulação precoce no desenvolvimento de crianças a partir do nascimento, fato que, como veremos no próximo item, marcou, também, a expansão da pré-escola no Brasil.

Em países como os Estados Unidos, a educação infantil combinou períodos de expansão e retração em virtude de posições socialmente defendidas em face da mulher até recentemente ser confinada no ambiente doméstico.

Na Europa, atualmente, de acordo com Oliveira (2002):

[...] as estruturas, objetivos e práticas de trabalho com as crianças em idade anterior à da escolaridade obrigatória, assim como os critérios de seleção e as formas de treinamento dos educadores, diferem muito de país para país. Alguns pontos, contudo, são comuns o debate não está mais centrado em *se* deve haver investimento na área de educação infantil, mas em *por que* e para quem ela existe e *como* organizá-la para oferecer serviços de qualidade (OLIVEIRA, 2002, p. 82).

Enfim, essa é, de uma forma geral, a história do surgimento da educação infantil, na Europa. Trataremos, a seguir, da sua trajetória no contexto brasileiro.

1.2 Os Primeiros Passos da História da Educação Infantil no Brasil

Para compreendermos o sentido da luta para que a Educação Infantil chegasse a constituir-se na primeira etapa da Educação Básica, é necessário fazermos uma retrospectiva histórica acerca do atendimento à criança no Brasil. De acordo com Kramer (2003), no que se refere ao atendimento a infância brasileira, até 1874, existia, institucionalmente, apenas a “casa dos expostos” ou Roda para os Abandonados das primeiras idades e a “Escola de

Aprendizes Marinheiros” (fundada pelo Estado em 1873) para os abandonados maiores de doze anos. Segundo Minosso (2009), a assistência e as políticas sociais à criança abandonada estavam alicerçadas da seguinte maneira: Câmaras Municipais; Roda e Casa dos Expostos e um sistema informal, os filhos de criação.

Minosso (2009) afirma que a “casa dos expostos” ou Roda para os Abandonados das primeiras idades foram fundadas em Salvador; Minas Gerais; São Paulo; Rio de Janeiro e Curitiba. Trindade (apud Minosso, 2009) relata que elas foram implantadas, primeiro na Bahia, em 1726; segundo no Rio de Janeiro, em 1738; terceiro em São Paulo, em 1725; e, finalmente, em quarto, em Desterro, atual Florianópolis, em 1828.

Segundo Marcílio (1998), o sistema de filhos de criação foi muito difundido no Brasil: uma vez que, várias famílias, após receberem, na porta de sua casa, bebês abandonados, os acolhiam, por caridade, compaixão e religiosidade. Muitas vezes, quando incorporados pela família, estes enjeitados tornavam-se mão-de-obra gratuita e complementar. Isso fazia com que o interesse dessas famílias por eles fosse grande, levando-as a incorporar mais de um exposto, principalmente quando a família recebia uma pequena ajuda em dinheiro da Câmara Municipal ou da Roda dos Expostos, para sua manutenção. A identidade das mães que abandonavam as crianças era preservada, além de salvar e proteger a vida do enjeitado.

Segundo Kramer (2003), as primeiras ações voltadas à criança partiram de higienistas e se dirigiram contra a escandalosa mortalidade infantil, que, segundo eles, originava-se de dois fatores. Um deles relacionava-se aos nascimentos ilegítimos, resultado da união entre escravos ou da união das escravas com seus senhores. O segundo se referia a carência de educação física, moral e intelectual das mães. As sociedades atribuíram a disseminação de doenças, ligadas à sexualidade a esses dois fatores estavam permeados por ideias preconceituosas e que percebiam diferentemente as crianças negras (filhas de não-escravos) e as da elite (filhas de senhores). Os hábitos e valores de uma família nuclear branca e idealizada era considerada como padrão.

A ideia de proteger a infância começava a surgir, mas o atendimento se limitava a iniciativas isoladas de caráter localizado, destinadas às classes populares como, por exemplo, o Asilo de Meninos Desvalidos, fundado no Rio de Janeiro em 1875, os Três Institutos de Menores Artífices, fundados em Minas, em 1876, ou os Colégios e Associações de Amparo à Infância, como o Primeiro Jardim de Infância do Brasil, criado em 1875. Essas iniciativas eram insignificantes frente à situação de saúde e educação da população brasileira, visto que: “[...] enquanto havia no Brasil, em 1880, 14 milhões de habitantes, no Rio de Janeiro, 1882, a mortalidade infantil assumia proporções consideráveis, na razão de 460 por 1000, incluindo os

nascidos mortos, ou de 410 por 1000 até a idade de sete anos, excluindo estes últimos” (KRAMER, 2003, p. 93-97).

Segundo Oliveira (2002), essa realidade foi sendo alterada, a partir da segunda metade do século XIX, período da abolição da escravatura, no país, quando se acelera a migração e aparecem condições para certo desenvolvimento cultural e tecnológico e para a proclamação da República como forma de governo.

No período precedente à Proclamação da República, ocorreram iniciativas isoladas de proteção à infância, muitas delas com o objetivo de combater as altas taxas de mortalidade infantil da época, como a criação de entidades de amparo, fundamentadas em um discurso que imputava à família a culpa pela situação de seus filhos.

Segundo Rizzini e Rizzini (2004), a preocupação com a infância, no início da República, pode ser atribuída a fatores determinantes como o maior reconhecimento por parte dos setores públicos quanto à importância do atendimento à criança brasileira pobre ou abandonada. Constata-se, então, a necessidade de se preparar a criança do presente ser o homem de amanhã e a necessidade de haver o fortalecimento do Estado.

Além disso, a estruturação de um Estado que se pretendia forte e moderno gerava uma maior preocupação com a massa de crianças brasileiras consideradas “não-aproveitadas”. O atendimento sistemático às crianças significava uma possível “utilização” e cooperação destas em benefício do Estado. Rizzini e Rizzini (2004) afirmam que:

O ‘problema da criança’ adquire uma certa dimensão política, consubstanciada no ideal republicano da época. Ressaltava-se a urgência de intervenção do Estado, educando ou corrigindo ‘os menores’ para que se transformassem em cidadãos úteis e produtivos para o país, assegurando a organização moral da sociedade (p. 19).

As crianças de zero a seis anos, porém, eram atendidas basicamente em intuições de caráter médico, sendo poucas as ações educacionais a elas destinadas. Essa tendência pode ser explicada pela escassez extrema de verbas destinadas à educação frente à situação de analfabetismo no país.

De acordo com Kuhlmann Jr. (1988), o atendimento à infância, no Brasil, teve seu início marcado pela ideia de “assistência” ou “amparo” aos pobres e “necessitados”. As creches eram ligadas às associações filantrópicas ou aos órgãos de assistência e bem-estar social e não aos órgãos educacionais nas diferentes instâncias administrativas do país. De um modo geral, as creches se caracterizavam pelo atendimento às crianças mais novas de 0 a 3 anos - embora muitas atendessem à faixa dos quatro a seis anos em período integral ou parcial.

De acordo com Cardoso Filho (2006) o primeiro jardim de infância foi fundado, no Brasil, em 1862, em Castro, no Paraná. Como em outros países, o Jardim da Infância brasileiro, nasceu sob a influência de Friedrich Fröebel, idealizador do *Kindergarten*. O educador germânico preconizava o trabalho sistemático com as crianças pequenas baseado em jogos e brincadeiras, numa minuciosa rotina de atividades e com caráter disciplinador, que objetivava a formação moral dos pequenos para que se tornassem adultos “virtuosos”. Fröebel (apud Kuhlmann Jr., 1988), afirma que:

[...] os exercícios corporais têm sobre o homem em formação efeitos significativos tais como: aprender a conhecer o corpo, aprender a usá-lo, ter habilidades para a aquisição de aprendizagens motoras como a escrita, o desenho e os instrumentos musicais, possuir vigor e agilidade, conservação e porte externo. Os exercícios devem ser feitos de modo *bem regulamentados, progressivos, do simples ao complexo, completos e em correspondência com a formação do espírito* (KUHLMANN JR. 1988, p. 137) (grifos do autor).

A ideia de “jardim de infância”, todavia, gerou muitas polêmicas entre os políticos da época. Muitos o criticavam por identificá-lo com as salas de asilo francesas, conhecidas como instituições que visavam apenas a guarda das crianças. Enquanto a questão era analisada, foram fundados, em 1875, no Rio de Janeiro e, em 1877, em São Paulo, os primeiros jardins-de-infância sob os cuidados de entidades privadas. Os primeiros jardins de infância públicos foram criados, mais tarde e eram destinados às crianças de níveis sociais mais afortunados, com o desenvolvimento de uma programação pedagógica inspirada em Fröebel.

De acordo com Kuhlmann Jr (1998), o primeiro jardim de infância público do país, denominado Jardim da Infância Caetano de Campos, foi criado em 1986, em São Paulo, anexo ao prédio da Escola Normal. Embora esse jardim de infância tenha sido público, a elite foi favorecida ao ter prioridade nas matrículas de modo que essa escola durante muitos anos foi considerada modelo e frequentada, prioritariamente, pelas crianças da elite paulistana.

Em contraste a este fato, nesse período, a preocupação com as crianças das camadas sociais mais pobres era constante na imprensa e nos debates legislativos. Oliveira (2002) relata que na Exposição Pedagógica², realizada 1885, no Rio de Janeiro, os jardins-de-infância foram ora identificados com as salas de asilo francesas, ora compreendidos como início (perigoso) de escolarização precoce. Nesse momento, já apareciam algumas posições

² A exposição Pedagógica configurava-se numa espécie de declaração dos pressupostos educacionais previstos para a educação infantil, e, segundo KUHLMANN JÚNIOR (1998, p. 83), nela, a expressão, *pedagógico* aparece “[...] como uma estratégia de propaganda mercadológica para atrair as famílias abastadas, como uma atribuição do jardim de infância para os ricos, que não poderia ser confundido com os asilos e creches para os pobres.

históricas em face da educação infantil que iriam se arrastar até hoje: o assistencialismo e uma educação compensatória aos desafortunados socialmente.

Para Kuhlmann Júnior (1998), todas as instituições de educação infantil - creches, jardins ou pré-escolas - sempre tiveram (e têm) um projeto educacional³, fosse ele voltado para a submissão ou para o atendimento e formação das camadas médias ou da elite nacional.

A Proclamação da República, realizada em 1889, provocou de um cenário de renovação ideológica, que alterou o entendimento de questões sociais, que, porém, continuaram a ser tratadas conforme a camada social da população atendida. Em 1899, foi fundado por particulares o Instituto de Proteção e Assistência à Infância, que precedeu à criação, em 1919, do Departamento da Criança, iniciativa governamental decorrente de uma preocupação com a saúde pública, que acabou por despertar a ideia de assistência científica à infância.

Oliveira (2002) relata que, em 1908, instituiu-se a primeira escola infantil de Belo Horizonte e, em 1909, o primeiro Jardim de Infância Municipal do Rio de Janeiro. Um levantamento realizado em 1921 e 1924 apontava um crescimento de 15 para 47 Jardins-de-Infância em todo o país. (KUHLMANN JR., 1998, p. 81). O grande investimento na época, todavia, estava concentrado no ensino primário que atendia apenas parte da população em idade escolar.

Segundo a referida pesquisadora, as creches, no início do século XX, destinavam-se, basicamente, aos filhos de mães solteiras e o atendimento institucional aos seus filhos era considerado um favor, uma caridade.

De acordo com a mesma autora, a urbanização e a industrialização nas cidades maiores, intensificadas na primeira metade do Século XX, produziram uma série de consequências que alteraram a estrutura familiar tradicional no que diz respeito ao cuidado dos filhos pequenos, pois as fábricas fundadas naquele período tiveram de admitir grande número de mulheres casadas e solteiras ao trabalho, as quais não tinham com quem deixar os filhos.

De acordo com a pesquisadora, a questão relativa ao cuidado dos filhos das mulheres trabalhadoras não foi considerada pelas indústrias, conseqüentemente, levando as mães operárias a encontrarem soluções emergenciais nos núcleos familiares ou em outras mulheres que se propunham a cuidar de crianças em troca de dinheiro. As “criadeiras”, como eram

³ O projeto educacional consistia em acreditar que a criança é como uma planta em sua fase de formação, exigindo por isso cuidados sistemáticos para que cresça de maneira saudável, por isso o nome Jardim de Infância. (KUHLMANN JUNIOR, 1998, p. 83).

chamadas, foram estigmatizadas como “fazedoras de anjos”, em decorrência da alta mortalidade das crianças por elas atendidas, explicada na época pela precariedade das condições higiênicas e materiais. Segundo a referida autora:

A participação da mulher no setor operário decresceu no início daquele século com a absorção, pelas fábricas, da mão-de-obra de imigrantes europeus que chegavam ao nosso país, geralmente jovens do sexo masculino e, portanto, imediatamente produtivos (OLIVEIRA, 2008, p. 95).

Os imigrantes, trabalhadores mais qualificados e politizados pelo contato com movimentos que ocorriam na Europa e nos Estados Unidos, foram organizados sindicatos com a finalidade de lutar por seus direitos e confrontarem as condições desumanas de trabalho e de vida, em que se encontravam submetidos: baixos salários, extensas jornadas de trabalho, ambiente insalubre, emprego de mão-de-obra infantil. A criação de espaços específicos para a guarda e, também, atendimento às crianças no momento em que as suas mães estavam trabalhando era uma das exigências que se encontrava na pauta do movimento operário, na década de 1920 e início de 1930, movimento esse que lutava por melhores condições tanto de trabalho como de vida.

Na concepção de Oliveira (2002), naquele período, os sindicatos eram bastante combatidos pelas associações patronais que estavam, então, sendo organizadas nos setores comerciais e industriais. Por outro lado, para atrair e controlar a força de trabalho, construíram-se vilas operárias, clubes esportivos e, também, algumas creches e escolas maternais para os filhos de operários em cidades como Rio de Janeiro, São Paulo e outras no interior de Minas Gerais e no norte do país. Tais iniciativas foram sendo gradativamente seguidas por outros empresários. Em 1889, foi inaugurada a Creche da fábrica de tecidos Corcovado no Rio de Janeiro.

A autora expõe que, na visão de sanitaristas preocupados com as condições de vida da população operária, a creche seria uma estratégia para diminuir os problemas existentes, já que a mão-de-obra geralmente habitava em ambientes insalubres. Outra iniciativa, em 1923, foi a Fundação da Inspetoria de Higiene Infantil, que, em 1934, foi transformada em Diretoria de Proteção à Maternidade e à Infância.

A pesquisadora relata que, em 1923, foram implantadas creches e salas de amamentação próximas ao ambiente de trabalho, em cumprimento à primeira regulamentação sobre o trabalho da mulher, que estabelecia a necessidade de os estabelecimentos comerciais e industriais facilitarem a amamentação durante a jornada das trabalhadoras. De acordo com Kuhlmann Jr., naquele momento político, extremamente importante, ocorreu, em 1922, no

Rio de Janeiro, o Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, que debateu temas como educação moral e higiênica e aprimoramento da raça, com ênfase no papel da mulher como “cuidadora”.

De acordo com Oliveira (2008), o discurso dos patrões e do movimento operário era permeado por um ideal de mulher voltado para o lar, que só trabalhava por necessidade econômica. Com isso, as poucas creches serviam para dissimular o problema existente, já que elas configuravam-se num “mal necessário”.

As creches, que foram implantadas fora da indústria, nas décadas de 1930 a 1950, eram mantidas por entidades filantrópicas, recebendo donativos das famílias mais ricas de cada região, e, também, financiamento governamental. O trabalho junto às crianças nas creches, naquela época, possuía um caráter assistencialista. A ênfase do atendimento recaía na alimentação, higiene e segurança física das crianças, não valorizando o desenvolvimento intelectual e afetivo das crianças. Alguns educadores que procuravam defender a área da intervenção de políticos e leigos que se preocupavam com a qualidade do trabalho pedagógico, apoiaram o Movimento de Renovação Pedagógica, conhecido como “Escolanovismo”. Muitos debates que ocorreram no país propondo uma mudança radical das escolas brasileiras e trazendo a questão educacional para o centro das discussões políticas nacionais.

De acordo com Oliveira (2002), a política educacional, então emergente, interessava não apenas à burguesia industrial, mas também à pequena burguesia e setores da classe trabalhadora dos centros urbanos mais importantes. Em 1924, educadores interessados no movimento das Escolas Novas fundaram a Associação Brasileira de Educação. Em 1929, Lourenço Filho publicou *Introdução ao Estatuto da Escola Nova*, divulgando as novas concepções pedagógicas entre os educadores brasileiros.

A referida autora destaca que a educação pré-escolar consistia em um dos pontos discutidos no período de renovação do pensamento educacional e começava a ser considerada como base do sistema de educação. Alguns educadores brasileiros de vanguarda, como Mário de Andrade, em São Paulo, propunham a implantação de parques infantis nas cidades, os quais deveriam ser organizados com base na proposta dos Jardins de Infância de Fröebel, segundo o exemplo de outros locais da América Latina, como Havana, Buenos Aires, Montevideu e Santiago. Nessa época, foram criados novos jardins-de-infância e cursos para formar seus professores, mas nenhum deles voltado ao atendimento prioritário das crianças das camadas populares.

Segundo Oliveira (2002; 2008), o Governo Vargas (1930-1945), ao mesmo tempo em que procurava atender aos interesses da burguesia, regulamentou alguns direitos políticos dos trabalhadores por meio de legislações específicas por intermédio da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, de 1943. Essa lei determinou a implantação de berçários, pelas empresas, para atender aos filhos das operárias durante o período de amamentação. A Lei, porém, abriu precedente para que outras entidades realizassem essa tarefa por meio de convênios. Como faltou fiscalização do poder público, poucas creches e berçários foram organizados.

