

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**A EDUCAÇÃO INFANTIL FOI PARA A ESCOLA: O QUE DIZEM OS
PROFISSIONAIS ENVOLVIDOS NESSE PROCESSO?**

LUCIANA GUTZMER CAGNETI

PROFESSORA DOUTORA ROSÂNIA CAMPOS
ORIENTADORA

Joinville
2017

LUCIANA GUTZMER CAGNETI

**A EDUCAÇÃO INFANTIL FOI PARA A ESCOLA: O QUE DIZEM OS
PROFISSIONAIS ENVOLVIDOS NESSE PROCESSO?**

Dissertação apresentada ao Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE – como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, sob orientação da Professora Doutora Rosânia Campos.

Joinville
2017

Catalogação na publicação pela Biblioteca Universitária da Univille

C131e Cagneti, Luciana Gutzmer
A educação infantil foi para a escola: o que dizem os profissionais envolvidos nesse processo? / Luciana Gutzmer Cagneti; orientadora Dra. Rosânia Campos. – Joinville: UNIVILLE, 2017.

139 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade da Região de Joinville)

1. Educação e estado - Brasil. 2. Política pública. 3. Educação infantil. I. Campos, Rosânia (orient.). II. Título.

CDD 379.81

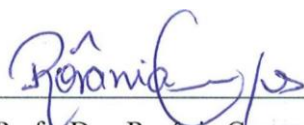
Termo de Aprovação

"A Educação Infantil foi para a Escola: O que dizem os Profissionais Envolvidos nesse Processo?"

por

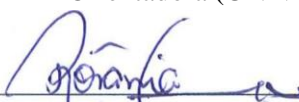
Luciana Gutzmer Cagneti

Dissertação julgada para a obtenção do título de Mestra em Educação, aprovada em sua forma final pelo Programa de Mestrado em Educação.



Prof. Dra. Rosânia Campos

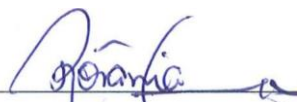
Orientadora (UNIVILLE)



Prof. Dra. Rosânia Campos

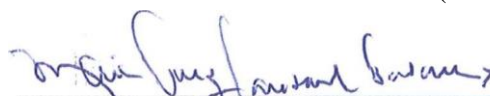
Coordenadora do Programa de Mestrado em Educação

Banca Examinadora:



Prof. Dra. Rosânia Campos

Orientadora (UNIVILLE)



Prof. Dra. Maria Tereza Goudard Tavares
(UERJ)



Prof. Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro
(UNIVILLE)

Joinville, 11 de dezembro de 2017

Para meus amores infinitos/ *parasempre*/ eternos/
imensuráveis
Angenor, Tiago e Carina

AGRADECIMENTOS

Gosto de pensar que somos um aglomerado de pontos (a física quântica diria “átomos”, mas como não sou física...) de luz ou energia (como vagalumes) que se atraem formando os seres. Dou a liberdade para cada um entender essa dinâmica como melhor aprover: de um Ser Superior, energia cósmica... Isso me leva a pensar que somos atraídos (ou atraímos) ou repelidos (ou repelimos) os pontos de luz de outros seres. Gosto de pensar assim! De imaginar que carrego um pontinho ou outro das pessoas que por mim passam e que permito que levem pontinhos meus... Carrego assim muitos pontos de luz! E sou grata por todos eles: mãe, família, amigos de trabalho, amigos do Mestrado, amigos de estudos, amigos da vida! Tantos, tantos... Gratidão!

Carrego pontos enormes das professoras do Curso de Mestrado que gentilmente permitiram que eu os levasse! Gratidão!

Carrego pontos gigantes das professoras da minha banca: Maria Teresa Goudard Tavares e Silvia Sell Duarte Pillotto. Seus pontos de luz brilham suntuosamente! Gratidão pela oportunidade de aprender com vocês!

E como explicar que alguém fisicamente tão pequena esbanje tantos pontos de luz como o faz minha orientadora Rosânia Campos? Seus pontos equilibram perfeitamente conhecimento com generosidade! Alegria com seriedade e compromisso! Quanta honra e gratidão pelo tempo dividido!

Carrego constelação de pontos de luz que durante minha caminhada muitas vezes me levaram no colo, enxugaram minhas lágrimas e comemoraram comigo: Agenor, Tiago e Carina. Jamais conseguiria ser grata o suficiente, amar o suficiente.... Vocês recarregam todos meus pontos de luz!! Então, gratidão pela vida e pelos encontros!!!

O menino que carregava água na peneira - Manoel de Barros

Tenho um livro sobre águas e meninos.
Gostei mais de um menino
que carregava água na peneira.

A mãe disse que carregar água na peneira
era o mesmo que roubar um vento e sair
correndo com ele para mostrar aos irmãos.

A mãe disse que era o mesmo que
catar espinhos na água.

O mesmo que criar peixes no bolso.

O menino era ligado em despropósitos.

Quis montar os alicerces de uma casa sobre orvalhos.

A mãe reparou que o menino
gostava mais do vazio
do que do cheio.

Falava que vazios são maiores
e até infinitos.

Com o tempo aquele menino
que era cismado e esquisito
porque gostava de carregar água na peneira.

Com o tempo descobriu que escrever seria
o mesmo que carregar água na peneira.

No escrever o menino viu
que era capaz de ser
noviça, monge ou mendigo
ao mesmo tempo.

O menino aprendeu a usar as palavras.

Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.

E começou a fazer peraltagens.

Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela.
o menino fazia prodígios.

Até fez uma pedra dar flor!

A mãe reparava o menino com ternura.

A mãe falou:

Meu filho você vai ser poeta.

Você vai carregar água na peneira a vida toda.

Você vai encher os
vazios com as suas
peraltagens

e algumas pessoas
vão te amar por seus
despropósitos.

RESUMO

A presente pesquisa de Mestrado tem como objetivo principal investigar o cotidiano da Educação Infantil nas escolas de Ensino Fundamental após a Lei da Obrigatoriedade, a partir das falas dos profissionais envolvidos. A pesquisa é financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e vinculada ao Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas e Práticas para a Educação e Infância – GPEI do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE. Para tanto foi organizado, além do objetivo geral percorrido, objetivos específicos que auxiliaram na pesquisa, a saber: revisar a literatura que discute a Educação Infantil e as políticas públicas para essa etapa; mapear o atendimento da pré-escola na última década no Brasil, Santa Catarina e Joinville; investigar o que as professoras que trabalham nesses locais indicam sobre essa organização educativa, analisar como o cotidiano da Educação Infantil é organizado em um espaço dividido com o Ensino Fundamental, as possibilidades e as implicações desta organização. Ou seja, para esta pesquisa, é fundamental entender que o fato das crianças terem o direito à vaga atendido, pode não significar uma vaga que atenda os pressupostos importantes para uma Educação Infantil respeitosa e significativa. Daí a necessidade de ir além, com a pesquisa, para descortinar um cotidiano que emerge no interior de uma escola de Ensino Fundamental, a partir do olhar das profissionais envolvidas. A pesquisa foi realizada em uma escola de Ensino Fundamental da área urbana que abriga a Educação Infantil, uma estratégia do município para atender a Lei nº 12.796/13. Do ponto de vista metodológico é uma pesquisa qualitativa organizada a partir de importantes instrumentos de produção de dados: entrevistas e questionários. A análise das respostas foi inspirada na Análise de Conteúdo de Bardin (2016), por meio da recorrência das respostas, de forma a se chegar às categorias de análise. Desta forma, o trabalho está estruturado em quatro capítulos: o primeiro apresenta a construção histórica dos direitos sociais da criança e o reconhecimento da Educação Infantil como direito constitucional e resultado das demandas sociais até o período após a Constituição Federal de 1988 e aborda as concepções de criança, infância e a função da Educação Infantil. Em seguida destacam-se os pressupostos que se considera para uma Educação Infantil respeitosa e significativa para a criança, e os elementos que a constituem como as brincadeiras, a imaginação, os espaços e territórios infantis, a linguagem, as experiências e as vivências; bem como comenta-se sobre as políticas de Qualidade na Educação Infantil e os documentos que a compõem. Em continuidade, são destacados os dados estatísticos das matrículas na Educação Infantil divididas entre creches e pré-escolas no Brasil, em Santa Catarina e em Joinville, dialogando com as metas do PNE e a Lei da Obrigatoriedade. O último capítulo corresponde à análise dos dados, trazendo à discussão questões desafiadoras a respeito do que pensam os sujeitos envolvidos sobre a organização do cotidiano da Educação Infantil no interior de escola de Ensino Fundamental. No momento em que essa pré-escola surge no “terreno” do Ensino Fundamental, ou seja, dentro do espaço de uma escola, após tantas pesquisas e lutas pela defesa das especificidades da Educação Infantil que atenda às necessidades próprias dessa etapa, como espaço de cuidado e educação, evidencia a continuidade dos estudos, bem como debates e investigações na área sobre o destino da pré-escola frente à novas políticas.

Palavras-chave: políticas públicas, educação infantil, organização do cotidiano, obrigatoriedade da pré-escola.

ABSTRACT

The current Master's Degree research, has as a main objective search about the routine of Kindergarden Education in the Elementary Education Schools after the "Obligation Law" (interpretation for "Lei da Obrigatoriedade"), starting from the speeches of the involved professionals. The research is financed by the "Coordination of Employees Improving from College Level"- "CAPES", and connected to the Research Group in Public Policies (interpretation of "Políticas Públicas") and practices for the Childhood and Education- GPEI, from the Post-Graduation in Education from Joinville's region University- Univille. For that, it has been organized, as well as the principal objective mentioned, specific objectives that helped in the research, that follow: go through the literature that discusses the Kindergarden Education and the Public Policies for this step; map the Pre- School attendance in the last decade in Brazil, Santa Catarina and Joinville, search what the teachers that work in these places indicate about this Educative Organization; analyze how the Kindergarden Education daily actions are organized in a space divided with the Elementary School education, the possibilities and the implications of this Organization. It's fundamental for this research to understand that, for kids, having the right of the vacancy guaranteed, may not mean a right that corresponds to the important vacancy requirements for a Kindergarden Education that is respectful and meaningful. Here is the necessity to go beyond, with the need to show the daily routine of an Elementary School, from the view of the involved professionals. The research has been done in an Elementary School from the urban area that attends the Kindergarden Education, a strategy from the city to attend the law number 12.796/13 I. It's a qualitative research organized from important data production instruments: interviews and questionnaires. The answers' analysis was inspired in the "Bardin's data analysis" (interpretation for "Análise de Conteúdo de Bardin") (2016), through the answers' recurrence, in a way that comes to the "Analysis categories". This way, the work is structured in four chapters: the first represents the Social Rights' historic construction for the kids, and the recognition of the Kindergarden Education as a constitutional right and result of the social necessities until the period after the Federal Constitution from 1988, and shows the conception of children, childhood, and the functions of the Kindergarden Education. Following, the presuppositions that are considered for a respectful and meaningful Kindergarden Education are shown, the elements that constitute it, such as games, imagination, spaces and children territories, the language, experiences and livings, just the way that is commented about the Kindergarden Education policies and the documents that compose them. As a continuity, are shown the statistics data in the Kindergarden Education enrollments, divided between Kindergarden Schools and Pre-Schools in Brazil, Santa Catarina and Joinville, having a connection with the goals of PNE and the "Obligation Law" (interpretation of "Lei da Obrigatoriedade"). The last chapter corresponds to the data analysis, bringing up to the discussion some challenging issues about the involved people's thoughts, about the Kindergarden School Organization inside the Elementary School. The moment this Pre-School appears in the "place" of the Elementary School, inside the space of a school, after so many researches and fights for deffending specificities of the Kindergarden Education that attend the individual necessities from this moment as a space of care and Education, puts in evidence the continuation of studies, just like debates and investigations in the area about the destiny of Pre-School with the new policies.