Nos períodos seguintes, a industrialização cresceu no país trazendo novos elementos para a discussão sobre a creche como o aumento do número de mulheres da classe média no mercado de trabalho e a diminuição do espaço do brincar das crianças, resultado da especulação imobiliária nas médias e grandes cidades. Professores, funcionários públicos, operárias e domésticas procuravam creches para seus filhos.

Na perspectiva de Oliveira (2002), as creches eram organizadas como instituições de saúde, com rotinas de triagem, lactares, e pessoal auxiliar de enfermagem. Nelas, a preocupação central era com a higiene do ambiente físico.

A pesquisadora relata que no período de 1940-1960, com o acirramento dos conflitos sociais no âmbito do projeto nacional-desenvolvimentista, intensificaram-se políticas populistas. Em 1942, o Departamento Nacional da Criança - DNC, então parte do Ministério da Educação e Saúde, criou a “Casa da Criança”. Em 1953, com a divisão daquele Ministério, o Departamento Nacional da Criança passou a fazer parte do Ministério da Saúde, sendo substituída, em 1970, pela Coordenação Materno-Infantil. Na década de 1940, entraram em cena novos profissionais, os psicólogos. Alguns deles foram atuar em parques infantis, que existem em algumas cidades e reforçavam o enfoque de higiene mental, de influência norte-americana, que justificava o trabalho nessa nova modalidade de atendimento pré-escolar, uma vez que existia a possibilidade de as crianças matriculadas apresentarem desajuste de personalidade e outros problemas de desenvolvimento.

Durante a segunda metade do Século XX, o incremento da industrialização e da urbanização no país propiciou aumento da participação da mulher no mercado de trabalho. Por outro lado, o sistema econômico adotado no Brasil não possibilitava condições de vida adequadas para as famílias da classe trabalhadora.

Em face disso, creches e parques infantis que atendiam crianças em período integral passaram a ser cada vez mais procurados não só por operárias e empregadas domésticas, mas também por trabalhadoras do comércio e funcionárias públicas.

Convém esclarecermos que, em 1961, houve uma mudança significativa em relação à educação infantil mediante a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4024/61, a qual determinou a inclusão dos jardins de infância no sistema de ensino.

De acordo com Oliveira (2002), o dinamismo do contexto sociopolítico e econômico do início da década de 1960, foi modificado pelos governos militares instaurados no país a partir de 1964. Essa realidade trouxe sérias consequências à educação em geral e a das crianças pequenas em particular.

A pesquisadora afirma que, durante o período dos governos militares pós-1964, as políticas públicas empreendidas no nível federal, por meio de órgãos como Legião Brasileira de Assistência - LBA - e Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor - FUNABEM - consideravam a creche como equipamento de assistência à criança carente, ou seja, um favor prestado à criança e à família. A partir dessa ótica, entidades filantrópicas recebiam ajuda governamental e órgãos oficiais e assumiam a tarefa de conferir uma orientação mais técnica ao seu trabalho, tais como educação formal das crianças nas creches.

Nesse período, as pré-escolas particulares também foram ganhando mais reconhecimento, diante das camadas de nível social privilegiado. Essas instituições trabalhavam a questão da criatividade e sociabilidade ou desenvolvimento infantil como um todo, fundamentavam-se em estudos da psicologia que destacavam o período de zero a seis anos como “crítica” para o desenvolvimento infantil e para a construção do conhecimento.

Vale destacar que crianças de grupos sociais diferentes são educadas em contextos de desenvolvimento desiguais tanto em suas famílias, quanto nas creches e pré-escolas. As creches, cujas propostas educativas orientavam-se pela ideia de carência e deficiência, atendiam as crianças pobres. As oriundas das camadas médias e altas eram inseridas em ambientes estimuladores, por serem consideradas como indivíduos em um processo dinâmico de desenvolvimento.

Oliveira (2002) chama a atenção para a ênfase em uma política de ajuda governamental às entidades filantrópicas assistenciais ou de incentivo a iniciativas comunitárias, que se efetivava por intermédio de programas emergenciais de massa. Essas ações caracterizavam-se por seu baixo custo desenvolvido por pessoal leigo, voluntário, com apoio de mães que cuidavam de turmas com mais de cem crianças. Um exemplo citado pela autora é o Plano de assistência ao Pré-escolar, proposto em 1967 pelo Departamento Nacional da Criança - DNC, sob a influência do Fundo das Nações Unidas para a Infância e Adolescência - UNICEF. Nessa época, esse organismo internacional de assistência à saúde e à

nutrição, iniciou sua ação, também, na área de educação infantil e continua a destacar-se atualmente.

A autora afirma que, com as alterações realizadas em 1967, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT passou a tratar o atendimento aos filhos das trabalhadoras como um problema de organização de berçários e creches pelas empresas, mas abria brechas para que outras entidades, além da própria empresa empregadora da mãe, realizassem aquela tarefa por meio de convênios.

De acordo com a pesquisadora, a Lei de Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus - Lei nº 5692 - aprovada em 1971, ao tratar da Educação Infantil determinava que os sistemas deveriam velar para que as crianças de idade inferior a 7 anos recebessem educação em escolas maternais, jardins de infância ou instituições equivalentes.

A referida autora afirma que essa legislação sofreu influência de teorias elaboradas nos Estados Unidos (EUA) e na Europa, na década de 1970, que defendiam, como justificativa para o fracasso escolar, que as crianças das camadas sociais mais pobres sofriam de “privação cultural”. Assim, conceitos como carência e marginalização cultural e educação compensatória foram, então, elaborados e incorporados no vocabulário pedagógico nacional sem, entretanto, a elaboração de uma crítica mais aprofundada sobre as raízes dos problemas sociais. Dessa forma, passavam a ser pensadas propostas de trabalho para as creches e pré-escolas à população de baixa renda. Essas propostas objetivavam a estimulação precoce e o preparo para a alfabetização. Na prática, porém, continuaram marcadas por uma visão assistencialista da educação e do ensino.

De acordo com Kramer (2003), o atendimento educacional defendido pelos setores da assistência, sob a influência de estudos médicos e psicológicos, orientava-se pela preocupação com as possibilidades de promover o desenvolvimento infantil, desde o nascimento, e enfatizavam a criatividade e a sociabilidade. Com isso, aumentou-se o número de creches, de classes primárias e de jardins de infância no país. Além disso, as concepções sobre educação infantil foram sendo alteradas, com a valorização do atendimento fora da família às crianças de idade cada vez menor, a partir da defesa da educação pré-escolar como forma de prevenir o fracasso escolar de crianças “privadas” culturalmente.

De acordo com a pesquisadora, a tendência compensatória orientou a política brasileira de educação pré-escolar, principalmente a partir da década de 1970. Suas bases teóricas remontam ao pensamento de Pestalozzi e Fröebel e, posteriormente, pelas ideias de Montessori e McMillian.

Para a autora, cinco conjuntos de fatores são, em geral, apresentados como responsáveis pela expansão da pré-escola nos últimos anos da década de 1970, bem como por seu caráter de educação compensatória: os de ordem sanitária e alimentar; a assistência social; os relacionados com novas teorias psicológicas e sua divulgação ou renascimento; os referentes às diferentes culturas e os fatores propriamente educacionais.

Kramer (2003) afirma que a crítica em relação à abordagem da privação cultural, aos seus pressupostos, à sua coerência interna e à diversidade dos programas nela baseados exige que se analise o papel que ela assumiu no contexto político educacional. A pré-escola era considerada, neste contexto, como motor da “mudança social”, e da democratização das oportunidades educacionais, o que precisa ser desmistificado. Quanto à função da educação como a promotora da melhoria social, a autora pondera que essa é uma das maneiras de esconder os reais problemas da sociedade e de se desviar a discussão dos aspectos políticos e econômicos mais profundos

Na concepção da conceituada pesquisadora, também, não se pode imputar à educação, à escola ou à pré-escola a tarefa de promover a mudança que só acontece quando são transformadas as relações de produção existentes. O papel da educação (assim como da educação pré-escolar) pode ser o de contribuir para manter ou mudar uma dada realidade social em função de sua conjuntura política e econômica. Ela não pode ser responsável sozinha pela transformação dessa conjuntura. Por isso, com relação à função de democratização social, a autora afirma que apenas ocorreu um processo de abertura da escola a um universo de alunos cada vez mais numerosos oriundos de camadas sociais que, anteriormente, não tinham acesso a ela. Isso não significa que, através desse processo, todas as crianças passaram a ter as mesmas oportunidades de ascensão social.

Segundo Kramer (2003), a abordagem da privação cultural não consiste em um corpo teórico fixo, da mesma forma que os programas compensatórios que dela se originaram não possuem uma total uniformidade. Esta abordagem foi-se alterando, paulatinamente, nos Estados Unidos e na Europa, desde o seu aparecimento, no início da década de 1960, e incorporou, em seu discurso muitas críticas feitas a ela. Seu ideário, segundo a citada autora, apóia-se no seguinte quadro conceitual: as crianças das classes populares fracassam porque apresentam “[...] desvantagens sócio-culturais (sic)”. Para esta corrente de pensamento, estas são carências de ordem social e essas desvantagens produzem problemas de ordem intelectual, ou linguística, ou afetiva. Os defensores destas ideias acreditavam que as crianças das camadas populares apresentam “insuficiências” que deveriam ser compensadas por meio de

atividades pedagógicas adequadas para diminuir a diferença entre essas crianças e as demais no que se refere ao desempenho escolar

A autora sintetiza a abordagem da privação cultural como aquela que defende que há uma forte relação entre o desenvolvimento da criança e sua origem socioeconômica, e que as causas de diferenças no desenvolvimento devem ser explicadas por fatores culturais das famílias. Ela conclui, no que se refere a esta abordagem, predominante na década de 1970, que o foco saiu do fatalismo biológico, enfatizador da patologia do indivíduo e da criança, e orientou-se ao fatalismo sociológico, que atribuía a responsabilidade escolar à família e ao meio.

De acordo com a análise de Kramer (2003), a pedagogia da compensação supõe um “modelo único de criança”, em decorrência do qual aquelas oriundas das classes populares são vistas como incompletas ou inadequadas. Para a autora, o fracasso escolar e a segregação são frutos da divisão da sociedade em classes. Ela defende que é necessário valorizar a cultura de origem da criança, permitindo-lhe, progressivamente, compreender a dominação que sofre e questioná-la, para que ela possa atuar de forma crítica e transformadora numa sociedade desigual e competitiva que a torna “carente”.

Segundo Oliveira (2002), o aumento da demanda por pré-escola incentivada pela abordagem da privação cultural, na década de 1970, gerou um processo de municipalização da educação pré-escolar pública, com a diminuição de vagas nas redes estaduais de ensino e sua ampliação nas redes municipais. Esta política foi intensificada, na Década de 1980, com a aprovação da Emenda Calmon à Constituição Nacional (1985), que vinculava um percentual mínimo de 25% das receitas municipais a gastos com o ensino em geral. Em 1972 já havia 460 mil matrículas nas pré-escolas em todo o país.

De acordo com Araújo (2006), durante os governos militares, assistiu-se ao confronto entre programas federais de convênios com entidades privadas de finalidade assistencial, para atendimento ao pré-escolar e os de defesa, em nível municipal, da creche e da pré-escola com função educativa. Em 1974, o Ministério de Educação e Cultura criou o serviço de Educação Pré-Escolar e, em 1975, a Coordenadoria de Ensino Pré-Escolar.

De acordo Kramer (2003), em 1977, foi criado pela Legião Brasileira de Assistência - LBA um programa nacional de educação pré-escolar de massa, o Projeto Casulo, com a finalidade de liberar as mães para o trabalho, para que elas pudessem contribuir com a renda familiar. O Projeto Casulo foi organizado em muitos municípios brasileiros procurando atender, por um período de quatro ou oito horas diárias, um grande número de crianças, com

prioridade para as mais velhas. De acordo com a autora, no ano de 1981 foram atendidas, aproximadamente, 300 mil crianças, e, em 1983, 600 mil.

Segundo Arce (2008), o Governo Federal também se valeu da Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL, de 1982 a 1985, para expandir o atendimento pré-escolar. O III Plano Setorial de Educação Cultura e Desporto (PSECD) defendia essa expansão, cuja ênfase era para a mobilização da comunidade e uso dos recursos locais, chegando, em 1982, a responder por 50% do atendimento pré-escolar público de crianças de 4 a 6 anos. Essa era, então, a política do Ministério da Educação e Cultura - MEC que guiava o cotidiano das instituições educacionais destinadas a essa faixa etária.

De acordo com a referida autora, para a execução dos trabalhos com a educação pré-escolar, o MOBRAL realizou treinamento em serviço das pessoas que iriam atuar como monitoras com as crianças, conseqüentemente, negligenciado uma formação teórica e metodológica mais aprofundada, tanto em cursos de formação em nível de segundo como de terceiro grau (atuais ensino médio e superior, respectivamente).

Segundo a mesma pesquisadora, os materiais didáticos produzidos para os treinamentos eram de autoria do próprio MOBRAL, como, por exemplo, o livro *Vivendo a pré-escola*, a revista *Criança* e o conjunto de cadernos intitulados *Temas Para Reflexão*. Todo o material destinado aos monitores seguia as orientações do MEC.

Arce (2008) afirma que as ações estabelecidas no III PSECD coadunavam com a forma como o MOBRAL conduzia a educação de jovens e adultos, caracterizando-se como uma continuidade de trabalho e economizando-se tempo para sua execução. A expansão do atendimento pré-escolar realizado pelo MOBRAL, durante o regime militar, fazia parte das políticas destinadas aos carentes como um remédio ideológico bastante eficiente. Assim, a educação pré-escolar consistia numa saída para os problemas originários do baixo nível de renda das famílias que tanto prejudicavam o processo educacional. Dessa forma, a escola seria salva por meio do atendimento às crianças pequenas, preparando-as para a primeira série e compensando suas inúmeras carências. Conseqüentemente, as chances de sucesso individuais aumentariam e, portanto, a superação da condição de pobreza se tornaria uma realidade.

Segundo Haddad (2002), a entrada das mulheres no mercado de trabalho com filhos pequenos foi aumentando em conformidade com as mudanças mais profundas ocorridas nas duas últimas décadas nos países industrializados e o Brasil, também, acompanhou essa mudança. Segundo a autora, as modificações nas famílias não eram apenas quantitativas, uma vez que elas tornaram-se cada vez menores, mas também no tocante a sua organização e às relações familiares. As famílias formadas por pais, mães e filhos começam a ceder espaço

para formas heterogêneas de famílias. Casados sem filhos, solteiros com filhos que moram com pais, pais ou mães separados ou viúvos com filhos são alguns dos grupos familiares mais significativos encontrados nas sociedades atuais. Nesse sentido, ela afirma que:

O declínio das fontes de socialização no interior do espaço doméstico afeta diretamente as condições de desenvolvimento infantil, sobretudo no que se refere às funções tipicamente humanas de agir, comportar-se, pensar e sentir-se como um ser social e construir-se como sujeito. Isso impõe a urgente necessidade de espaços alternativos, extraparentais (creches e pré-escolas) de cuidado, socialização e educação infantil (HADDAD, 2002, p. 92).

Todas essas modificações decorreram, em grande parte, da necessidade de a mulher participar da vida econômica, social e política, conseqüentemente, ampliando o seu papel de mãe, exigindo, assim, um redimensionamento das atribuições do homem em relação ao cuidado com a família.

De acordo com Haddad (2002), a criação da Rede Europeia de Atendimento Infantil, em 1986, evidencia a grande importância atribuída ao cuidado infantil quanto aos assuntos que dizem respeito ao trabalho, igualdade de gênero e responsabilidades familiares de homens e mulheres. Nesse sentido, a perspectiva do cuidado infantil da rede é ampla e abarca “[...] todas as medidas necessárias para que as responsabilidades profissionais, familiares e educativas possam ser conjugadas da mesma forma a promover a igualdade entre homens e mulheres, a otimização das capacidades dos pais e o bem estar e desenvolvimento das crianças” (EC Childcare Network apud HADDAD, 2002, p. 93).

Na visão da autora, no Brasil, a educação infantil não tem sido levada em consideração pelas políticas públicas. Em contrapartida, esclarece que a expansão de redes públicas de creches, na maioria dos países industrializados, ocorreu num contexto de ampla mobilização social, tendo o movimento de mulheres, na maioria das vezes, o grande compromisso de reivindicar novas possibilidades extraparentais de cuidar e educar a criança pequena. Assim, há a exigência de reivindicação de creches como serviço educacional, não-filantrópico, isto é, como um direito da criança, da mulher, da família, que fosse capaz de responder tanto às necessidades de cuidado e educação da criança quanto às necessidades sociais, ocupacionais e familiares da mulher, numa época (1960 a 1970) em que se vivenciava grandes modificações, tanto no que se refere aos valores e atitudes como no que diz respeito às práticas e papéis.

Diante disso, Haddad (2002) afirma que há a necessidade de se fazer, no Brasil, uma revisão das funções e finalidades dos programas de creches e pré-escolas, no sentido de romper com as polaridades tradicionais marcadas pela alternância entre o *cuidado custodial* e

o *enfoque escolarizante*, “[...] pela ênfase ora nos direitos da família, ora nos direitos da criança. Essas polaridades acabam provocando cisões entre cuidar e educar, corpo e mente família e instituição, acentuando a separação entre o ambiente educacional e a vida fora dele” (HADDAD, 2002, p. 94).

É necessário que as instituições de educação infantil sejam consideradas na sua *multifuncionalidade*, desenvolvendo simultaneamente as suas funções sociais e educacionais contemplando, assim, as necessidades da vida humana.

No que se refere ao âmbito familiar, as múltiplas funções da educação infantil precisam reconhecer as diferenças nelas presentes, tendo-se em vista os direitos já assegurados às famílias. Nesse sentido, Haddad (2002), defende a necessidade de:

[...] uma visão contextualizada da criança e lembrar que a qualidade de vida dela não pode ser vista de forma isolada de seu contexto social, por estar profundamente conectada a outras esferas da sua existência, particularmente com a qualidade de vida de seus pais ou de seus responsáveis e o grau de satisfação deles em relação aos vários papéis que desempenham enquanto mulheres, homens, mães, pais, trabalhadores, cidadãos etc. Da mesma forma, as políticas públicas de atendimento à infância não podem ser analisadas isoladamente de outras políticas que afetam direta ou indiretamente à família e que têm por objetivo possibilitar aos indivíduos serem e sentirem-se bons e satisfeitos enquanto pais, trabalhadores, cidadãos e, enfim, seres humanos dignos (HADDAD, 2002, p. 95).

Inferimos, a partir dessas colocações, que a qualidade de vida passa pelo melhoramento do contexto social em que a criança encontra-se e juntamente com sua família. Por isso, as políticas públicas que atingem as famílias devem possibilitar as condições mínimas necessárias para que seus membros possam exercer sua cidadania. Tais políticas, por estarem ligadas a outras que beneficiam suas vidas, devem garantir a satisfação das necessidades básicas da família de forma que elas possam cumprir seu papel no cuidado e na educação das crianças. Trataremos deste assunto, no segundo capítulo deste estudo, quando analisaremos as políticas para a Educação Infantil após a CF/1998 e a LDB/1996.

CAPÍTULO II

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: DISCUTINDO AVANÇOS, PERMANÊNCIAS E TENSÕES

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

- Carlos Drummond de Andrade -

Neste capítulo, abordamos as políticas para a educação infantil, empreendidas após a aprovação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2010) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - nº 9394/96 (BRASIL, 1996). Procuramos analisar os avanços obtidos nestas leis e naquelas que foram promulgadas posteriormente, tornando a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, reconhecendo-a como um direito da criança e da família e um dever do Estado, e destacar os desafios e tensões que ainda persistem na área.

2.1 A Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente: prenúncio de virada na educação infantil

Constituição Federal de 1988 traz inovações para a educação infantil brasileira. No seu capítulo III - Da Educação, da Cultura e do Desporto, o inciso IV do Artigo 208 da Lei Magna determina: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade”.

Este é o grande diferencial e o aspecto mais relevante para a educação infantil, pois a Constituição Federal de 1988 instaura um novo direito e impõe ao Estado um novo dever (CURY, 2002). Nesse sentido, o artigo 205, da Constituição Federal determina o seguinte:

Art. 205 – A educação, direito de todos e dever do Estado e da família será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 2010, p. 56).

A Carta Magna, nos oito incisos do artigo 206, traz os princípios sob os quais, o ensino deve ser ministrado. Dentre esses princípios destacamos os que dizem respeito à “[...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e o que se refere à “[...] garantia de padrão de qualidade”, pois entendemos que estes têm sido os maiores desafios

para essa fase inicial da Educação Básica e defendemos que as políticas públicas devem implantar mecanismos para assegurá-los.

O artigo 209 da CF/1988 estabelece que o “[...] ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: I – cumprimento das normas gerais da educação nacional; II – autorização e avaliação de qualidade pelo poder público” (BRASIL, 2010, p. 57).

Isso significa um importante avanço para fiscalizar e inibir a existência de instituições privadas que atendam à criança de 0 a 6 anos de idade sem nenhuma preocupação com a qualidade do serviço. Exemplo disto são as conhecidas “escolinhas de fundo de quintal”, onde, muitas vezes, os problemas vão desde o espaço inadequado à falta de qualificação ou formação mínima dos que respondem pela educação das crianças.

Além das mudanças trazidas pela Constituição Federal de 1988, que contribuíram para alterar a realidade da educação infantil, no Brasil, outro marco relevante foi a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990, que caracterizou as conquistas dos direitos das crianças promulgados pela nova Constituição. O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº. 8.069, de 1990 – ECA) foi elaborado e sancionado na forma de Lei imediatamente após a Constituição Federal. Logo no início em seus Artigos 3º e 4º, já nos deparamos com uma modificação radical no que se refere a esses dois grupos etários:

Estatuto da Criança e do Adolescente

Art. 3º - A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata a Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por quaisquer outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade,

Art. 4º - É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Parágrafo único – A garantia de prioridade compreende:

- a) Primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias;
- b) Precedência no atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública;
- c) Preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas;
- d) Destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude. (BRASIL, 1990)

No que diz respeito à educação infantil, registramos a ênfase e a amplitude dos direitos conferidos nos referidos artigos e a ideia de ‘garantia de prioridade’ no atendimento a esses direitos. Já no Artigo 5º há a seguinte afirmação “[...] nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da Lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais” (BRASIL, 1990).

Como podemos observar, a partir da promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, os direitos desses sujeitos foram não apenas ampliados, mas sobretudo garantidos, conseqüentemente, passando-se a exigir tanto da escola como da família, e da sociedade em geral o respeito aos seus direitos fundamentais como cidadãos, determinados pelos Artigos 5º e 6º da Constituição Federal de 1988. No que diz respeito à Educação, o Art. 53 do ECA estabelece:

Estatuto da Criança e do Adolescente

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - direito de ser respeitado por seus educadores;

III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;

V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais (BRASIL, 1990).

Corrêa (2007) enfatiza que essas garantias contidas no referido Artigo 53 estendem-se, também, à Educação Infantil. Registrar que, além dele, há o artigo 54, que reafirma o dever do Estado - sem especificar uma ou outra esfera administrativa - em assegurar, entre outras coisas, o atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade. Para a autora, trata-se de mais uma conquista em relação aos direitos da criança que precisa ser conhecida por todos: não é só o município o responsável pela a educação da criança pequena. Ela dever ser garantida pelos entes federados (União, estados e municípios), em regime de colaboração.

O Artigo 58 do Estatuto da Criança e do Adolescente exige que devem ser respeitados os valores culturais, artísticos e históricos relativos ao contexto social da criança e do adolescente. Nesse sentido, ECA afirma em seu 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 da criação e o acesso às fontes de cultura” (BRASIL, 1990).

Os movimentos sociais identitários brasileiros reivindicaram um modelo de educação que valorizasse as questões relativas à diversidade cultural do povo brasileiro, em função da possibilidade de a cultura sofrer influências multiculturalistas. Por isso, eles afirmam que as políticas educacionais e as instituições de educação infantil devem constituir-se em espaços de “[...] sociabilidade para onde convergem diferentes experiências socioculturais, as quais

refletem diversas e divergentes formas de inserção grupal na história do país” (ABRAMOWICZ; BARBOSA; SILVÉRIO, 2006, p. 9).

2.2 As Políticas Públicas para a Educação Infantil após a Constituição Federal de 1988

De acordo com Cerisara (2002), no tocante às políticas para a Educação Infantil, antes mesmo da aprovação da LDB/1996 registramos que, a partir de 1994, o MEC elaborou vários encontros, seminários e debates no sentido de traçar políticas para a primeira etapa da Educação Básica que culminaram no documento denominado de *Política Nacional de Educação Infantil*, o qual apontou como um dos principais objetivos a expansão da oferta de vagas para a criança de 0 a 6 anos. Além disso, o documento destacou a concepção de educação e cuidado como aspectos inseparáveis das ações dirigidas às crianças e à promoção da melhoria da qualidade do atendimento em instituições de Educação Infantil.

Para atender a esses objetivos foi elaborado e publicado o documento *Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil*, o qual apontou a necessidade e a importância de se investir em um profissional qualificado em um nível mínimo de escolaridade para o exercício docente em creches e pré-escolas, a fim de ser atendida essa faixa etária cumprindo, assim, às exigências de melhoria da qualidade da educação.

Em 1995, o Ministério da Educação, com vistas à melhoria da qualidade no atendimento educacional às crianças de 0 a 6 anos, a partir das políticas já existentes. das discussões que vinham sendo feitas em torno da elaboração da LDB, indicou quatro linhas de ação para essa fase da Educação Básica, quais sejam:

- a. incentivo à elaboração, implementação e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares;
- b. promoção da formação e da valorização dos profissionais que atuam nas creches e nas pré-escolas;
- c. apoio aos sistemas de ensino municipais para assumirem sua responsabilidade com a Educação Infantil;
- d. criação de um sistema de informações sobre a educação da criança de 0 a 6 anos (BRASIL, 2006a, p. 10).

Em 1996, finalmente, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/1996, a qual determinou no Art. 29, que a Educação Infantil passa a constituir-se na primeira etapa da Educação Básica. Assim reza o referido artigo:

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

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

Esse reconhecimento em relação à Educação Infantil garantiu à criança de zero a seis anos o direito de ser educada em instituições educativas com estrutura adequada de aprendizagem complementar à ação da família, contribuindo para a construção e o exercício da cidadania. (BRASIL, 2006a)

No entanto, a nova LDB não previu recursos financeiros para a efetivação das propostas que ficaram, assim, descobertas. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) foi instituído a partir da Emenda Constitucional nº 14 / 1996 para o financiamento do Ensino Fundamental. Em decorrência desta Lei, a política educacional contemplou com os recursos somente esta etapa deixando descobertas as demais, inclusive a Educação Infantil (BRASIL, 2006a)¹.

No entanto, essa Lei trouxe, como afirma Araújo (2006), algumas contribuições importantes no que se refere à política nacional de Educação Infantil, tais como: considerar a criança sujeito de direitos e garantindo sua educação desde o seu nascimento. A LDB incorporou as discussões já existentes acerca da educação, avançando na proposição de um trabalho educativo-pedagógico adequado às especificidades das crianças de 0 a 6 anos. Além disso, trouxe a possibilidade da formação tanto inicial quanto em serviço e a valorização em termos de seleção, contratação, estatuto, piso salarial, para os profissionais da área da Educação Infantil.

Além disso, ao considerar a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, torna obrigatória a formação continuada dos profissionais que nela atuam, a fim de cumprir sua finalidade que é o desenvolvimento integral da criança de até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, cognitivos e sociais.

Segundo Oliveira (2002), as creches e pré-escolas passaram a fazer parte da educação básica, e, conforme já expusemos, impôs-se às instituições de educação infantil o compromisso de educar e cuidar (de forma indissociável) das crianças de 0 a 6 anos, atendendo às especificidades desta faixa etária.

Esse entendimento acerca da especificidade do caráter educativo das instituições de educação infantil, segundo Cerisara (2002), é *historicamente construído* a partir de vários

¹ Essa realidade em relação ao financiamento da Educação Infantil persiste até 2007, quando da promulgação da Lei nº 11.494/2007, institui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), assunto que discutiremos no item 2.3 deste capítulo.

movimentos em torno da mulher, da criança e do adolescente por parte de diferentes segmentos da sociedade civil organizada e dos educadores e pesquisadores da área, em função das grandes transformações que passaram a ocorrer na sociedade, em geral, e na família, em especial, nos centros urbanos, com a entrada das mulheres no mercado de trabalho. As palavras de Clímaco et al (2011) confirmam estas ponderações da autora:

A instituição desses direitos da criança traduz a preocupação da sociedade brasileira com a temática EI, que vem, crescentemente, merecendo especial atenção nas duas últimas décadas. O processo de redemocratização trouxe à tona questões até então ignoradas, tais como as novas exigências postas pelo intenso processo de transformação demográfica ocorrido ao longo dos últimos cinquenta anos e que alterou o perfil socioeconômico e populacional do país. De um lado, um processo intenso de urbanização, o aumento do número de mulheres participando da força de trabalho extradomiciliar e os avanços do conhecimento sobre os mecanismos pelos quais se processa o desenvolvimento socioafetivo e cognitivo da criança, no qual estímulos e experiência vivenciadas na primeira infância assumem particular importância. De outro lado, a precariedade de grande parte das habitações na maioria dos municípios brasileiros, e redução do número de filhos e de parentes próximos, reduzindo, também, os espaços físicos para a criança, bem como as oportunidades de sua socialização dentro do grupo familiar. Dessa forma, a creche e a pré-escola vão se impondo como um equipamento público imprescindível à vida da maioria das famílias, inclusive no campo, como se pode ver nos documentos e reivindicações dos movimentos camponeses (CLÍMACO et al, 2011, p. 75).

Em relação ao processo avaliativo, a LDB, também avança, ao determinar que “[...] na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” (BRASIL, 1996).

Corrêa adverte que os avanços na legislação levantam desafios que, na verdade, não são respondidos da noite para o dia. Um primeiro passo, com certeza, diz respeito a mudanças de concepções, crenças e valores que não se transformam de uma hora para outra. Seguindo, da mesma forma que na legislação, a Educação Infantil se insere na Educação Básica, a definição de políticas para essa etapa deve considerá-la dentro da perspectiva de uma política educacional mais ampla, em que o ensino fundamental se torne de fato, prioridade.

Isso nos leva à necessidade de considerar que tanto a elaboração das leis como a definição de políticas não acontecem no vazio, mas dentro de um contexto social e político em que sociedade civil e organismos governamentais interagem. Nessa perspectiva, a maior ou menor importância dada à Educação Infantil depende da conjuntura política e econômica, bem como dos interesses que perpassam o contexto social. Se por um lado, a participação da sociedade tem um papel fundamental na definição de políticas para a Educação Infantil, por outro uma política nacional não pode ser definida sem levar em conta o papel e o envolvimento de cada esfera de governo (Federal, Estadual e Municipal) nesse processo.

Podemos afirmar que a LDB nº 9394/1996, trouxe avanço para a Educação Infantil, uma vez que ela passa a considerar a criança como sujeito de direitos, “carro-chefe” de toda a mudança legal. A criança passa a ter direito a uma educação que amplie aquela recebida na família e na sociedade. Diante disso a educação, em complemento à ação da família, cria a necessidade de que haja uma articulação entre família, escola e a própria comunidade.

De acordo com Corrêa (2007), essa visão de criança-cidadã é decisiva para a educação infantil, uma vez que ela passa a ter um papel específico no sistema educacional: o de proporcionar a formação necessária a que toda pessoa tem direito, para o exercício da cidadania, na qual os aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais são tratados como dimensões fundamentais do desenvolvimento e não como aspectos distintos ou áreas separadas, evidenciando a necessidade de desenvolver a criança integralmente.

Em face dessa valorização da criança e da inserção da educação infantil na educação básica, a LDB/1996 passa a exigir, em seu Art. 62, que os professores sejam preparados para trabalharem com as crianças. Assim expõe o artigo:

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB/1996

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. Isto implica a obrigatoriedade de formação mínima – de nível médio, na modalidade Normal – para todos aqueles que irão trabalhar com crianças de 0 a 6 anos de idade. Assim, permanece aberta a possibilidade da formação de professores para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, em escolas de nível médio na modalidade Normal. (BRASIL, 1996).

Isso, sem dúvida, representa um avanço em termos de habilitação dos educadores. Desse modo, o curso de formação do professor deve prepará-lo não só para exercer o trabalho direto com a criança, como também para sua participação na equipe escolar, com responsabilidade de formular, implementar e avaliar o projeto educativo da escola, conforme determina o art 14, inciso I, da LDB (BRASIL, 1996). Nessa perspectiva, cabe aos sistemas de ensino não só garantir aos educadores acesso aos cursos de habilitação, conforme define a lei, como também assegurar espaços e tempos na rotina escolar, para a realização de práticas sistemáticas de estudo, troca de experiências, discussões e planejamento coletivo das atividades.

Apesar dos avanços na educação na infantil, segundo Corrêa (2007) permanecem dois graves problemas: O primeiro é de ordem econômica, os municípios passam a ser os principais responsáveis pela educação infantil, no entanto, dada a escassez de recursos ou a falta de

vontade política, não têm como arcarem com a formação dos profissionais. O segundo problema, que entendemos ser um dos fatores mais graves, diz respeito à formação dos profissionais da educação infantil, pois, os cursos de formação de professores, em geral, estão centrados nos problemas e questões relativas às séries iniciais do ensino fundamental e, mesmo assim, de maneira muito superficial, conseqüentemente, não lhes propiciando a formação adequada como deveria ocorrer.

Além disso, vale registrar que o Artigo 62 da LDB/1996 deixou aberta a possibilidade da formação de professores para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, em escolas de nível médio na modalidade Normal.

Dessa forma, é preciso considerarmos que a legislação atual ao mesmo tempo em que inova em alguns aspectos, em não avança mais do que já acontecia em várias administrações municipais, que vinham investindo na educação das crianças menores de sete anos. Diante disso, continua sendo necessária uma forte mobilização política para que o direito conquistado na Lei se efetive na prática.

Com respeito ao currículo e à proposta pedagógica para a Educação Infantil após a promulgação da LDB, em 1996, vários órgãos e leis apontaram novas perspectivas para a Educação Infantil. Dessa forma, o Conselho Nacional de Educação, as Leis Orgânicas Municipais, os Conselhos Estaduais e Municipais de Educação (CMEs) e as Constituições Estaduais, apoiando-se em diretrizes, resoluções e pareceres, normatizam a Educação Infantil.