Key-Words: Public Policies, Kindergarden Education, Daily Organization, Obligation of Pre-School.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMUNESC - Associação dos Municípios do Nordeste do Estado de Santa Catarina
BDTD - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF – Constituição Federal
CFE - Conselho Federal de Educação
CODEPRE/ COEPRE - Coordenação de Educação Pré-escolar
COEDI - Coordenação de Educação Infantil
CONAE - Conferência Nacional da Educação
DCNEI (1999) – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução nº 1 de 7 de abril de 1999)
DCNEI (2009) – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009)
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA - Educação de Jovens e Adultos
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
IDH - Índice de Desenvolvimento Humano
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBA - Legião Brasileira de Assistência
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
MIEIB - Movimento Interfóruns da Educação Infantil do Brasil
MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização
NAEB - Núcleo de Articulação da Educação Básica
OTAN - Organização do Tratado do Atlântico Norte
PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDE - Programa de Desenvolvimento da Educação
PIB - Produto Interno Bruto
PME - Plano Municipal de Educação
PNE - Plano Nacional de Educação
PPP - Projeto Político Pedagógico
PSECD - Plano Setorial De Educação, Cultura e Desporto
RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro nº 1 - Formação e experiência das professoras do contexto pesquisado

Quadro nº 2 - Número de atendimentos na escola de Ensino Fundamental

Quadro nº 3 - Crianças da Educação Infantil na escola de Ensino Fundamental

Quadro nº 4 - Educação Infantil no Brasil

Quadro nº 5 - Educação Infantil no Estado de Santa Catarina

Quadro nº 6 - Educação Infantil em Joinville

Quadro nº 7 - Número de Matrículas na Creche e pré-escola da Rede Municipal e conveniada

Quadro nº 8 - Número de matrículas na creche da Rede Municipal e Conveniada

Quadro nº 9 - Número de Matrículas na Pré-escola da Rede Municipal e Conveniada em Regime Integral e Parcial

LISTA DE ANEXOS

Anexo A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Anexo B – Declaração de Instituição Coparticipante

Anexo C – Projeto Político Pedagógico

Anexo D – Questionários

Anexo E – Entrevistas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: A TESSITURA DA PESQUISA.....	13
1. A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL.....	28
1.1 A Educação Infantil no período anterior ao governo militar.....	29
1.2 A Educação Infantil no Governo Militar.....	37
1.3 A abertura política e a Educação Infantil.....	44
1.4 Pós-ditadura: a Educação Infantil em debate.....	47
1.5 A Educação Infantil e sua função.....	54
2. PRESSUPOSTOS PARA UMA EDUCAÇÃO INFANTIL RESPEITOSA E SIGNIFICATIVA PARA AS CRIANÇAS.....	60
2.1 Imaginação, linguagem... ..	64
2.2 Brincando se aprende?.....	66
2.3 Relações espaço e tempo e os desafios na Educação Infantil.....	67
2.4 Formação de professores e Projeto Político Pedagógico.....	69
3. A EDUCAÇÃO INFANTIL EM DADOS.....	73
3.1 Educação Infantil no Brasil e em Santa Catarina: diálogos entre o PNE a Lei da Obrigatoriedade.....	73
3.2 A rede municipal de Joinville e suas estratégias frente à Lei da Obrigatoriedade.....	78
3.3 Uma estratégia diferente na rede pública de educação em Joinville.....	86
4. OS FIOS QUE TECEM A PESQUISA.....	89
4.1 A organização do cotidiano.....	89
4.2 Os sujeitos do processo educativo participantes da pesquisa.....	104
4.3 O espectro do Ensino Fundamental.....	112
CONSIDERAÇÕES.....	119
REFERÊNCIAS.....	123

INTRODUÇÃO: A TESSITURA DA PESQUISA

Porque são os passos que fazem os caminhos!
(Mário Quintana)

Uma pesquisa não surge do nada. Ela nasce das inquietações, dos debates, dos confrontos: entre teoria e a prática educativa, entre as políticas públicas e a realidade, seja documentada ou não documentada. Ela nasce também da observação da própria prática estabelecida na rotina do dia-a-dia de professora de Educação Infantil, da preocupação de oferecer o melhor àquelas crianças que estão ali, no presente, e não podem esperar. Por isso a prática e a reflexão devem estar aliadas constituindo o percurso cotidiano educativo, seguindo o que preconizava Freire (2002, p.14) quando afirmava que “ensinar exige rigorosidade metódica”.

Essa rigorosidade metódica também é necessária quando se observa o cotidiano da Educação Infantil a partir do olhar dos profissionais envolvidos no processo, objetivo desta pesquisa. E, ao observar, “estranhar” o que se observa, sem atitude valorativa, baseada em pré-conceitos e senso comum, ainda mais fazendo parte deste contexto¹ - é como olhar pelo espelho, analisando a prática pedagógica diária. Nesse processo o desafio é duplo, pois não é suficiente observar, analisar o cotidiano documentado, explícito, antes fundamental lembrar, conforme Ezpeleta e Rockwell (2007, p. 134),

Coexiste, contudo, com esta história e existência documentada, outra história, e existência, *não documentada*, através da qual a escola toma forma material, ganha vida (...) A homogeneidade documentada decompõe-se em múltiplas realidades cotidianas. Nesta história não-documentada, nesta dimensão cotidiana, os trabalhadores, os alunos e os pais se apropriam dos subsídios e das prescrições estatais e constroem a escola.

Assim, as indagações surgidas na caminhada profissional – o “chão da escola” – me conduziram ao Programa de Pós-Graduação da Universidade de Joinville, especificamente no Mestrado em Educação. As reflexões teóricas e o “estranhamento” das práticas educativas e do cotidiano nas instituições foram oportunizando novos modos de analisar as práticas, as políticas e o próprio sistema educacional do país. A participação no GPEI – Grupo de Pesquisa em Políticas

¹ Contexto em que exerço a docência na Educação Infantil a mais de 20 anos, entremeados com 3 anos de coordenação pedagógica, e mais de 3 anos na gestão, como diretora. Esse percurso deu-se inicialmente em instituições privadas, exercendo a prática pedagógica nos últimos 10 anos em instituição pública.

Públicas e Práticas para a Educação e Infância, oportunizou aprofundar outras leituras e discussões, de modo especial, as repercussões sobre as modificações legais observadas nos últimos anos na educação básica. Dentre essas discussões me instigava investigar as repercussões da Lei nº 12.796/2013 que institui a obrigatoriedade de frequência das crianças da pré-escola em instituições coletivas.

Neste contexto, foi desenvolvida uma pesquisa pelo grupo, a qual denominamos “pesquisa guarda-chuva” intitulada “As políticas de expansão da educação infantil a partir da Lei Nº 12.796/13: análise das propostas de atendimento para crianças de 0 a 3 anos nas 10 maiores cidades do Estado de Santa Catarina”, a partir da qual foram desdobradas várias pesquisas no sentido de “apreender analiticamente o que a vida cotidiana reúne” (EZPELETA E ROCKWELL, 1989, p. 13).² Dentre as indicações dessa pesquisa foi observado que esta política gerou várias estratégias pelos municípios para ampliação do número de vagas, como a parcialização total dos atendimentos de 4 e 5 anos e a lotação de salas de pré-escolas no interior de escolas do Ensino Fundamental.

Na continuidade das indagações, originadas das indicações da pesquisa sobre o atendimento na Educação Infantil após a Lei da Obrigatoriedade, questões importantes surgiram: O que as famílias pensam a respeito da parcialização?³ Como estão se organizando para trabalhar em tempo integral, uma vez que o atendimento da pré-escola foi parcializado? Além dessas inquietações, outras questões apareceram, inclusive as que geraram a pesquisa descrita nesta dissertação: Como se dá o cotidiano da pré-escola no interior das escolas de Ensino Fundamental, considerando o que falam os profissionais envolvidos?

De modo específico, o que pensam os sujeitos que constituem esse espaço: professoras, direção, coordenação pedagógica sobre este contexto? Como este espaço é organizado? As práticas do Ensino Fundamental estão se sobrepondo, como um “espectro”⁴, ao cotidiano da pré-escola, apesar de todas as discussões teóricas a

² A partir da pesquisa mãe foram desdobradas pesquisas como:—“Lugares educativos como possibilidade para as experiências estéticas na Educação Infantil”, de Leonardo Longen Neves; “Currículo para a Educação Infantil: uma análise a partir dos documentos curriculares de municípios catarinenses”, de Daiana Ludvig; “Direito à educação ou direito à creche: o que fundamenta o atendimento à criança de 0 a 3 anos na região da Amunesc?”, de Julcimara Trentini. Sendo estas duas últimas muito usadas nessa dissertação.

³ Essas questões geraram outra pesquisa afim, de Jandira Garcia, intitulada “A obrigatoriedade da matrícula aos 4 anos: as repercussões da Lei no cotidiano das famílias”.

⁴ Expressão usada por FREITAS (2007)

respeito da Educação Infantil apresentarem um outro viés, uma outra lógica de ocupação e apropriação do espaço? Quais as implicações da pré-escola estar dentro da escola de Ensino Fundamental? As políticas públicas são forjadas apenas para atender a legislação, sendo necessário que as crianças sejam matriculadas, sem importar onde e como? Para além do acesso, que tipo de atendimento está sendo oferecido?