Foi nesse contexto que a Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI), pertencente ao MEC, buscou conhecer as propostas pedagógico-curriculares em curso nas diversas unidades da Federação e investigou tanto os pressupostos como as diretrizes e os princípios que as norteavam em relação às informações sobre a prática do cotidiano dos estabelecimentos de Educação Infantil. (BRASIL, 2006a).

Após todos esses estudos e discussões, em 1998, o MEC elaborou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI, publicado em três volumes. De acordo com Cerisara (2002), a elaboração desse documento passou por um processo de discussão mais ou menos democrático, envolvendo a consulta a alguns sistemas de ensino e especialistas da área. O documento, porém, foi finalizado por um pequeno grupo de especialistas e sofreu uma série de críticas feitas por pesquisadores e entidades representativas, da área da educação. Apesar disso, ele foi amplamente divulgado e distribuído por todo o país, como se fosse uma cartilha. Caracterizado como um modelo, ele não seria uma referência curricular de apoio aos educadores infantis, mas uma verdadeira “receita”, um manual passo-a-passo para ser seguido na íntegra, desrespeitando tanto a

Constituição de 1988 como a LDB, que prescrevem, entre outros princípios, o “pluralismo de ideias e concepções pedagógicas”.

Nesse sentido, durante o Governo Fernando Henrique Cardoso, as verbas federais destinadas a projetos de formação contínua de professores de educação infantil foram vinculadas e destinadas aos municípios que implantassem o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil conforme documento elaborado pelo MEC, em 2001, para “orientar” a elaboração de projetos pedagógicos das escolas de educação infantil (BRASIL, 2006a).

Além do RCNEI, como legislação complementar, temos a Resolução CNE nº1, de 7 de abril de 1999, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI, estas de caráter normativo e organizacional.

2.3 Avanços e Tensões: as contradições das políticas públicas recentes para a educação infantil

Segundo Corrêa (2007), a Emenda Constitucional 14 de 1996 (Fundef) acabou implicando uma diminuição ou o congelamento da oferta de educação infantil na maior parte dos municípios do país. Dez anos depois, o FUNDEF foi substituído pelo FUNDEB. De acordo com Corrêa (2007), a diferença deste é que os recursos seriam destinados não apenas para o ensino fundamental regular, mas a todos as demais etapas e modalidades da educação básica. Essa substituição aconteceu no final do primeiro Governo Lula².

Em 2005, o governo encaminhou ao Congresso Nacional a Proposta de Emenda à Constituição - PEC nº 415/05 para a substituir àquela que até então atendia crianças de 0 a 3 anos. A mobilização da sociedade civil, sobretudo pelo Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil - MIEIB, levou o projeto a sofrer alterações e a nova proposta foi apresentada em 8 de dezembro de 2005 por uma Comissão Especial, fazendo com que todos os níveis e modalidades fossem incluídos na previsão orçamentária do fundo.

Além da aprovação do Fundeb, existem outras medidas adotadas no Governo Lula que podem ser destacadas. Uma delas refere-se à extensão do ensino fundamental para nove anos e à matrícula dos alunos, nesta etapa da educação básica, a partir dos seis anos de idade. A partir da Lei nº. 11.114, de 16/05/2005, o art. 6º da LDB passou a vigorar com a seguinte redação: “É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos seis

² O primeiro mandato do Governo de Luiz Inácio Lula da Silva ocorreu de 2002 a 2005 (Nota da pesquisadora).

anos de idade, no ensino fundamental” (BRASIL, 2005). Complementando esta medida legal, a Lei nº. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 ampliou o ensino fundamental de oito para nove anos e definiu que os sistemas de ensino têm até 2010 para se ajustar quanto a sua implantação.

Segundo Corrêa (2007), essas alterações passaram a gerar preocupações de várias ordens. As escolas de ensino fundamental não se encontravam organizadas para receber crianças de 6 anos cujas características específicas desta faixa etária seriam, ao menos em tese, melhor contempladas nas escolas de educação infantil.

A partir de discussões de especialistas e representantes dos movimentos sociais, Pereira; Teixeira (2008) formularam alguns argumentos a favor e contrários à inserção das crianças de seis anos no Ensino Fundamental, apresentados pelos especialistas e pelos. Entre os favoráveis, as autoras destacaram o seguinte:

a) essa já é uma realidade em países desenvolvidos e nos países em desenvolvimento mais prósperos; b) pressupõe a universalização do atendimento; c) representa uma conquista para as populações infantis e para as famílias, sobretudo as famílias mais pobres que aspiram colocar seus filhos pequenos na escola; d) tem repercussões positivas na continuidade da escolarização; e) cria melhores condições para a alfabetização das crianças; f) evita a dispersão de esforços pela alfabetização entre a educação infantil e o ensino fundamental, entre outras vantagens (PEREIRA; TEIXEIRA, 2008, p. 120).

Quanto aos argumentos contrários à inserção da criança de seis anos no Ensino Fundamental, as autoras elencam os que se seguem:

a) a importância de preservar o direito recém-adquirido de a educação infantil prever o atendimento a criança de 0 a 6 anos; b) a necessidade de assegurar um paradigma de educação infantil que respeite a singularidade da criança; c) a antecipação escolar apresenta o risco de ‘escolarizar’ a educação infantil; d) a antecipação da obrigatoriedade escolar significa antecipar a exclusão social nela embutida; e) essa antecipação ocasiona a fragmentação no interior da educação infantil (PEREIRA; TEIXEIRA, 2008, p. 120).

Analisando os prós e contras, as autoras consideram que as Leis 11.114/2005 e 11.274/2006 trouxeram um grande desafio para a Educação Infantil, que consiste no aumento da dificuldade de se “[...] promover o diálogo, a articulação e a integração entre a educação infantil e o ensino fundamental” (PEREIRA; TEIXEIRA, 2008, p. 120).

Em relação à formação docente, no governo Lula, podemos destacar a aprovação das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia como uma conquista para os profissionais da educação infantil, na medida em que definem esse curso como espaço de sua formação, avançando muito em relação à LDB. Tal documento, incorporando os conhecimentos

acumulados na área da educação infantil, estabelece que o egresso do Curso de Pedagogia deva estar apto a “[...] compreender cuidar e educar crianças de zero a cinco anos de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual e social” (BRASIL, 2006_b, p.).

Apesar disso, o poder público tem investido em programas emergenciais de formação em serviço, com o objetivo de prover a formação inicial de professores que já atuam no sistema educacional, mas que ainda carecem de formação adequada, ou seja, considerados leigos em seu ofício. Como exemplos desses programas podem ser citados o antigo *Proformação*³ e o atual *Proinfantil*⁴.

Vale ressaltarmos que, no período de (2003-2006), foram elaborados vários documentos orientadores das políticas públicas para a Educação Infantil, com o objetivo de contribuir para a efetivação do direito da criança de ter acesso a instituição educativa de qualidade socialmente reconhecida.

Em 2005, a Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC apresentou o documento *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito da criança de 0 a 6 anos à educação*. Esse documento, ainda em vigor, contém as diretrizes, objetivos, metas, e estratégias que pretendem contribuir para um processo democrático de implementação das políticas públicas para as crianças.

Posteriormente, dando continuidade às políticas para a melhoria da educação infantil, o Ministério de Educação publicou os *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*, com dois volumes, tendo como objetivo estabelecer padrões de referência orientadores para o sistema educacional no que se refere à organização e funcionamento das instituições da educação infantil (BRASIL, 2006_b). Esse documento, tal como o anterior, é importante para a implantação de políticas para essa etapa da Educação Básica porque objetiva à promoção da igualdade de oportunidades para as crianças, uma vez que procura dar ênfase ao respeito às diferenças e diversidades étnico-raciais e culturais presentes no contexto brasileiro.

Convém esclarecermos que, além dessas medidas para melhoria da qualidade, o MEC elaborou os *Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil*, os quais têm como base os estudos e as pesquisas do Grupo Ambiente-Educação - GAE, que desenvolve projetos relacionados à qualidade dos ambientes educacionais com ênfase nas relações entre o espaço físico, o projeto pedagógico e o desenvolvimento da criança, além da

³ Programa de Formação Inicial para Professores, que atuam nas séries Iniciais do Ensino Fundamental.

⁴ Programa de Formação Inicial para Professores que atuam na Educação Infantil.

sua adequação ao meio ambiente. Por exemplo, no que se refere ao espaço físico, os resultados das pesquisas desse Grupo evidenciam a necessidade de os CMEIs melhorarem as condições das suas estruturas internas, conseqüentemente, adequando seus espaços a fim de eles possibilitarem melhor acessibilidade das crianças de acordo com as suas especificidades (BRASIL, 2006c).

Em 2009, por meio da Secretaria de Educação Básica, o MEC elaborou os *Indicadores de Qualidade na Educação Infantil*. Esse documento caracteriza-se como um instrumento de auto-avaliação da qualidade das instituições de Educação Infantil, objetivando ajudar os educadores e as comunidades atendidas a avaliarem e aprimorarem o trabalho desenvolvido com as crianças (BRASIL, 2009a).

No final daquele mesmo ano, o Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução nº 5, aprovou as novas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Esse documento dá continuidade aos avanços já presentes na política educacional e orienta aos municípios quanto ao atendimento à criança pequena (BRASIL, 2009b).

Vieira (2010) destaca a importância desse momento para Educação Infantil, no âmbito das políticas educacionais, definindo essa etapa da educação tem como objetivo prover o cuidado para com as crianças e sua educação, sem submetê-las à obrigatoriedade escolar.

A Emenda Constitucional nº 59 da Constituição Federal, aprovada pelo Congresso Nacional, em 11 de novembro de 2009, traz uma mudança ao instituir a obrigatoriedade escolar para as pessoas de 4 a 17 anos de idade e ao acrescentar o parágrafo 3º ao Art. 76 do Ato das Disposições Transitórias, determinando a redução anual, a partir de 2009, do percentual de Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do Ensino referidos no Art. 212 da Constituição Federal. Nesse sentido, a referida emenda alterou os incisos I e VII do Art. 208, prevendo a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos. Assim determina a Carta Magna, em sua nova redação: “[...] I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 2010).

Esses dispositivos provocaram confrontos junto à área pedagógica e, também, no tocante aos dirigentes da educação, especialmente os municipais. De um lado, encontravam-se aqueles que apresentavam suas preocupações argumentando, com base em estudos, que a universalização da pré-escola apresentava riscos de expansão de matrículas comprometendo a qualidade desejada ao atendimento e à diminuição da oferta de atendimento em período integral. De outro lado, o Governo Federal e alguns dirigentes da educação afirmavam que

essa medida possibilitava a universalização do acesso à educação infantil, tornando possível a demanda organizada das famílias, assegurando recursos financeiros para sua implementação, conseqüentemente, suscitando impactos positivos no ensino fundamental.

Acreditamos que a almejada universalização da pré-escola não pode ser alcançada com a obrigatoriedade de a família matricular as crianças em instituições de educação infantil, mas com a oferta de vagas que atenda à demanda reprimida durante décadas. Outros riscos são apontados pela área, além da expansão de vagas sem a desejada qualidade:

- a diminuição da oferta do atendimento em período integral e, deste modo, excluir a dimensão do cuidado desta etapa da educação infantil
- a antecipação da escolaridade com as características da oferta de ensino fundamental
- a cisão das duas etapas da educação infantil: creche e pré-escola
- privatização da creche devido ao seu abandono pelo poder público

Os dirigentes da educação municipal e federal apontam como pontos positivos da medida aprovada o fato de que ela permite organizar as necessidades das famílias, assegurando recursos financeiros para sua implantação e possibilitando a universalização da pré-escola e, com isso, produz impactos positivos no ensino fundamental.

Conforme já afirmamos anteriormente, esta mudança constitucional, passou a exigir redefinições no que se refere à legalidade da oferta da Educação Infantil, por meio da Coordenação Geral da Educação Infantil - COEDI/SEB, a fim de consolidar a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, respeitando assim sua identidade.

Por fim, convém destacarmos a atenção recebida pela Educação Infantil por meio do programa federal que financia a expansão da rede física de atendimento - ProInfância - integrando o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, por intermédio do qual as instituições de Ensino fizeram adaptações na rede física para atender a essa faixa etária.

Concluindo, essas foram as políticas públicas construída para a Educação Infantil após tanto a Constituição Federal de 1998 e da LDB 9394/96, e suas alterações. Percebemos que, apesar de esses marcos legais trazerem modificações substanciais no que diz respeito à concepção de criança bem como à sua educação, é preciso que os profissionais da educação e a sociedade, em geral, caminhem no sentido de transformar esse discurso legal, em ação, uma vez que não basta a garantia do direito. É preciso que ele, de fato, torne-se realidade, pois:

Uma coisa é um direito, outra, a promessa de um direito futuro. Uma coisa é um direito atual; outra um direito. Uma coisa é ter um direito que é, enquanto reconhecido e protegido; outra é ter um direito que deve ser, mas que, para ser, ou para que passe do dever ser ao ser, precisa transformar-se, de objeto de discussão de

uma assembléia (sic) de especialistas, em objeto de decisão de um órgão legislativo dotado de poder de coerção (BOBBIO, 1992, p. 83).

A criança tornou-se sujeito de direitos, mas o exercício desses direitos por ela ainda necessita muito tanto do compromisso político como da responsabilidade social. Talvez, assim, todos aqueles que lidam com a Educação Infantil mudam os seus olhares em relação às crianças, para não apenas compreendê-las como cidadãs, mas sobretudo desenvolvê-las em todos os seus aspectos - cognitivos, socioafetivos e psicomotores - a fim de elas, verdadeiramente, poderem exercer a sua cidadania.

Após a Constituição Brasileira de 1988, a creche é convocada a garantir atendimento de qualidade que favoreça o desenvolvimento das crianças complementando o papel educativo das famílias. Essa mudança legal e suas consequências para as políticas de educação infantil no Brasil.

2.4 A Concepção de Infância Orientadora das Políticas para Educação Infantil

Para emprendermos uma reflexão sobre o atendimento à criança pequena, em Itumbiara é importante, antes, analisarmos e discutirmos sobre o conceito de infância que orienta tal atendimento. De acordo com Araújo (2006), há uma grande fragmentação tanto nos estudos teóricos sobre a infância, que norteiam diagnósticos, pesquisas e avaliações, quanto nas políticas públicas direcionadas à infância, desde sua concepção à implantação.

Figura 3 - CMEI Dona Carolina Coelho



Fonte: Arquivo da Autora.

Nesse sentido, a pesquisadora afirma a seguinte ideia:

As pesquisas sobre infância são desenvolvidas em diferentes campos das ciências humanas e sociais – Psicologia, Educação, Antropologia, História, Sociologia,

Serviço Social, Direito, Saúde -, tendo como eixo diversas abordagens teórico-metodológicas. Essa diversidade é muito produtiva, entretanto, nem sempre ocorre uma interlocução entre os diferentes campos, áreas ou enfoques. Essa falta de diálogo dificulta a produção de um conhecimento mais denso e articulado e contribui, muitas vezes, para a manutenção de ações e políticas, também, desarticuladas e focalizadas, bem como dos graves problemas que afetam as crianças, no mundo: a negação do direito à cultura, ao lazer e ao lúdico, à universalização do acesso a creches, pré-escolas e escolas de qualidade; o trabalho infantil, o abuso e a exploração sexual de crianças e adolescentes, a violência doméstica, o envolvimento com tráfico de drogas e com o crime organizado e a existência de crianças que moram ou passam grande parte de seus dias nas ruas (ARAÚJO, 2006, p. 45).

Kramer (2003) afirma que, comumente, a “criança” é entendida por oposição ao adulto: oposição essa estabelecida pela falta de idade ou de “maturidade” e “de adequada integração social”. Na concepção da autora a definição desse limite está longe de ser simples, pois ao fator idade estão associados certos papéis e desempenhos específicos. Esses papéis e desempenhos (esperados e reais) dependem estreitamente da classe social em que está inserida a criança. Dessa forma, compreender a criança em relação ao contexto social, e não como natureza infantil, constitui o princípio central da concepção de criança defendida pela autora.

O historiador francês, Philippe Ariès (1981) elaborou uma obra denominada “História Social da Criança e da Família”, a qual traz à tona uma profunda reflexão sobre a trajetória histórica tanto das *sociedades tradicionais* como acerca do novo espaço designado à criança e à família a partir das *sociedades industriais*. Nas suas palavras: “Minha primeira tese é uma tentativa de interpretação das sociedades tradicionais. A segunda pretendo mostrar o novo lugar assumido pela criança e a família em nossas sociedades industriais” (ARIÈS, 1981, p. 11).

Esse trabalho serviu de referência para muitos pesquisadores e cientistas americanos e europeus, conseqüentemente, influenciando em suas investigações. Assim, a partir de Ariès (1981), as análises acabaram por deduzir que houve grandes transformações em relação à criança ao longo dos séculos, conforme as modificações das sociedades pré-indústrias, porém a mudança mais significativa situou-se a partir do período industrial.

No decorrer, então, dos séculos XIII ao XVII, segundo Ariès (1981), o olhar em relação à infância vai tornando-se diferente. Contudo, para o autor, o sentimento de infância não significava o mesmo que afeição pelas crianças; correspondia, na verdade, a uma nova consciência a respeito da particularidade infantil, ou seja, aquilo que distinguia a criança do adulto em potencial. Quanto ao contexto social que trouxe esse novo tipo de sentimento, duas características necessitam ser destacadas:

A primeira delas é que o alto o índice de mortalidade infantil que atingia as populações e, por isso, a morte das crianças era considerada natural. Quando ela sobrevivia, entrava diretamente no mundo dos adultos.