Assim, essa pesquisa, teve como grande objetivo principal investigar como acontece o cotidiano da Educação Infantil nos espaços de escolas de Ensino Fundamental, a partir das falas dos profissionais envolvidos, após a Lei da Obrigatoriedade.

As análises são organizadas a partir de alguns pressupostos, como por exemplo, pela concepção de que o espaço para Educação Infantil⁵, precisa ser acolhedor e garantir as surpresas, os encantamentos e as descobertas. Assim, importante o espaço oportunizar e mediar diversas relações, promovendo experiências ricas num espaço próprio de ser criança, de se descobrir e descobrir o outro, de se encantar pelo mundo, pelas pessoas, pela natureza. Nesse sentido, o espaço para Educação Infantil deve ser pensado para e com a criança, conforme indicam as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI, 2009).

Isso porque, a Educação Infantil, como afirma Barbosa (2006, p. 25), precisa ser,

constituída de relações educativas entre crianças - crianças - adultos, pela expressão, o afeto, a sexualidade, os jogos, as brincadeiras, as linguagens, o movimento corporal, a fantasia, a nutrição, os cuidados, os projetos de estudos, em um espaço de convívio onde há respeito pelas relações culturais, sociais e familiares.

Desta forma, se faz necessário observar se a organização dos tempos e espaços no cotidiano a partir do olhar dos profissionais envolvidos neste contexto, objetivo desta pesquisa, ocorre com essas possibilidades, observando os documentos mandatórios dessa etapa da Educação Básica, isto é, procurando observar se o preconizado nos documentos nacionais e municipais orientam e organizam o cotidiano da Educação Infantil atendida nas escolas de Ensino Fundamental.

Para tanto, foi organizado além do objetivo geral percorrido, objetivos específicos que auxiliaram na pesquisa, a saber: revisar a literatura que discute a

⁵ Se defende que esse tipo de espaço não deveria ser circunscrito a Educação Infantil, pois no Ensino Fundamental também encontramos crianças, no entanto, tendo em vista o objetivo de nossos estudos nos centraremos nas discussões referente apenas a Educação infantil.

Educação Infantil e as políticas públicas para essa etapa; mapear o atendimento da pré-escola na última década no Brasil, Santa Catarina e na cidade de Joinville; investigar o que as professoras que trabalham nesses locais indicam sobre essa organização educativa, analisar como o cotidiano da Educação Infantil é organizado em um espaço dividido com o Ensino Fundamental, as possibilidades e as implicações desta organização.

Desse modo, seguindo o caminho das construções teóricas na perspectiva histórico-cultural, ressalta-se que o espaço das relações sociais se configura como *lócus* fundamental da constituição de homens e mulheres que se humanizam a partir das relações com a cultura, com o outro e consigo, que constitui o meio na medida em que é constituído. Ou seja, trata-se de homens e mulheres reais, com suas ações e condições materiais de vida, sejam as já encontradas, sejam as produzidas por suas próprias ações (SELL, 2001), num processo dialético em que homens e mulheres atuam sobre a natureza (trabalho) e a transforma (história). Ressalta-se aqui que a materialidade concreta, nesta perspectiva, não é a que se visualiza, a que está aparente. O concreto aqui refere-se às relações de produção existentes além da aparência, como produto histórico, como produto social (consciência), resultantes da necessidade e do intercâmbio entre sujeitos. Ou seja, para esta pesquisa, é fundamental entender que o fato das crianças terem o direito à vaga atendido, pode não significar uma vaga que atenda os pressupostos importantes para uma Educação Infantil respeitosa e significativa para a criança. Daí a necessidade de ir além, com a pesquisa, para descortinar um cotidiano que emerge no interior de uma escola de Ensino Fundamental.

Em síntese, seguindo essa perspectiva, o sujeito é entendido como um ser integral, que se humaniza nas relações cotidianas, sendo essas sempre mediadas, quer sejam por signos, quer sejam por ferramentas. Desse modo, o espaço, contexto das relações educativas, nunca é neutro, mas repleto de significados e significações que também mediam as relações que ali se desenvolve. Nesse sentido, pensar em quais espaços as crianças menores de seis anos são atendidas, não é uma questão menor, pelo contrário, é algo de grande relevância que no nosso país, ainda sob a lógica do maior atendimento pelo menor custo, nem sempre é considerado importante.

Tramas investigativas

Ao considerar a importância de uma pesquisa que entende o atendimento das crianças da Educação Infantil em um espaço privilegiado de aprendizagens e vivências, foi iniciada a busca por uma melhor compreensão teórica e pelos indícios que trouxessem alguma resposta (ou não) às indagações já citadas.

A revisão bibliográfica foi feita através do mapeamento de pesquisas já realizadas sobre o tema. Foram eleitas as palavras “pré-escola” e “cotidiano” como descritores de busca, combinando a eles os descritores: a) práticas pedagógicas; b) Educação Infantil; c) crianças de 4 e 5 anos; d) Obrigatoriedade de matrícula; e, e) Lei nº 12.796/13. Esse balanço das produções foi realizado nos bancos de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível superior – CAPES e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), compreendendo o período de 2009 a 2016. Esse recorte foi definido tendo em vista o ano que se iniciou as discussões sobre a matrícula obrigatória aos 4 anos.

Esse balanço indicou um número reduzido de pesquisas que tratam especificamente da obrigatoriedade da matrícula de crianças de 4 e 5 anos, acredita-se que isso se deva ao fato de ser ainda recente a implementação dessa lei. Entretanto, outras pesquisas se aproximaram do tema, de modo que de dez dissertações e duas teses selecionadas no banco de dados, quatro foram intensamente estudadas por estarem mais relacionadas ao objeto de pesquisa, sendo elas: o trabalho de Fernandes (2014), que trata da concepção da pré-escola diante do novo ordenamento legal da obrigatoriedade da frequência; a dissertação de Trentini (2016), sobre direito à educação e que trouxe enormes contribuições sobre os dados estatísticos de atendimento na creche e pré-escola; Marchetti (2015) que faz uma trajetória histórica do ciclo de políticas públicas na Educação Infantil, bem como se deu o processo de discussão, elaboração e promulgação da Lei nº 12.796/13; e, finalmente, a dissertação de Souza (2012), que auxilia nas discussões sobre a relação/articulação entre pré-escola e escolas de Ensino Fundamental. Os trabalhos pesquisados no banco de dados deram suporte para as discussões por tratarem da temática da pré-escola, seu cotidiano, as políticas públicas e a Lei da Obrigatoriedade e indicarem autores que auxiliaram no trato teórico da pesquisa.

Paralelo a esta revisão bibliográfica, foi escrito o projeto para aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa - CEP/ Univille.⁶ Logo após se estabeleceu o contato

⁶ Através do processo nº 56369516.0.0000.5366, aprovado pelo parecer nº 1.606.709

com a Secretaria de Educação da cidade para autorização da pesquisa em uma escola da rede.

Tendo em vista o objetivo da pesquisa optou-se por uma abordagem qualitativa, a qual tem auxiliado os pesquisadores, em especial na área da educação, em que a mensuração dos fenômenos se mostra inviável e por não comportar todas as nuances que envolvem uma área rica em detalhes, em complexidade e com diferentes atores. Gatti e André (2011, p. 30) corroboram a ideia ao afirmar que “a abordagem qualitativa defende uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas.” Ou seja, de uma forma dialética, preocupando-se com a interpretação do mundo real e a experiência vivida dos seres humanos.

Para alcançar os resultados foram utilizados vários procedimentos metodológicos, a saber: questionário, entrevistas e visitas *in lócus* para observar como o processo diário ocorria. Nesse sentido, para Yin (2015, p. 124),

o uso de múltiplas fontes de evidência na pesquisa de estudo de caso permite que o pesquisador aborde uma variação maior de aspectos históricos e comportamentais. A vantagem mais importante apresentada pelo uso de fontes múltiplas de evidência, no entanto, é o desenvolvimento de linhas convergentes de investigação (...).

Seguindo a indicação de múltiplas fontes de evidência, optamos pela entrevista que possibilita uma interação humana, na qual entrevistador e entrevistado ficam face a face e onde emoções também emergem. Afinal, o entrevistador tem expectativa em relação ao entrevistado, pois espera que seja alguém disposto a colaborar, a fornecer informações, talvez até sem “ocultamentos” (SZYMANSKI, 2002), o que nem sempre acontece. De acordo com Duarte, (2004, p. 215), entrevistas bem realizadas permitirão ao pesquisador

fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados.

No caso desta pesquisa, os atores envolvidos neste processo educativo compunham um grupo de dez pessoas: o diretor, a professora de apoio pedagógico (ou coordenadora)⁷, quatro professoras de sala de 40h, duas professoras de 20h, uma

⁷ Nome dado à função de coordenadora pedagógica na rede municipal de educação, que, de acordo com o Art. 9º. do Regimento Único da Rede Municipal de Educação em Joinville, a Coordenação

professora volante⁸ e a professora de Educação Física, que resultaram em sete questionários respondidos e sete entrevistas realizadas.

Como procedimento, as entrevistas foram organizadas de forma semiestruturada, ou seja, não eram fechadas, dando aberturas conforme a fala do entrevistado.

Foram realizados encontros individuais, geralmente combinando dia e horário. Houve professora que, mesmo entendendo a importância deste recurso para a pesquisa, não quis responder por se sentir tímida, o que foi respeitado, num total de três entrevistas não realizadas no universo de dez profissionais.

Outro instrumento utilizado, conforme já indicado anteriormente, foi o questionário. Esse instrumento foi elaborado com questões abertas e com diferenciações observando a função que cada profissional exercia, assim, foi realizado um questionário para a professora de apoio pedagógico por se tratar de outra função, e outro para as professoras responsáveis pelas turmas.

No caso do questionário⁹, ele foi entregue pela pesquisadora ou pela coordenação conforme fosse conveniente para o grupo juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Estes questionários foram entregues em envelopes lacrados e devolvidos da mesma forma por seis professoras e a professora de apoio pedagógico. O diretor não respondeu ao questionário pois sua formação foi explicitada na entrevista. O quadro abaixo oferece um panorama sobre a experiência e formação dos sujeitos envolvidos.

Pedagógica dos Centros de Educação Infantil – CEIS integra-se ao trabalho da Gestão Escolar e tem por finalidade atuar na formação, orientação e acompanhamento das ações pedagógicas. Será exercida por um professor habilitado em pedagogia, com especialização em educação infantil e, no mínimo, com cinco anos de experiência docente na educação infantil.