A segunda consiste em que o sentimento moderno sobre a infância passou a reunir duas atitudes contraditórias que acabaram caracterizando o comportamento dos adultos até os dias atuais: a primeira considera a criança *ingênua, inocente e graciosa* e é traduzida pela “paparicação” dos adultos; a segunda emerge simultaneamente da primeira, entretanto contrapõe-se a ela tomando a criança como um *ser imperfeito e incompleto* que precisa da “moralização” e da educação dada pelo adulto (KRAMER, 2003).

Na concepção da autora, o sentimento de infância resulta, pois, numa dupla atitude com relação à criança: preservá-la da corrupção do meio, mantendo sua inocência, e fortalecê-la, desenvolvendo seu caráter e sua razão.

Charlot (1983) adverte, entretanto, que a impotência e a fraqueza da criança não são próprias da natureza infantil, mas decorrem da sua relação com os adultos. Na sua concepção, a nossa imagem de criança é extremamente conflitante, pois, atribuímos-lhe características dicotômicas como inocência e maldade; perfeição e imperfeição; dependência e autonomia e outras.

Para melhor esclarecermos essa ideia, a seguir, expomos algumas afirmações de Charlot (1983)

Em seu comportamento, em seu ser, em suas relações com o adulto e com a sociedade, a criança apresenta, portanto, duas faces. A criança é dupla, e atribuímos essa dualidade à própria natureza infantil. Por ser fraca, a criança é inocente e má. Por ser inacabada, é imperfeita e perfeita. Por ser desprovida de tudo e ter de adquirir tudo, é dependente e independente, herdeira e inovadora. Também imputamos à natureza da criança todas as contradições que se encontram na idéia (sic) de infância (CHARLOT, 1983, p. 104).

É, então, a partir dessa perspectiva que se vai, gradativamente, formando a concepção de uma infância universal pelas classes dominantes, baseada no seu modelo padrão de criança, com base nos critérios de idade e de dependência do adulto, características de um tipo específico de papel social por ela assumido. Hoje, no entanto, reconhecemos que se torna necessário considerar a infância no plural: a infância pobre, delinquente, deficiente, assistida, rica, negra, branca, indígena, menino, menina, das áreas urbanas ou rurais, pertencente à classe dominante ou dominada.

Assim, qualquer trabalho consciente desenvolvido com crianças não poderá desconsiderar uma definição de qual era (e é) o conceito de criança no interior das diversas classes sociais. Nesse sentido, precisamos partir do princípio de que as crianças (nativas ou imigradas, ricas ou pobres, brancas ou negras) tinham (e têm) modos de vida e de inserção social completamente diferenciados umas das outras, o que correspondia (e corresponde) a diferentes graus de valorização da infância pelo adulto, a partir de suas condições econômicas e culturais, e do papel que exerciam (e exercem) onde se encontram inseridas socialmente.

Para Kramer (2003), é preciso considerar que a pedagogia elabora uma conceituação básica de infância a partir das noções pedagógicas de natureza e de cultura que, ao serem aplicadas à infância, assumem um caráter temporal. Como a infância antecede a idade adulta, o fator “tempo” é introduzido na conceituação de infância, emergindo uma interpretação dúbia. Por um lado, o desenvolvimento fisiológico da criança cria determinada confusão entre “natureza humana” e “natureza”, no que se refere ao significado biológico do termo. Por outro, a questão temporal confunde a infância, origem individual do homem, com a origem da humanidade: a infância corresponderia ao estágio originário da humanidade e como tal expressaria os traços essenciais da natureza humana. As significações ideológicas acontecem no nível da relação da criança com o adulto e no que diz respeito às relações da criança com a sociedade. No primeiro nível, o adulto estabelece uma imagem de criança como um ser fraco e incompleto, atribuindo tais características à “natureza infantil”. No segundo, a criança é considerada como um ser que não é, ainda, social, desempenhando apenas um papel marginal nas relações sociais tanto no que se refere à produção dos bens materiais, quanto à participação nas decisões.

No que se refere às tendências pedagógicas, por exemplo, na pedagogia “tradicional”, a natureza da criança é originalmente corrompida. Dessa forma, a tarefa da educação é discipliná-la e inculcar-lhe regras, por meio da intervenção direta do adulto e da constante transmissão de modelos. A pedagogia “nova” concebe a natureza da criança como inocência original, assim, a educação deve proteger o natural infantil, preservando a criança da corrupção da sociedade e protegendo sua pureza. A visão de infância perspectivada pela pedagogia “nova” possibilita o aparecimento de uma psicologia científica, um método genético, a partir do qual a criança deve ser compreendida em função de seu passado individual. Tanto a primeira como a segunda tendência concebem a infância como um ser abstrato e tal quadro pedagógico esconde ideologicamente o sentido social da infância.

De acordo com Kramer (2003), essa noção de criança como um ser dependente diante do adulto consiste numa marca social que se encontra presente, de uma maneira ou de outra,

nas várias camadas sociais em quaisquer das suas organizações. Isso significa considerarmos a ideia de que se trata de um *fato social* e não de um *fato natural*. Nesse sentido, a significação dessa dependência modificar-se conforme a classe social. Para comprovar tais afirmações, a autora expõe que o trabalho exercido pela criança com remuneração não possui o mesmo sentido em todas as classes sociais. Assim, para o adulto que necessita da contribuição do trabalho infantil ao privar-se dela, pelo não exercício do trabalho por parte da criança, sente-se automaticamente, desprovido desse ganho.

De uma forma geral, esse é o percurso histórico da Educação Infantil brasileira. Pelo que foi exposto, pudemos perceber o quanto essa primeira etapa da Educação Básica ainda precisa percorrer para, de fato, exercitar o direito garantido na nossa Constituição Federal.

Neste capítulo, abordamos a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9391/96 (BRASIL, 1996). Analisamos os avanços garantidos nestas leis, tornando a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, reconhecendo-a como um direito da criança e da família e um dever do Estado e destacamos os desafios e tensões que ainda persistem na área. Analisamos, também, as implicações para a educação da criança pequena, em decorrência da aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA Lei Federal nº 8.069 de 13 de julho de 1990), bem como os movimentos de avanços e recuos decorrentes de outras leis promulgadas após a LDB e o ECA e de documentos oficiais emanados do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e do Conselho Nacional de Educação (CNE), com o objetivo de orientar a organização da educação infantil como primeira etapa da educação básica.

Finalmente analisamos a concepção de infância que perpassa a constituição da educação infantil como direito da criança cidadã. A partir desta reflexão teórica possibilitada por uma breve revisão de uma pequena parte da vasta literatura da área da educação infantil, analisaremos no próximo capítulo alguns aspectos das políticas públicas para a educação da criança de zero a seis anos no Município de Itumbiara.

CAPÍTULO III

O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE ITUMBIARA: avanços e desafios

O homem constrói sua própria natureza, ou seja, o homem produz-se a si mesmo.
- LENITA MARIA JUNQUEIRA SCHULTZ -

No presente capítulo, a partir dos dados coletados durante a pesquisa de campo, realizada por meio de um estudo de caso, no Município de Itumbiara - GO, analisamos o processo de transição da Educação Infantil da Assistência Social para o Sistema Municipal de Ensino, atendendo as determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, e da Constituição Federal de 1988.

Analisamos os documentos legais e oficiais da Secretaria Municipal e do Conselho Municipal de Educação, os Projetos Políticos-Pedagógicos das doze instituições de educação infantil do município, bem com os projetos ali desenvolvidos. Para tanto, foram feitas cerca de dez visitas a cada CMEI para verificarmos as condições de funcionamento e o trabalho realizado em cada um e na rede municipal como um todo.

Para Yin (apud André, 2005), o estudo de caso constitui-se numa investigação empírica que aborda um fenômeno contemporâneo inserido no seu contexto de vida real. A investigação, por meio do estudo de caso, visa apreender uma situação tecnicamente única, baseando-se em várias fontes de evidências apresentadas pelos dados convergindo num triângulo e beneficiando-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas que visam conduzir à coleta e análise dos dados. Para o autor, a importância dos estudos de caso consiste em descrever o contexto real em que se dá a intervenção.

Figura 4 - Dança da Fita, Escola Municipal Rosa Arantes



Fonte: Arquivo da Autora

Para conhecermos como se deu o processo de mudança na Educação Infantil, no Município de Itumbiara, do trabalho meramente assistencialista para uma perspectiva educacional que compreende a criança como sujeito de direitos, tivemos que optar pelo estudo do caso, pois, conforme expõe André (2005), esse procedimento metodológico possibilita ao pesquisador a condição de captar mais concretamente o real.

Segundo André (2005), o estudo de caso surge na Sociologia e na Antropologia, no final do século XIX e início do século XX, com o objetivo de realçar características e atributos da vida social. Na Medicina, Psicanálise, Psicologia e Serviço Social objetivavam estudar um caso para fins de diagnose, tratamento e acompanhamento. Na área de Direito, Administração e Medicina foi, e ainda é, utilizado como recurso didático.

Na Educação, o estudo de caso aparece nas décadas 1960 e 1970 apenas como estudo descritivo de uma unidade: uma escola, um professor, uma sala de aula. Estudo de caso sempre envolve uma instância em ação. André (2005), afirma que o estudo de caso não é um método específico de pesquisa nem uma escolha metodológica, mas uma forma particular de estudo e uma escolha do objeto a ser estudado, que nesta pesquisa consiste na transição da educação infantil do âmbito da assistência social para o Sistema Municipal de Itumbiara. O fator interveniente que dificultou a pesquisa foi a falta de registro escrito do atendimento que era prestado às crianças, na época anterior à aprovação da LDB/1996.

3.1 O *Locus* da Pesquisa: o Município de Itumbiara

Figura 5 - A Flor do Mamulengo Maternal - Escola CEMEI Antônia Fernandes



Fonte: Arquivo da Autora

De acordo com o relato de Almeida Neto (1997), o Município de Itumbiara surgiu em 1824, quando o deputado imperial general Cunha Matos fez votar uma lei autorizando a cobertura de uma estrada, ligando a localidade goiana denominada Anhanguera à cidade

mineira de Uberlândia, antiga Farinha Podre, dirigindo-se para Goiás passando pelos povoados de Santa Maria e Monte Alegre. Os pontos iniciais e terminais da referida estrada forçaram a sua passagem pelo Rio Paranaíba, divisa dos Estados de Goiás e Minas Gerais, onde se construiu um porto de passagem com balsa, seguindo a dita estrada variante pela Província de Goiás até alcançar a Estrada Geral em Bonfim, hoje Silvânia.

Junto a esse porto no Rio Paranaíba formou-se um povoado. Muitas famílias vieram atraídas pela fertilidade do solo. Além disso, chegaram outras famílias que, em seguida, tiveram a ideia de construir uma capela, sob a invocação de Santa Rita de Cássia. Esse povoado foi chamado de Porto de Santa Rita, como foi conhecido até a data em que se construiu e inaugurou a Ponte “Affonso Penna” sobre o Rio Paranaíba. O local foi estrategicamente escolhido entre os ribeirões Trindade e Água Suja. Nesse local, o Governo Estadual da época fez instalar um posto de arrecadação de rendas. Tratando-se de travessia interestadual, o objetivo era forçar o trânsito naquele ponto.

Segundo Almeida Neto, dois moradores do povoado tornaram-se fazendeiros devido à posse de terras. O primeiro, José Bernardes da Costa, era proprietário do lugar denominado “Água Suja” e o segundo, Cândido de Paula, proprietário da “Fazenda Trindade”. A divisa de perímetro das duas fazendas, na época, executada pelo agrimensor Antônio Francisco Guardiano, era a Rua Paranaíba em toda sua extensão, a qual ainda permanece com o mesmo nome. Os dois fazendeiros doaram parte de suas terras para o Patrimônio da Igreja. O documento de doação encontra-se no Cartório de 1º Ofício, com data de 17 de novembro de 1842.

Por ato do Governo Provincial, sob nº 18, em 02 de agosto de 1842, foi criado o Distrito e Freguesia de Santa Rita do Paranaíba, pertencente ao Município de Morrinhos, também, por resolução provincial elevada à paróquia pelo Bispo de Goiás, Dom Prudêncio.

Na virada de século XX, instalou-se no povoado o Major Militão Pereira de Almeida, Major da Guarda Imperial de Dom Pedro II, com sua família com o objetivo de dedicar-se ao comércio. Devido a uma transformação política no Estado de Goiás em 1909, em consequência de um movimento revolucionário circunscrito na Capital de Goiás e adjacências, assumiu a direção política do Estado o Cel. Eugênio Jardim e, por conseguinte, convidou o Major Militão Pereira de Almeida para dirigir os destinos do Distrito de Santa Rita, sendo ele a 1º autoridade a administrá-lo. Em seguida, ele foi nomeado Delegado chefe do povoado. Nesse cargo, implantou o regime da lei, processando delinquentes e impondo o respeito moralizando os costumes.

Isso trouxe garantia e segurança a todos, fazendo com que viessem logo mais pessoas e famílias e, assim, a população foi aumentando. Posteriormente, o governo do Dr. Urbano Coelho de Gouveia, atendendo à reivindicações dos habitantes do povoado, levadas em mãos pelo Coronel Sidney Pereira de Almeida, sancionou a Lei nº 349 de 16 de julho de 1904, a qual elevou o Distrito à Vila e, posteriormente à condição de Município de Santa Rita do Paranaíba. Além disso, foi baixado o Decreto designando o dia 12 de outubro, de 1909, data da instalação e posse do primeiro Conselho de Intendência Municipal. Nessa mesma data, Santa Rita do Paranaíba era desmembrada do município de Morrinhos. A primeira Câmara Municipal que se instalou no município era composta pelos cidadãos: Presidente: Jacinto Brandão; Secretário: Cel. Sidney Pereira de Almeida; Membros: Josino Antônio de Gusmão; Joaquim Firmo de Velasco; Joaquim Thimótheo de Paula. O termo judiciário foi instalado no dia 1 de janeiro de 1910, sendo o primeiro Juiz Municipal o Major Rogério Prates Cotrin.

De acordo com Almeida Neto, pela Lei Estadual, Nº. 518 de 27 de julho de 1915, de autoria do Primeiro Deputado Estadual de Itumbiara, Sr. Possidônio Xavier Rabello, Santa Rita do Paranaíba foi elevada à categoria de cidade. Em 31 de Dezembro de 1943, pelo Decreto-Lei Estadual a cidade passou a chamar-se Itumbiara e, em 1918, elevou-se à categoria de Comarca.

Segundo Ferreira (2009), o nome atual da cidade, Itumbiara, deve-se a uma consulta popular, cuja etimologia está vinculada ao vernáculo indígena Tupi-guarani que significa “Caminho da Cachoeira”, em função de suas belíssimas cachoeiras. O município era cabeceado pela Cachoeira Dourada, extinta devido a construção da Hidrelétrica do mesmo nome. De acordo com a consulta popular, o Prefeito José Gomes de Lima oficializou o nome de Itumbiara, o qual foi publicado pelo jornal local da cidade “O Comércio”.

No que se refere à sua localização, o Município de Itumbiara localiza-se no extremo sul do Estado de Goiás, na Micro-região do Meia Ponte - 015, margem direita do Rio Paranaíba, e a sua sede Municipal está instalada no km 1480/84 da Rodovia Federal BR 153. Limita-se ao Norte com Goiatuba, Panamá e Buriti Alegre; ao Sul com o Estado de Minas Gerais; à Leste com Buriti Alegre e à Oeste com Inaciolândia e Bom Jesus. Itumbiara fica a uma distância de 204 km de Goiânia, a Capital do Estado; 400 km de Brasília; 750 km de São Paulo e 1100 km do Rio de Janeiro. Segundo Almeida Neto (1997), desde o início, as pessoas sabiam que se tratava de uma terra promissora e muito atrativa por toda a sua beleza e possibilidades, o que acarretou um rápido desenvolvimento do município.

3.2 A Educação Infantil em Itumbiara

Conforme apontamos no primeiro capítulo historicamente, o atendimento às crianças no Brasil ocorreu de forma assistencialista. Em Itumbiara, município objeto de nossas investigações, isso também não se deu de maneira diferente. Entretanto, essa realidade foi desafiada a modificar-se a partir da Constituição de 1988, a qual passou a considerar a criança como sujeito de direitos, confrontando, veementemente, a prática acima apontada. Além disso, a última convenção Internacional acerca dos Direitos da Infância, em 1989, que “[...] reuniu 54 artigos nos quais são descritos os diferentes compromissos que a sociedade atual deveria assumir em relação à infância. Entre outras coisas, aparece ali o direito a ser educado em condições que permitam alcançar o pleno desenvolvimento pessoal” (ZABALZA, 1998, p. 19-20).

Essas medidas legais foram resultado de uma ação conjunta dos educadores em prol da Educação Infantil, hoje, no sentido de ampliar o funcionamento das instituições de Educação Infantil em todos os municípios da Federação, por meio das Secretarias de Educação Municipais, as quais procuraram atender as determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 9394/1996, que estabelecem a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica.

O Governo Federal, com base na Constituição Federal de 1988, estabeleceu o ano de 1999, ano base para que todas as creches e pré-escolas estivessem incluídas nos sistemas educacionais, prioritariamente os sistemas municipais de ensino. Conselhos e Secretarias de Educação de todo país solicitaram prorrogação do prazo para operacionalizar essa inclusão, alegando não terem estrutura física e profissionais qualificados em conformidade com as determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/96.