⁸ Professora volante é o termo usado para a professora que substitui o professor de sala quando este cumpre os 33% de hora atividade.

⁹ Os questionários e as entrevistas compõem o anexo.

Quadro 1: formação e experiência das professoras do contexto pesquisado

PROFESSORA	FORMAÇÃO	TEMPO DE TRABALHO NA REDE PÚBLICA	EXPERIÊNCIA NA EI	EXPERIÊNCIA COM EF	DOCUMENTOS QUE ORIENTAM A PRÁTICA
P1	Especialização em gestão	1 ano	+ de 1 ano	Não	DCNEI; RCNEI;
P2	Especialização em supervisão, gestão e orientação	10 anos	Não determinou o total	Sim, turmas de 1º, 2º e 3º ano	RCNEI; Orientações Curriculares; LDB
P3	Pedagogia	3 anos	+ 3 anos	Estágio	PCN'S; Orientações Curriculares, livros e internet
P4	Especialização em Ed. Infantil e Séries Iniciais	8 anos	8 anos	Sim, turmas de 1º, 2º e 3º ano	DCNEI; Orientações Curriculares; Experiências de aprendizagem no espaço da Ed. Infantil
P5	Especialização em psicopedagogia e ed. especial	18 meses	18 meses	Na rede privada, com crianças que frequentam turno integral	LDB; Parâmetros Curriculares; Matriz Curricular Ed. Infantil; Orientações Curriculares; Estatuto da Pessoa com Deficiência; DCNEI; RCNEI; Parâmetros Nacionais de Qualidade
P6	Ed. Física	Não informado	Menos de um ano	Sim	DCNEI; cursos, palestras, livros, trocas de experiências

Fonte: organização própria com dados levantados nos questionários.

A pesquisa foi realizada em uma escola de Ensino Fundamental no Bairro Morro do Meio, na cidade de Joinville, SC, que atendia os critérios de inclusão/exclusão determinados no projeto da pesquisa, quais sejam: Escola Pública Municipal não tenha atendido crianças da pré-escola em tempos anterior à promulgação da Lei 12.697/13; e, Escola Pública Municipal que atenda pelo menos um grupo de 4 anos e um grupo de 5 anos.

O bairro, ainda possui pouca infraestrutura, de modo que somente a partir da década de 1980 a comunidade do bairro foi beneficiada com a iluminação pública,

mais ônibus, coleta de lixo, telefone público, água encanada e a inclusão da localidade no perímetro urbano de Joinville, como bairro (até então era considerado como zona rural). Hoje conta com uma população de mais de oito mil pessoas, sendo que quase a metade é constituída por mulheres. Quase trinta por cento do total da população compreende a faixa etária de zero a quatorze anos. O rendimento mensal dessa comunidade em salários mínimos, em média, é de 1.30, sendo que 49,8% recebem até um salário mínimo e 46,2% recebem entre um e três salários mínimos¹⁰. Há ainda uma chamada “área de invasão”¹¹ no bairro, em área de preservação permanente, e, como tal, sem qualquer infraestrutura básica, como água, esgoto, coleta de lixo, etc.

O bairro conta com duas escolas de Ensino Fundamental, uma que atende do primeiro ao quinto ano e a escola que serviu de campo de pesquisa, que atende crianças e jovens do 1º ao 9º ano e oferece Educação de Jovens e Adultos - EJA, no período noturno, com uma média de mais de novecentos atendimentos no total.

Para iniciar a ida ao campo da pesquisa no primeiro semestre de 2016 ocorreram os primeiros contatos com a Secretaria de Educação do município para solicitar a Declaração de Instituição Coparticipante autorizando a ida à campo e a indicação das escolas que iniciaram o corrente ano com salas de Educação Infantil como estratégia para o cumprimento da Lei da Obrigatoriedade que universaliza as vagas de 4 e 5 anos.

Na época, três escolas das oito que compunham esse quadro foram sugeridas para a realização dessa pesquisa. Dessas três, uma chamou a atenção e despertou a curiosidade sobre a constituição do cotidiano por ter um número grande de turmas da Educação Infantil dentro da escola: oito turmas perfazendo um total de 154 crianças. A escola atende mais de 900 sujeitos no total, entre crianças, jovens e adultos, como apresentado no quadro abaixo.

¹⁰ Dados captados pela publicação da Secretaria de Administração do município de Joinville denominado “Diagnóstico do meio físico, biótico, econômico e social”, de abril de 2010. Encontrado em http://sistemaspmj.joinville.sc.gov.br/documentos_vivacidade/1022-PMJ-PMS-RT-P003-R1.pdf, consulta realizada em 08/07/2017.

¹¹ Aqui, invasão diz respeito à ocupação de áreas para estabelecer moradias, em geral, de forma ilegal – sem documentação específica ou licenças – por se tratar de espaços de “área verde”, que, de acordo com o “Diagnóstico do meio físico, biótico, econômico e social”, de abril de 2010 determina que: compreende as áreas que pela sua situação e atributos naturais, devam ser preservados e/ou requeiram um regime de ocupação especialmente adaptado a cada caso, podendo constituir reservas biológicas, áreas residenciais de ocupação restrita, áreas de lazer, complexos turísticos, recreação e turismo, (2010, p. 128). Consulta realizada em 02/11/2017.