Atendendo as determinações legais do MEC, de adequação das estruturas físicas e de formação dos profissionais para atuarem na Educação Infantil, o Município de Itumbiara organizou seu Sistema Educacional. Os centros comunitários e creches, antes existentes em um número 05 (cinco), foram transformados em Centros Municipais de Educação Infantil - CMEIs. De acordo com as exigências da Legislação, esses CMEIs passaram por adequações de acessibilidade (construção de rampas, banheiros infantis, refeitórios infantis, mobiliário infantil), para atenderem as exigências relativas à inclusão previstas nos artigos 58 a 60 da LDB nº 9394/96 (BRASIL, 1996).

A modificação da terminologia de creches e/ou centros comunitários para centros municipais de educação infantil foi realizada por meio da Lei Municipal nº 2588/2001,

aprovada pela Câmara Municipal de Itumbiara. Posteriormente, por intermédio da Lei nº 2736/2002, foi incluído o termo *Municipal* após a palavra Centro, ficando estas instituições nomeadas - *Centro Municipal de Educação Infantil* - CMEI.

A transição da Educação Infantil da Assistência Social, empreendida pela Fundação de Promoção Social - FIPAS, para a Secretaria Municipal de Educação e Cultura - SEMEC deu-se por meio da ação da Prefeitura Municipal de Itumbiara, a qual promulgou e implementou a Lei nº. 2890/2003 em cumprimento Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/1996), que instituiu a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica e como atribuição dos sistemas municipais de ensino.

Entretanto, na realidade brasileira, essa passagem não foi tão tranquila. Uma das explicações para as dificuldades deste processo é o fato de que isto representava perdas de repasse de recursos para as FIPAS, em virtude da transferência das creches para os Sistemas Municipais de Educação. Em Itumbiara isso ocorreu de forma similar. Daí, a dificuldade de esta pesquisadora em encontrar registros quanto à assistência às crianças no município, *locus* do nosso estudo. Ademais, os profissionais lotados na FIPAS não tinham a qualificação exigida pela LDB, o que consistia em outro empecilho para a transição.

Diante da dificuldade de obter informações escritas, conversas informais, realizadas no decorrer da pesquisa com gestores, professores das instituições de educação infantil foram importantes no sentido de compreender como funcionavam as creches sobre o domínio da Assistência Social. Começamos a questionar como acontecia o atendimento a crianças pequenas, a escolha de gestores, a formação de professores. Por meio das falas das pessoas que atuavam nas creches e centros comunitários, nesta época, conseguimos descobrir que os gestores eram escolhidos sem a preocupação com sua formação, os profissionais que atuavam com as crianças não eram professores, mas “cuidadores”. Estes profissionais, geralmente, possuíam apenas o Curso Normal de Nível Médio ou Técnico de Magistério ou mesmo o Ensino Médio regular. Dentre os profissionais envolvidos existiam, também, os recreadores, graduados (ou cursando) em Educação Física. Entre eles, também, existiam alguns que possuíam, apenas, o Curso Normal de nível Médio ou Técnico de Magistério ou mesmo o Ensino Médio regular. Destaca-se, ainda, a rotatividade dos profissionais, em decorrência dos contratos temporários.

Conseguimos constatar que a educação infantil tinha um caráter compensatório, pois a dimensão do cuidado assumia maior relevância. Desenvolvia-se um trabalho pouco planejado, que objetivava que as crianças estivessem protegidas e alimentadas, enquanto as mães trabalhavam.

Em Itumbiara, os educadores lotados nas creches foram remanejados para os CMEIs assumindo funções de Diretores, Professores e Auxiliares do CMEI. O critério adotado para escolha de diretores, coordenadores pedagógicos e secretário geral de CMEIs foi a indicação política, tanto do Poder Legislativo quanto do Poder Executivo. Quanto à qualificação dos profissionais, a adequação tem sido gradativa, como veremos a seguir.

O Conselho Municipal de Educação de Itumbiara, órgão normativo do Sistema Municipal de Educação, validou os Atos Pedagógicos regularmente praticados pelas Unidades Escolares jurisdicionadas ao referido sistema. Essa normatização se deu para o cumprimento das Leis Municipais: Lei N°. 2.588/2001 e Lei N°. 2.736/2002, com fundamento na LDB n°. 9394/96, consequentemente ao parágrafo 2º do art. 211 da vigente Constituição Federal. Posteriormente, o Conselho Municipal de Educação – CME – expediu as Resoluções CME N°. 001/2005 e N°. 002/2006 para assegurar a legalidade e funcionamento das Instituições e o direito à qualidade do ensino. Ambas validam os atos pedagógicos das Unidades Escolares jurisdicionadas ao Sistema Municipal de Educação de Itumbiara. Nesse sentido, todos os fatos ocorridos em relação à vida escolar do aluno regularizaram-se sem qualquer questionamento futuro.

Esse foi, em linhas gerais, o processo de transição legal da Educação Infantil no Município de Itumbiara pós Constituição Federal de 1988, e, a LDB n° 9394/96, que, como em todo o país, revestiu-se de grandiosos desafios e conflitos ideológicos, uma vez que impôs mudanças a uma prática consolidada, assistencialista e clientelista.

Figura 00 – CEMEI Orestes Borges Guimarães, Literatura Infantil



Fonte: Arquivo da Autora.

3.3 Instituições de Educação Infantil no Município de Itumbiara

O Município de Itumbiara conta atualmente com 12 Instituições de Educação Infantil atende um número de 1866 (Um mil oitocentas e sessenta e seis) crianças de zero a seis anos, em agrupamentos do berçário ao pré-escolar II, nos seguintes Centros Municipais de Educação Infantil - CMEIs:

- 01 CMEI Antônia Fernandes de Araújo = 170 crianças
- 02 CMEI Augusto Andrey de Carvalho Soares = 264 crianças
- 03 CMEI Casulo = 156 crianças
- 04 CMEI Dona Perolina Coelho = 113 crianças
- 05 CMEI Elvira Dias Farias = 192 crianças
- 06 CMEI Eunóbio Coutinho = 175 crianças
- 07 CMEI Leonor Loureiro = 136 crianças
- 08 CMEI Orestes Borges Guimarães = 161 crianças
- 09 CMEI Rogério Queiroz de Carvalho Haddad = 62 crianças
- 10 CMEI Santo Ângelo = 126 crianças
- 11 CMEI Vila Mutirão = 137 crianças

Além desses CMEIs, o Município ainda mantém convênio com a Instituição de Assistência ao Menor de Itumbiara AMI, que atende 174 crianças.

3.4 A Proposta Pedagógica para a Educação Infantil no Município de Itumbiara

Cerisara (2005) faz uma discussão sobre as três leis importantes que traçam os caminhos da Educação Infantil no Brasil: a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 - ECA e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/1996. Na sua concepção, a partir das deliberações dessas leis novos desafios e perspectivas têm sido colocadas para a Educação Infantil.

Além das exigências legais, as mudanças no mundo do trabalho e na sociedade em geral, exigem uma nova educação para responder às transformações de seu tempo, levou a Secretaria Municipal de Educação de Itumbiara a repensar o trabalho a ser desenvolvido desde a base, isto é, desde os primeiros anos da Educação Básica, ou seja, das crianças de 0 a 6 anos, a fim de garantir, uma formação global no que se refere aos aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais.

Para orientar as ações do Sistema Municipal de Educação no que se refere a Educação Infantil, a Resolução nº 062/2009, do Conselho Municipal de Educação de Itumbiara, afirma o seguinte:

[...] a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, não se destina a preparar crianças para o Ensino Fundamental, já tem objetivos próprios que devem ser alcançados na perspectiva do desenvolvimento infantil. A principal atividade da criança até os seis anos é o brincar: é nele e por meio dele que ela vai se constituindo. Não se deve impor a seriedade e o rigor de horários de atividades de ensino para essa faixa etária. O trabalho com a criança até os seis anos de idade não é enformado pelo escolar, mas um espaço de convivência específica no qual o lúdico é o central. A Educação Infantil cuida das relações entre vínculos afetivos, compartilhamentos, interações entre crianças pequenas, que precisam ser atendidas e compreendidas em suas especificidades, dando-lhes a oportunidade de ser criança e de viver essa faixa etária, como criança. Porque diminuir esse tempo é forçar uma entrada prematura na escolaridade formal. Não há ganhos nesse apressamento e, sim, perdas, muitas vezes irrecuperáveis: perda do seu espaço infantil e das experiências próprias e necessárias nessa idade (ITUMBIARA, 2009).

Assim, o trabalho desenvolvido parte da concepção de Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica que “[...] tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996).

Levando-se em conta estas finalidade salientamos que a Secretaria Municipal de Educação, por meio dos seus Centros Municipais de Educação Infantil - CMEIs, procura desenvolver, em seu cotidiano: atividades diversificadas que permitem à criança oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem. São atividades coletivas em que o educador orienta toda a sala na realização dos trabalhos e, atividades independentes, por meio das quais a criança trabalha sem solicitar o auxílio do professor (ITUMBIARA, 2009).

Nas observações realizadas, pudemos constatar que, a todo momento, é oferecida à criança a oportunidade de participação no planejamento das atividades, instante em que a ela expressa seus interesses e aprende a negociar dentro do próprio grupo, bem como inserir-se no grupo com respeito, e a participar com responsabilidade, da definição de objetivos e metas, principalmente na organização das atividades previstas nos diferentes projetos desenvolvidas pelos CMEIs. Com essa postura, a proposta pedagógica objetiva que a criança aprenda a posicionar-se e a ocupar espaços diferentes, pois sua educação, passa pelo ambiente onde elas participam e interagem (ITUMBIARA, 2009).

Pudemos verificar, também, que as atividades revestem-se de um caráter lúdico, e, assim, brincando a criança constrói o seu conhecimento, expressa sentimentos e emoções, resolve conflitos, internaliza regras e incorpora valores essenciais à sua vida. Dessa forma, a

metodologia adotada pela Secretaria da Educação e executadas nos diferentes CMEIs procura oferecer um ensino de qualidade numa visão de Educação Infantil que respeite a criança como cidadã, conseqüentemente, pondo-a no centro do processo educacional.

A elaboração do Projeto Político Pedagógico é coletiva e visando um trabalho coeso na Educação Infantil a Secretaria Municipal de Educação junto a equipe gestora dos CMEIs, faz um levantamento diagnosticando a realidade, necessidades, prioridades, metas e ações a serem desenvolvidas no decorrer do ano letivo. Após estes apontamentos, cada unidade escolar envolve todo quadro de funcionários em reuniões, para cada setor registrar suas opiniões, anseios o que pode ser realizado, pois os objetivos a serem alcançados são comuns a todos (ITUMBIARA, 2009).

Um exemplo de que os professores desenvolvem suas práticas pedagógicas oportunizando a participação das crianças e vão registrando suas falas é a realização anual do Dia da Família no CMEI. Neste dia, os pais e a comunidade em geral deixam suas reivindicações e opiniões para o bom andamento do cuidado e da educação de seus filhos. Assim vai se costurando, construindo o Projeto Político Pedagógico das instituições de Educação Infantil no Município de Itumbiara, tendo o cuidado de atender tanto as expectativas da comunidade como as exigências da legislação vigente.

Por meio das visitas periódicas a cada CMEI e de conversas com os educadores e gestores, pudemos, então, verificar que a metodologia trabalhada nesses centros ainda não está pronta, mas em construção, procurando atender as exigências da Legislação vigente e às necessidades das crianças. Dessa maneira, novos projetos são elaborados acompanhando tanto as inovações como as novas pesquisas relativas à área.

Pudemos observar que a realidade cotidiana dos CMEIs é um universo desafiador e que apenas pode ser compreendida por meio de “[...] um olhar crítico, aliado ao esforço da construção de um novo conhecimento, que pode sugerir caminhos e estratégias para o enfrentamento” (CAMPOS, 2008, p. 9).

Segundo Oliveira (2008), quanto à rotina de trabalho, o CMEI deve oferecer inúmeros atrativos que instiguem a curiosidade da criança. A rotina tem a função não só de prepará-las para as etapas subseqüentes e tirá-las da ociosidade do cotidiano da sala de aula, mas visa a organização e planejamento de uma seqüência básica de atividades diárias. A “rotina” é útil para orientar a criança a perceber a relação espaço-tempo, levando-a aos poucos a organizar o seu pensamento, em virtude de ela vivenciar novas experiências.

As novidades podem ser planejadas apoiando-se na estrutura orientadora da rotina. A criança age, com isso, num clima de maior segurança, estabilidade e consciência. Nos CMEIs

de Itumbiara é realizado semanalmente, um plano diário, que orienta o trabalho, onde são levantadas as seguintes questões: qual atividade, em qual local e em que hora, considerando a faixa etária das crianças.

Com base em nossas observações e conversas informais, levantamos como é desenvolvida a rotina de um CMEI em Itumbiara, o qual denominamos de A:

CMEI - Centro Municipal de Educação Infantil A

Rotina - Horário e Atividades

TURNO MATUTINO

Turmas: Berçário; Maternal; Pré-escolar I e Pré-escolar II

CRONOGRAMA

07h - Entrada

07h30minh - Café da manhã

09h - Intervalo para socialização livre no pátio (recreio)

09h15minh - retorno para a sala de aula

09h45minh - Banho

10h44minh - Almoço

11h - Escovação

11h15min às 13h - Repouso das crianças

TURNO VESPERTINO

Berçário e Maternal

13h às 15h00minh - Banho e atividades pedagógicas dirigidas professoras e recreadoras.

15h às 16h30minh - Recreação e Atividades em sala de aula

16h30minh às 17h00minh - Saída das crianças.

Pré-escolar I e Pré-escolar II

13h00minh - Entrada

15h00minh - Lanche

15h10minh - Intervalo para socialização livre no pátio (recreio)

15h25minh - Retorno para sala de aula

15h35minh – Escovação de dentes

17h15minh - Saída

Convém registrarmos que durante as atividades (café da manhã, socialização, sala de aula, recreio, almoço, escovação, repouso, banho e outras, saída) as crianças são constantemente acompanhadas pelo professor ou outros funcionários da Unidade Escolar, que procuram articular, em todos os momentos as dimensões do cuidar e educar.

Esta rotina, em primeiro lugar, obedece às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, conforme art. 8º, § 1º, incisos I ao X, o qual expõe que a proposta pedagógica das Instituições de Educação Infantil deve articular o cuidar e o educar de modo a *prever* e *prover* as condições que favoreçam o desenvolvimento integral da criança, conseqüentemente, a sua formação como cidadã. Assim fixa o artigo 8º:

Art. 8º. A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processo de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

§ 1º Na efetivação desse objetivo, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem: I- a educação em sua integralidade [...] X- a dignidade da criança como pessoa humana [...] prevendo os encaminhamentos de violações para instâncias competentes (BRASIL, 2009, p. 2-3).

Conforme apontamos acima, o Município de Itumbiara, por intermédio da sua Secretaria Municipal de Educação, tem indicado aos CMEIs a necessidade de elas atenderem a essas exigências. Nesse sentido, percebemos que houve um *avanço* em relação às práticas educativas anteriores, em que esse município desenvolvia o trabalho com a criança por meio dos Centros Comunitários para Educação Infantil, que, durante a semana, eram utilizados como escolas e, aos finais de semana, eram destinados para o uso da comunidade, a qual realizava reuniões e festas em geral.

Como podemos observar, não havia uma preocupação específica com a Educação Infantil, uma vez que sequer havia um espaço próprio reservado para esse fim. Hoje, essa situação modificou-se por completo no município, porque, a partir das determinações legais, os órgãos competentes passaram a tratar essa etapa da educação básica com a especificidade que lhe peculiar.

Figura 7 - Projeto Semeando História - SME, Itumbiara



Fonte: Arquivo da Autora

A proposta pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Itumbiara é estruturada em conformidade com a cultura local (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ITUMBIARA, 2006).

3.5 Avaliação na Educação Infantil nos CMEIs de Itumbiara

A avaliação na Educação Infantil é formativa, entendida como um processo de acompanhamento, reflexão e registro, tanto das transformações que acontecem com a criança, quanto do que é realizado pelo professor. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9394/1996, em, seu artigo 31, estabelece que a avaliação da criança, na Educação Infantil, “[...] far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” (BRASIL, 1996).

Ela deve considerar os avanços e as dificuldades vivenciadas no cotidiano do CMEI, por meio da observação da criança na realização de atividades tanto em sala de aula quanto em outros espaços da instituição. Esse é o primeiro passo para contribuir com o seu desenvolvimento e para o trabalho com qualidade do professor.

Além disso, quando o docente registra a sua prática junto ao desenvolvimento da criança ele faz uma reflexão sobre o próprio trabalho e, também, constrói novos conhecimentos. A avaliação, nessa perspectiva, servirá para apontar indicadores ao professor, de forma a ajudá-lo a conduzir seu trabalho contemplando positivamente as necessidades, curiosidades e solicitações das crianças.

Segundo Hoffmann (2003), a avaliação é essencial na instituição de Educação Infantil e à docência no sentido de colocar o educador em constante inquietação, de dúvida. Pois o educador deve problematizar as situações do cotidiano, refletir passo a passo sobre suas ações e os anseios das crianças, caso contrário instala sua docência em verdades prontas, adquiridas, pré-fabricadas, torna-se um ato mecânico. A autora afirma que:

O sentido fundamental da ação avaliativa é o movimento, a transformação. Os pesquisadores muitas vezes se satisfazem com a descoberta do mundo, mas a tarefa do avaliador é a de torná-lo melhor. O que implica um processo de interação educador e educando, num engajamento pessoal (HOFFMANN, 2003, p. 90)

É com base nessa perspectiva que o professor vai realizando de forma contínua o processo avaliativo das crianças, com vistas a modificar os rumos e as estratégias de ensino e aprendizagem, contribuindo, assim, com alternativas que procuram superar os problemas encontrados durante sua prática.

Segundo disposto no Art. 31 da LDB/1996, a avaliação na Educação Infantil não pode ter o caráter promocional. Este dispositivo legal é regulamentado na legislação municipal com nos artigos 174 e 175 do Regimento Escolar da Rede Municipal de Ensino, da seguinte maneira:

Art. 174 – Na Educação Infantil, a avaliação é feita mediante acompanhamento com fichas descritivas, individualizadas.

(inciso)1º - Os resultados da avaliação, em forma descritiva, registrados na ficha de observação, servem para o professor e coordenação pedagógica acompanharem o desenvolvimento do aluno.

(inciso) 2º - A avaliação na Educação Infantil não tem como objetivo a promoção do aluno ao Ensino Fundamental.

Art. 175 – Os resultados das avaliações serão comunicados aos pais ou responsáveis ou ao aluno, se for maior de idade, mediante boletim escolar, após cada bimestre e após o término do ano letivo. OBS.: Educação Infantil - ficha descritiva. (ITUMBIARA, 2006).

Nesse sentido, a avaliação é um instrumento essencial que possibilita ao professor desenvolver critérios para planejar e criar situações de aprendizagem, tendo como função acompanhar, orientar e redimensionar seu trabalho, identificando pontos que necessitam de maior atenção e reorientação à sua prática em sala de aula.

Assim, faz-se necessário o registro sistemático e atualizado dos acontecimentos do grupo e de cada criança. Essa forma de avaliação possibilita a participação da própria criança e da família, mediante, a sistematização de materiais produzidos pela criança ao longo de um

determinado período e revela diferentes aspectos de sua aprendizagem. É uma forma de avaliação que se configura em um processo, exigindo um olhar atento do professor/educador, não devendo incidir somente sobre a criança, mas sobre as interações entre as crianças, com os adultos e sobre o espaço pedagógico concreto. Na verdade, a avaliação na Educação Infantil norteia o trabalho do educador que por meio dos registros cria, conforme aponta o Artigo 10, da Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEIs, “[...] procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para a avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação” (BRASIL, 2009, p. 4).

Percebemos, então, que, nesse aspecto, houve *avanço* no que se refere ao desenvolvimento inicial da criança, já que os CMEIs do Município de Itumbiara têm procurado atender, gradativamente, essas exigências legais.

3.6 Perfil dos Profissionais que Atuam na Educação Infantil nos Centros Municipais de Educação no Município de Itumbiara

É necessário voltarmos um pouco na história do atendimento à Educação Infantil no Brasil para falarmos do profissional atual, especificamente no Município de Itumbiara. O profissional da Educação Infantil vem ao longo da sua trajetória experimentando diferentes exigências em relação à atuação docente. Exigências essas que vêm sendo feitas em função da origem e determinação social das instituições de atendimento infantil, bem como das transformações históricas nas sociedades que, por sua vez, provocaram mudanças nas concepções de infância e de educação infantil. Assim sendo e conforme já apontado anteriormente, a concepção de criança e a forma de atendimento a ela dispensado, também, vêm sofrendo mudanças significativas desde o início da Idade Moderna. De acordo com Kramer (2003), mudamos de uma concepção de criança como um adulto em miniatura para uma de criança como ser histórico e social, de um atendimento feito em asilos, por adultos que apenas gostassem de cuidar, para um feito em uma instituição educativa, por um profissional da área e do qual se exige formação adequada para lidar com as crianças.

O final dos anos 1980 e a década de 1990 foram marcados por revisões legislativas, principalmente no que diz respeito à infância, à família e à educação. Com a Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei nº. 8.069, 1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB nº 9.394/1996 obtivemos importantes

conquistas no campo da Educação Infantil no Brasil e, conseqüentemente, no Município de Itumbiara.

A legislação vigente representou um *avanço*, pois reconheceu o atendimento às crianças de 0 a 6 anos como responsabilidade da área da educação e não apenas da área social, da justiça, do trabalho e/ou da saúde. Além disso, instituiu um atendimento às crianças de 0 a 6 anos como parte da educação básica. O momento histórico atual, marcado por transformações tecnológicas, científicas e uma nova ética social, destaca a educação da criança enquanto sujeito social.

Com referência ao perfil do profissional que trabalha direto com crianças pequenas, há a exigência que os professores e auxiliares de CMEIs tenham uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao profissional cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento, como, por exemplo, Psicologia, Antropologia, Sociologia, História, Filosofia, entre outras.

Este caráter polivalente exige, por sua vez, uma formação ampla e continuada do profissional que deve refletir constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e, além disso, buscando informações necessárias para aprimoramento do trabalho que desenvolve.

Outra questão fundamental consiste na formação dos educadores, em nível superior para atuarem na educação infantil, devido à necessidade uma ação pedagógica específica, voltada para o atendimento das necessidades da criança de acordo com as etapas do seu desenvolvimento. A prática pedagógica na instituição educativa deve proporcionar à criança condições necessárias para que ela desenvolva uma imagem positiva de si; a fim de que possa descobrir-se e conhecer-se como sujeito; construir vínculos afetivos com adultos e outras crianças fortalecendo sua autoestima; ampliando suas relações sociais; desenvolver atitudes de respeito ao meio ambiente; valorizar elementos que identificam sua cultura, respeitar a diversidade, como prevê o Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil (BRASIL, MEC, 1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, MEC, 2009). Para tanto, o professor que atua nessa etapa da Educação Básica deve ter conhecimento teórico que fundamente sua prática educativa cotidiana no ambiente infantil, com base nas investigações científicas sobre o tema.

Schultz (2004) deixa claro que o sucesso da educação infantil está intimamente relacionada com a formação dos educadores. A autora defende a relevância da sua formação

em nível superior, por reconhecer que, quanto menor a criança, maior é a exigência de preparo para lidar com ela. O período de zero a seis anos é marcante para a educação do ser humano, porque é com a sua estrutura física, cognitiva e emocional que se está lidando. A autora destaca a importância do processo de socialização das crianças fora do lar ser bem orientado.

Schultz (2004) afirma que o professor de Educação Infantil deve ter consciência de sua localização na ponta inicial do processo de o desenvolvimento necessário à formação de crianças como pessoas, para serem capazes de inserção social e de ação autônoma como cidadãos. Assim, as instituições de Educação Infantil devem considerar o desenvolvimento integral (emocional, cognitivo e social) da criança.

De acordo com Formosinho (2002), a ação pedagógica das educadoras deve ser baseada numa ampla rede de influência mútua envolvendo uma equipe multiprofissional. As relações e interações que se solicitam das educadoras de infância são também responsáveis pelo domínio amplo do seu papel. Assim, a globalidade da educação da criança requer das educadoras muita responsabilidade ampliada quanto ao desenvolvimento da criança. A educadora de infância desempenha uma enorme diversidade de tarefas o que gera uma indefinição de papel. A profissionalidade dessas educadoras é baseada numa rede de interações: com os pais as auxiliares da ação educativa, e outros profissionais, como psicólogos e assistentes sociais, com dirigentes comunitários, com autoridades locais, com voluntários. Nesse sentido, tanto a interação como a integração estão no coração da profissionalidade das educadoras da Educação Infantil. Nas palavras de Oliveira (2002).

A profissionalização do educador infantil [...] não está ligada simplesmente à formação, mas ocorre também com a experiência, com a aprendizagem cotidiana, com as interações construídas com diferentes atores e que conduzem a formas de intervenção em situações específicas. Não é um caminho a ser trilhado individualmente, mas um processo grupal de aperfeiçoamento que continua por todo o período de atuação do profissional (OLIVEIRA, 2002, p. 30).

O quadro a seguir indica o quantitativo de profissionais que atuam na Educação Infantil no Município de Itumbiara:

Quadro 1 - Número de Profissionais que Atuam nas Instituições de Educação Infantil de Itumbiara

Quantitativo	Profissionais
Diretores	12
Coordenadores Pedagógicos	12
Professores de Creche (de 0 a 3 anos)	31
Professores de Pré-Escola (de 4 e 5 anos)	61
Auxiliares e/ou Monitores de creche e pré-escola (0 a 6 anos)	21
Auxiliares e/ou monitores de Pré-escola (4 e 5 anos)	17
Secretária	25
Auxiliar de Secretaria	32
Cozinheira	25
Limpeza	44
Total	306

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Itumbiara (2011).

O Quadro 1 nos permitiu perceber que a Secretaria Municipal de Educação de Itumbiara conta com 306 profissionais atuando diretamente com as crianças de zero a seis anos em CMEIs e instituições similares. Consideramos que este é um quantitativo relevante de profissionais, visto que esta Secretaria assumiu a Educação Infantil há menos de dez anos. Dos 306 profissionais da educação infantil, 24 atuam na gestão das instituições e 92 na docência. Estes contam com o apoio de 38 auxiliares ou monitores e 126 funcionários administrativos.

Além dos profissionais que atuam diretamente nas instituições de educação infantil, existem outros 35 que pertencem à equipe multiprofissional e auxiliam o desenvolvimento do trabalho com a Educação Infantil no Município de Itumbiara, conforme pode ser constatado no Quadro 2 abaixo.

Quadro 2 - Equipe Multiprofissional Envolvida no Processo: apoio à inclusão

Coordenação Pedagógica	Psicólogo	Fonoaudiólogo	Assistente Social	Professores de Apoio	Intérprete	Total
1	3	1	1	24	5	35

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com dados da Secretaria Municipal de Educação de Itumbiara (2011).

Estes profissionais fazem atendimento individualizado, com um cronograma elaborado pela Secretaria Municipal de Educação abrangendo toda rede de ensino. De acordo com a solicitação da unidade escolar fazem uma triagem para conhecer e trabalhar as famílias das crianças que apresentam algum problema ou dificuldade, que afetam o processo de desenvolvimento. Todos profissionais da equipe multiprofissional são concursados.

Quanto à formação profissional, esclarecemos que muitos profissionais que atuam na Educação Infantil no Município de Itumbiara já são qualificados e outros estão se qualificando para atender as determinações da Nova LDB, conforme evidenciam os quadros nºs 3, 4, 5, 6, a seguir:

Quadro 3 - Demonstrativo da Qualificação dos Professores Modulados nos CMEIS do Município de Itumbiara

Unidade Escolar	Professores / Qualificação							Total
	Pedagogia	Pós-Graduação	Pedagogia / Letras	Normal Superior	Normal Médio	Outras Licenciaturas	Ensino Médio	
01 – CMEI Antonia Fernandes	4					1		05
02 – CMEI Augusto Andrey da Costa Soares	6			2		1		09
03 – CMEI “CASULO”	3					1	1	05
04 – CMEI Dona Perolina Coelho	3		1	2		1		07
05 – CMEI Elvira Dias Farias	8					2		10
06 – CMEI Eunábio Coutinho	4				2			06
07 – CMEI Leonor Loureiro	3					1		04
08 – CMEI Orestes Borges Guimarães	6					1	1	08
09 – CMEI Rogério Q. de C Haddad	3					1		04
10 – CMEI Santo Ângelo	4			1		1		06
11 – CMEI Vila Mutirão	3							03
12 – CMEI AMI – Assistência ao Menor de Itumbiara	8							08
Total	55	00	01	05	02	10	02	75

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com dados da Secretaria Municipal de Educação de Itumbiara (2011).

O Quadro 3 evidencia que, dos 75 professores que atuam nos CMEIs, 55 possuem graduação em Pedagogia; 01, em Pedagogia e Letras e 05, Normal Superior. Além destes, 02 docentes foram habilitados em Cursos Normal de Nível Médio. São, portanto, 63 profissionais do magistério (84%) atuando na Educação Infantil que possuem a formação exigida pela legislação. Dos 75 docentes, 10 obtiveram sua formação em outros cursos de licenciatura e 02 possuem apenas ensino médio regular, ou seja, 12 professores (16%) não possuem a formação exigida por lei para atuar nesta etapa da Educação Básica. Estes professores precisam ter a oportunidade de obterem a formação adequada a sua atuação profissional. Os graduados em outra licenciatura devem cursar uma segunda licenciatura ou uma especialização em Educação Infantil e o professor que possui apenas ensino médio precisa cursar Pedagogia, que de acordo com as novas Diretrizes Curriculares Para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006d), tem o objetivo de formar para a docência, nesta etapa da educação básica.

Além, disso todos estes professores, que possuem formação inicial adequada ou não, precisam estar inseridos em programas e atividades de formação continuada para aperfeiçoarem-se constantemente de acordo com as exigências da prática pedagógica na educação infantil, que deve orientar-se pelas especificidades do trabalho com as crianças de zero a seis anos.

Quadro 4 - Demonstrativo da Qualificação dos Auxiliares Modulados nos CMEIS do Município de Itumbiara

Unidade Escolar	Auxiliares de CMEI / Qualificações						Total
	Pedagogia	Normal Superior	Outras Licenciaturas.	Normal Médio	Ensino Médio	Ensino Fundamental	
01 – CMEI Antonia Fernandes	1				7		08
02 – CMEI Augusto Andrey da Costa		1	1	1	1		04
03 – CMEI “CASULO”	1		1	1	7		10
04 – CMEI Dona Perolina Coelho	1		1	2	6		10
05 – CMEI Elvira Dias Farias	1		1		5		07
06 – CMEI Eunóbio Coutinho	1		3		7	1	12
07 – CMEI Leonor Loureiro	1	1		3	5		10

08 – CMEI Orestes Borges Guimarães					1		01
09 – CMEI Rogério Q. de C Haddad					1		01
10 – CMEI Santo Ângelo	2			2	5		09
11 – CMEI Vila Mutirão							00
12 – CMEI AMI Assistência ao Menor de Itumbiara	4		2	1	2		09
Total	12	02	09	10	47	01	81

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com dados da Secretaria Municipal de Educação de Itumbiara (2011).

Podemos apreender do Quadro 4 que das 81 monitoras ou auxiliares moduladas nos CMEIs, em Itumbiara, 23 (28,4%) têm formação superior. Destas, doze (12) possuem graduação em Pedagogia, duas (2), em curso Normal Superior e nove (9) em outras licenciaturas. Dentre estas profissionais 57 (70,4%) possuem formação do nível médio sendo dez (10) com curso Magistério e 47 não.

Existe, ainda, uma (01) (1,2%) que possui apenas o ensino fundamental. Percebe-se, então, que 24 (29,6%) das monitoras possuem formação para atuar na docência da educação infantil e 57 (70,4%), ainda carecem desta formação.

A formação, atuação e carreira destas profissionais é uma grave questão dentro da educação infantil, que está a exigir estudos aprofundados, regulamentação legal e vontade política para seu enfrentamento.

Elas trabalham diretamente no cuidado e na educação das crianças de zero a seis anos. São, portanto, professoras desta etapa da Educação Básica. Entretanto não são consideradas e nem remuneradas como tal. Muitas vezes são contratadas como pessoal administrativo, ficando fora da carreira docente. Geralmente, não participam do planejamento das atividades pedagógicas, mas assumem a docência, muitas vezes, na ausência ou presença da professora titular. É uma questão séria que deve ser melhor discutida em pesquisas posteriores.

Sua situação no município de Itumbiara não é diferente, precisa ser vistoriada de perto em todos os aspectos para melhorar a atuação dessas profissionais.

Quadro 5 - Demonstrativo da Qualificação das Diretoras Modulados nos CMEIs do Município de Itumbiara

Unidade Escolar	Diretora de CMEI / Qualificação						Total
	Pedagogia	Pós. Graduação	Pedagogia / Letras	Normal Superior	Normal Médio	Outras Licenciaturas	
01 – CMEI Antonia Fernandes	1						01
02 – CMEI Augusto Andrey da Costa						1	01
03 – CMEI “CASULO”		1					01
04 – CMEI Dona Perolina Coelho	1						01
05 – CMEI Elvira Dias Farias	1						01
06 – CMEI Eunóbio Coutinho	1						01
07 – CMEI Leonor Loureiro		1					01
08 – CMEI Orestes Borges Guimarães		1					01
09 – CMEI Rogério Q. de C Haddad		1					01
10 – CMEI Santo Ângelo		1					01
11 – CMEI Vila Mutirão		1					01
12 – CMEI AMI – Assistência ao Menor de Itumbiara	1						01
Total	05	06	00	00	00	01	12

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com dados da Secretaria Municipal de Educação de Itumbiara (2011).

Quadro 6 - Demonstrativo da Qualificação das Coordenadoras Modulados nos CMEIs do Município de Itumbiara

Unidade Escolar	Coordenadora de CMEI / Qualificação						Total
	Pedagogia	Pós. Graduação	Pedagogia .Letras	Normal Superior	Normal Médio	Outras Licenciaturas	
01 – CMEI Antonia Fernandes		1					01
02 – CMEI Augusto Andrey da Costa	1						01
03 – CMEI “CASULO”		1					01
04 – CMEI Dona Perolina Coelho	1						01
05 – CMEI Elvira Dias Farias	1						01

06 – CMEI Eunóbio Coutinho						1	01
07 – CMEI Leonor Loureiro		1					01
08 – CMEI Orestes Borges Guimarães		1					01
09 – CMEI Rogério Q. de C Haddad				1			01
10 – CMEI Santo Ângelo		1					01
11 – CMEI Vila Mutirão		1					01
12 – CMEI AMI – Assistência ao Menor de Itumbiara	1						01
Total	04	06	00	01	00	01	12

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com dados da Secretaria Municipal de Educação de Itumbiara (2011).

Conforme observamos nos quadros 5 e 6 todas as 11 diretoras dos CMEIs possuem curso superior, licenciatura plena. Destas cinco são graduadas em Pedagogia uma (01), possui outra licenciatura e cinco (05) são pós-graduadas.

Todas as coordenadoras, também, possuem curso superior, licenciatura plena. Destas seis (06) são formadas em Pedagogia, uma (01) no Curso Normal Superior e uma possui outra licenciatura. seis (06) delas são pós-graduadas. Geralmente são graduadas em Pedagogia com habilitação em Educação Infantil ou licenciatura plena, pós-graduação em diversas áreas.

Como podemos observar nos quadros 1, 2, 3, 4, 5, 6, os CMEIs de Itumbiara ainda possuem diversos profissionais que precisam aprofundar o seu processo de formação. Inferimos, então, que esse tem se consistido num dos grandes desafios para o desenvolvimento da Educação Infantil no Município, já que tanto a legislação como a sociedade contemporânea tem exigido um novo perfil de profissional para trabalhar com essa etapa da educação básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa procurou investigar como ocorreu o processo de transferência da Educação Infantil da Assistência Social para a Secretaria Municipal de Educação em Itumbiara após a mudança na legislação, a partir da Constituição Federal do Brasil de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394) de 1996, a qual regulamentou essa Lei Maior no que se refere a educação escolar. Analisou-se, também, o Estatuto da Criança e do Adolescente e a legislação específica do município em que foi realizada esta investigação, a fim de apreender os avanços, permanências e tensões no campo da educação infantil.

Percebemos, nesta pesquisa, que o caminho percorrido foi bastante complexo, pois foram anos de luta para que o Estado elaborasse leis que contemplassem as reivindicações da sociedade em relação a educação oferecida às crianças de zero a seis anos. As manifestações dos movimentos sociais deram origem a Leis, Decretos e Planos favoráveis à Educação Infantil que atribuem ao Estado a responsabilidade de garantir à criança o direito a educação, desde o nascimento.

Ainda restam muitos desafios, como: uma política específica de financiamento para a Educação Infantil, os responsáveis pelos Conselhos Estaduais e Municipais precisam ser capacitados para lidarem com mais facilidade com a realidade educacional e as administrações locais precisam ter mais abertura para garantir uma melhor participação dos seus Conselhos Gestores nas decisões sobre o financiamento para a educação.

Inferimos que os Municípios precisam assumir mais responsabilidades pela Educação Infantil realizando e promovendo um trabalho de forma integrada entre as Secretarias: da Educação, da Saúde, Assistência Social, Trabalho, porém sem que nenhuma destas outras Secretarias intervenha nas atividades da Educação Infantil. Também é necessária uma maior participação da União na articulação das políticas regionais. Além disso, precisa haver mais diálogo entre os órgãos e entidades que pensam políticas de atendimento à criança de 0 a 6 anos.

É necessário ampliar o número de vagas na Educação Infantil contemplando, assim, um maior número de crianças cumprindo as Leis do Município e atendendo, também, as propostas do Plano Nacional de Educação – PNE, para superar a política de exclusão que percebemos em muitos municípios onde os compromissos com a Educação Infantil não têm sido cumpridos.

Outro ponto que detectamos na pesquisa é a necessidade urgente de se desencadear um movimento em defesa da qualidade da Educação Infantil envolvendo as esferas municipais, estaduais e federal.

Pudemos observar, no município de Itumbiara, que existe a preocupação da administração local em se adequar à legislação, para evitar problemas com recebimento de verbas, para o atendimento do grande número de alunos de 0 a 6 anos. A quantidade de CMEIs não é suficiente para atender a demanda. A cada dia, aumenta a procura por vagas. Assim, aumenta-se a necessidade de construir mais instituições CMEIs, melhorar e conservar a estrutura das que estão em funcionamento. O município depende de Órgãos Federais para aprovação de projetos para construção de CMEIs e isso demanda tempo. Esse é um dos fatores que tem dificultado o desenvolvimento das políticas públicas para a Educação Infantil no Município de Itumbiara, para o atendimento da Legislação vigente, por conseguinte, garantindo uma educação de qualidade para as crianças de 0 a 6 anos.

Esta pesquisa levou-nos a perceber que, no município em que foram realizadas nossas investigações, o processo de implantação da Educação Infantil, após as modificações e exigências legais, conquistou vários avanços: o atendimento em tempo integral para as crianças de 0 a 3 anos (Berçário e Maternal) e de tempo parcial para as crianças de 4 a 6 anos; transporte para aqueles provenientes da zona rural (Pré I e Pré II); melhoria na qualificação de grande parte dos profissionais que atuam na Educação Infantil; algumas ações de formação continuada. Entretanto, ainda persistem muitos desafios, quais sejam: não há atendimento total à demanda, em virtude tanto da falta de estrutura física como de profissionais qualificados para esse fim, conseqüentemente, resultando numa grande lista de espera.

Para concluir, destacamos que a formação dos professores para a Educação Infantil, assim como para o Ensino Fundamental no Brasil é preocupante, visto que o êxito da Educação depende da formação de seus professores para o exercício de suas funções. A Lei nº. 9394/96 e as normas estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação determinam que a formação de docentes para a educação de crianças de 0 a 6 anos de idade deve ser específica de nível superior garantindo uma identidade profissional ao professor e a sua formação continuada. Entretanto, deixa aberta a possibilidade da formação do professor da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental ser realizado nível médio na modalidade normal.

Tanto os profissionais que lidam diretamente com as crianças ou que atuam na direção, exercendo a função de educar e cuidar da criança de forma integrada, devem ser valorizados quanto às suas condições de trabalho, plano de carreira, remuneração e formação.

Nesta pesquisa, percebemos que o Município de Itumbiara não é diferente de muitas outras realidades do país, no que concerne à questão da formação de professores para atuar nas Instituições de Educação Infantil, pois ainda faltam muitos professores com o nível de qualificação adequado para esse fim. Para superar esta realidade, é necessária a existência de vontade política em investir na melhoria da qualidade da Educação Infantil no Município e a organização dos cidadãos para exigir a efetivação do direito das crianças cidadãs a uma educação de qualidade, desde o nascimento, que respeite as necessidades e especificidades de cada faixa etária.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção; SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.). *Educação como prática da diferença*. Campinas: Autores Associados, 2006.

ALMEIDA NETO, Sidney Pereira. *Itumbiara: um século e meio de história*. Itumbiara: Terra. 1997.

ALMEIDA, Shirlene Vieira de, LARA, Ângela Maria de Barros. *Educação Infantil na década de 1990: algumas reflexões em tempos de ajustes neoliberais*.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: GENTILI, Pablo; SADER, Emir (Orgs.) *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático*. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998. p. 9-23.

ANDRÉ, M. E. D. A. *Estudo de Caso em Pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

ARAÚJO, Denise Silva. *Infância, família e creche: um estudo dos significados atribuídos por pais e educadoras de uma instituição filantrópica*. Goiânia, 2006. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás.

ARCE, Alessandra. *A Pedagogia na “era das revoluções”*: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

ARCE, Alessandra. Vida e obra de Pestalozzi e Froebel na “Era das Revoluções”. In: ARCE, Alessandra. *A Pedagogia na “era das revoluções”*: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas, SP: Autores Associados, 2002

ARCE, Alessandra. O MOBRAF e a educação de crianças menores de seis anos durante o regime militar: em defesa do trabalho voluntário!. *Caderno CEDES*, v. 28, n. 76, p. 379-403. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n76/a06v2876.pdf>. Acesso em: 02 maio 2011.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2. ed. Trad. Dora Flabsman, Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BANCO MUNDIAL. Relatório sobre o desenvolvimento mundial 1997. O Estado num Modelo de Transformação. Washington: World Bank, 1997.

BARBOSA, Ivone Garcia. *Psicologia sócio-histórico-dialética e pedagogia sócio-histórico-dialética: contribuição para o repensar das teorias pedagógicas e suas concepções de consciência*. Goiânia, 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás.

BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Sindicato Nacional dos Editores de Livros, 1992.

BOTTOMORE, Tom; OUTHWAITE, William. *Dicionário do pensamento social do século xx*. Trad. Álvaro Cabral e Eduardo Francisco Alves. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

BRASIL *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Congresso Nacional, 2010.

_____. Lei n. 11.274 - altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei 9394, de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União*, 6 de fev. de 2006.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9.394 Brasília: Congresso Nacional, 1996.

_____. *Estatuto da criança e do adolescente*. Lei Federal n. 8.068. Brasília: Congresso Nacional, 1990.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Indicadores de qualidade na educação infantil*. Brasília: MEC; SEB, 2009.

_____. *Política Nacional de Educação Infantil: pelo Direito das Crianças de 0 a 6 anos à Educação*. Brasília: MEC/SEB, 2006a.

_____. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2006b.

_____. *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil* MEC/SEB, 2006c.

_____. *Referencial Curricular para a Educação Infantil*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 5 - fixa as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*, de 17 de dez. de 2009. Brasília: MEC; SEB, 2009b.

_____. *Resolução 01/2006*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia. *Diário Oficial da União*. Brasília, 15 de maio de 2006d.

_____. *Parecer 05/2005*. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia. *Diário Oficial da União*. Brasília, 13 de dez. de 2005.

_____. Resolução CEB n. 1/1999 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*. Brasília, 13 de abr. de 1999.

_____. Câmara dos Deputados. *O legislativo e a sociedade construindo juntos o novo Plano Nacional de Educação*. Brasília, DF: Câmara dos Deputados; Coordenação de Publicações, 2009. 238p. (Ação Parlamentar, n. 402).

_____. *Emenda Constitucional nº 59* de 11 de novembro de 2009. Brasília: Câmara dos Deputado: Senado Federal, 2009b.

_____. *Projeto de Lei nº 8.035, de 2010* - Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011 - 2020 e dá outras providências. In: DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). *Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas*. 2. ed. Goiânia UFG: Autêntica, 2011.

BRZEZINSKI, Iria et alli. Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. In: *Educação e Sociedade*: nº 96, volume 27. São Paulo: Cortez; Campinas, CEDES, p. 633-1074, 2006.

BRZEZINSKI, Iria. *LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo. Cortez, 2000.

CAMPOS, Maria Malta. Educar Crianças Pequenas Em Busca De Um Novo Perfil De Professor. *Retratos de Escola*, Brasília, v. 2. n. 2-3, p. 121-131, jan./dez., 2008. Disponível em: <http://www.esforce.org.br> Acesso em: 23 de maio de 2009.

_____. Prefácio. In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (Org.). *Educação infantil: muitos olhares*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

CARDOSO FILHO, Ronie. *O primeiro jardim de infância do Brasil (1862): um lugar de memória?* Disponível em: <http://www2.faced.ufu.br/columbe06/anais/arquivos/151RonieCardosoFilho.pdf> Acesso em fevereiro de 2010.

_____. O referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas *Educ. Soc.* [online]. 2002, vol.23, n.80, pp. 326-345. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002008000016>. Acesso em: 23 de maio de 2009.

CERISARA, A. B. *Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional*. São Paulo: Cortez, 2002a.

CHADWICK, Clifton; OLIVEIRA, João Batista Araújo. *Compreender e ensinar*. São Paulo: Global, 2001.

CHARLOT, Bernard. *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. 2. ed. Trad. Ruth Rissin Josef. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

CLIMACO, Arlene Carvalho de Assis et al. A educação básica e o novo plano nacional de educação. In: DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). *Plano nacional de educação (2011-2010): avaliação e perspectivas*. 2. ed. Goiânia: UFG: Autêntica, 2011, p. 69-103.

COMENIUS, J. A. *Didática magna*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002. (Paidéia).

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ITUMBIARA. Resolução nº 001, de 13 de set. 2005 - valida Atos Pedagógicos das Unidades Escolares do Sistema Municipal de Ensino. Itumbiara: Conselho Municipal de Educação, 2005.

_____. Resolução nº 002, de 14 de fev. de 2006 - valida atos Pedagógicos das Unidades Escolares do Sistema Municipal de Ensino. Itumbiara: Conselho Municipal de Educação, 2006.

_____. Resolução nº 062, de 30 de jan. de 2009 - Estabelece normas para cadastramento, autorização de funcionamento, reconhecimento e renovação de reconhecimento das Instituições de Educação Infantil, mantidas pelo Poder Público Municipal e das Instituições Privadas, Jurisdicionadas ao Sistema Municipal de Ensino. Itumbiara: Conselho Municipal de Educação, 2009.

CORREA, Bianca. A educação infantil. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela; ADRIÃO, Theresa. *Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na constituição Federal e na LDB*. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2007. p. 13-30.

COVRE, Maria de Lourdes Manzini. *O que é cidadania*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995 (Coleção Primeiros Passos; v. 250).

CUNHA, Luiz Antônio. A educação e a construção de uma sociedade aberta. In: *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. 4. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979. p. 25-63.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Legislação educacional brasileira*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. (Coleção O que Você Precisa Saber Sobre).

FERREIRA, Rogério Arédio. *Recortes de Itumbiara*. Goiânia: Keops, 2009.

FORMOSINHO, Júlia Oliveira. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: MACHADO, Maria Lúcia de (Org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez: 2002. p. 133-168.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

GUIMARÃES, José Luiz. O financiamento da educação infantil: quem paga a conta? In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (org.) *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 43-56.

HADDAD, Lenira. Substituir ou Compartilhar? O papel das instituições de educação infantil no contexto da sociedade contemporânea. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez: 2002. p. 91-96.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto alegre: Editora Mediação, 2003.

ITUMBIARA. Secretaria Municipal e Educação. *Proposta pedagógica*. Itumbiara: SME, 2006.

_____. Número de profissionais que atuam na educação infantil de Itumbiara. In: Secretaria Municipal de Itumbiara, 2011

KISHIMOTO, Tizuko Morchida Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (org.) *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez: 2002. p. 107-116.

KRAMER, Sonia. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. *Proposta pedagógica e currículo em educação infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise*. Brasília: MEC/SEF/ DPEF/COEDI, 1996.

_____. *Infância e educação infantil*. Campinas: Papyrus, 1999.

_____. Formação de Profissionais de Educação Infantil: questões e tensões. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.) *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez: 2002. p. 117-132.

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

_____. *Propostas pedagógicas ou curriculares de educação infantil: para retomar o debate*. Extraído de <http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/tsoniak.PDF>. Acesso em: 19 de abr. de 2010

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

MARCÍLIO, Maria Luiza. *História social da criança abandonada*. São Paulo: Editora Hucitec, 1998.

MINAYO, M. C. de Souza. *O desafio do conhecimento*. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1993. Disponível em: http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.1/GT_01_14.pdf

_____. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 22. Ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 9-27.

MINOSSO, Gabriele Silvestre. O resgate da história de vida de meninos a partir do abrigo na Casa Lar Emaús: relato de uma experiência. 2009. Trabalho de Conclusão de Curso em Serviço Social. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009. Disponível em: <http://tcc.bu.ufsc.br/Ssocial285294.pdf>. Acesso em: 02 maio de 2011.

OLIVEIRA, S. M. L. Crenças e valores dos profissionais de creche e a importância da educação continuada na construção de um novo papel junto a criança de 0 a 3 anos In: *Em aberto*. Brasília, v. 18, n. 73, p. 89-97, julho de 2001.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes R. (Org.). *Educação infantil: muitos olhares*. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. *Educação infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *Creches: criança, faz de conta & cia*. Petrópolis: Vozes, 2008.

PARO, Vitor Henrique. *Escritos sobre educação*. São Paulo: Xamã, 2001.

PEREIRA, Eva Wairos e TEIXEIRA, Zuleide Araújo. Reexaminado a educação básica na LDB: o que permanece e o que muda. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). *LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 99-129.

PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

RIZZINI, Irene. A criança e a lei no Brasil revisitando a história (1822-2000) Brasília, DF: UNICEF; Rio de Janeiro: USU Ed. Universitária, 2000.

RIZZINI, Irene; RIZZINI, Irmã. A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente. Rio de Janeiro: Editora da PUC- Rio; São Paulo: Loyola, 2004.

ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil. In: *Cadernos de Pesquisa*, n. 115, São Paulo: PUC, p. 25-63, mar. 2002.

_____. Educação infantil pós-Fundeb: avanços e tensões. In: SOUZA, Gizele de. (Org.) São Paulo. Contexto. 2011. p. 171-186.

_____. Do embate para o debate: educação e assistência no campo da educação infantil. In: MACHADO, Maria Lúcia. São Paulo, 2002. p. 63-78.

ROUSSEAU. J-J. *Emílio ou Da Educação*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SAVIANI, Demerval. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas, Autores Associados, 1997.

SCHEIBE, Leda A formação de professores no Brasil: a herança histórica. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 41-53, jan./dez. 2008, Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acesso em: 19 de out. de 2009.

SCHULTZ, Lenita Maria Junqueira. *A integração professor-bebê: rompendo a casca do ovo*. Brasília: Plano, 2004.

_____. *Pré-escola: um estudo de leis e norma oficiais*. Goiânia: UCG, 1995.

VASCONCELOS, Vera Maria Ramos de. *Educação infância: história e política*. Goiânia: DP&A, 1995.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. A educação infantil e o plano nacional de educação: as propostas da CONAE 2010. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 809-831, jul.-set. 2010.

ZABALZA, Miguel A. *Qualidade na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1998.