Quadro 2: Estudantes matriculados na escola de Ensino Fundamental

Educação Infantil	154
Anos Iniciais – EF	406
Anos Finais - EF	261
Educação de Jovens e Adultos	133
TOTAL	954

Fonte: organização própria com dados fornecidos pela secretaria da escola.

A escola, lócus da pesquisa, desde 2016, por determinação da Secretaria de Educação do município, passou a atender as crianças de quatro e cinco anos da Educação Infantil, distribuídas em oito turmas como o quadro nº 3 apresenta, perfazendo um total de 154 matrículas, distribuídas em três turmas de 4 anos, denominada na rede municipal de 1º Período; e cinco turmas com crianças de cinco anos, aqui denominada de 2º Período. De acordo com a secretaria da escola onde ocorreu a pesquisa, ainda havia sessenta crianças em lista de espera. Segue quadro que contempla a divisão por turmas e o número de crianças atendidas.

Quadro nº 3: crianças da Educação Infantil matriculadas na escola de Ensino Fundamental

	MATUTINO	VESPERTINO
1º Período A	18	
2º Período A	18	
2º Período B	20	
2º Período C	18	
1º Período B		20
1º Período C		20
2º Período D		20
2º Período E		20
TOTAL	74	80

Fonte: Secretaria da escola em que a pesquisa foi realizada.

Após os trâmites legais junto à Secretaria de Educação foi agendado conversa com o diretor da escola. A partir desta conversa foi repassado o número de professoras que trabalham com a Educação Infantil, bem como foi possível agendar entrevista com a professora de apoio pedagógico. Desta forma, o primeiro contato com a escola escolhida aconteceu, com o diretor da instituição, que prontamente ouviu sobre a pesquisa, seus objetivos e a metodologia que seria empregada para o desenvolvimento da pesquisa. Nesse momento o diretor forneceu muitos detalhes sobre esse atendimento em sua unidade e convidou para uma visita rápida pelos espaços.

As visitas ao campo de pesquisa aconteceram de agosto a dezembro de 2016 e, como já foi dito no início do capítulo, proporcionam uma rica produção de dados em forma de entrevistas e questionários possibilitando uma análise exaustiva, produtiva e coerente em função dos objetivos.

A análise dos dados

As respostas obtidas foram analisadas inspiradas na Análise de Conteúdo, de forma a se chegar a categorias de análise, que foram definidas não *a priori*. Todas as respostas das entrevistas foram transcritas e posteriormente tabuladas. Foram lidas e relidas até as informações recorrentes terem sido encontradas. Da mesma forma, as respostas dos questionários também foram tabuladas, lidas e relidas e destacadas as respostas recorrentes.

Esta técnica visa alcançar o sentido ou os sentidos de um texto, tendo como ponto de partida “[...] a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou indiretamente provocada” (FRANCO, 2012, p. 12). Ainda conforme Bardin (2016, p. 48):

[...] a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores quantitativos ou não que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção dessas mensagens.

Dentre os indicadores mencionados por Bardin (2016), estão os indicadores de recorrência, que se referem à frequência com que algo é dito; os indicadores de contradição, que dizem respeito às falas contraditórias dos participantes do estudo; e os indicadores de complementaridade, que compreendem falas de um mesmo participante ou participantes diferentes, que se complementam. Há, ainda, os indicadores temáticos, a partir dos quais a análise se organiza por temas a serem discutidos. Franco (2012), explica que tais indicadores contribuem para o processo de criação de categorias de análise, isto é, referenciais a partir dos quais o pesquisador irá organizar seu percurso de análise dos dados. No caso dessa pesquisa, a definição das categorias ocorreu após várias leituras e análises dos questionários, observando e classificando as convergências e as divergências das respostas, procurando a partir disso definir as categorias. Isto é, procuramos sistematizar os indicadores de recorrências, a partir dos quais foram definidas nossas categorias de análise.

A autora supracitada discorre ainda que, Análise de Conteúdo apresenta-se como um método que valoriza a comunicação humana e parte dela para buscar compreender questões de pesquisa. Ao valorizar o conteúdo da fala humana, Franco (2012, p. 29) enfatiza que esta:

é tão rica que permite infinitas extrapolações e valiosas interpretações. Mas, é dela que se deve partir (tal como manifestada) e não falar “por meio dela”, para evitar a possível condição de efetuar uma análise baseada, apenas, em um exercício equivocado e que pode redundar na situação de uma mera projeção subjetiva.

Com base nestes pressupostos, objetivando responder as questões de pesquisa e baseados em Bardin (2016) partiu-se dos elementos particulares das respostas dos participantes da pesquisa, reagrupando progressivamente as respostas por aproximação de elementos contíguos. Assim foram criadas as categorias, no final deste procedimento foi atribuído um título a cada categoria.

Ao referir-se ao processo de criação de categorias de análise, Franco (2012, p. 63) reportar-se dizendo, que este é o ponto crucial da análise de conteúdo, “[...] a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos”.

A organização dos dados foi acompanhada de leituras que ajudaram a compreender questões fundamentais como: a Educação Infantil e sua constituição como direito; o histórico de atendimento da Educação Infantil; a importância da Educação Infantil como espaço de interação, brincadeiras e vivências; o cotidiano da Educação Infantil e a qualidade do atendimento nas instituições; e as estratégias de governo para dar conta da ampliação do número de atendimentos na Educação Infantil.

Desta forma, o trabalho está estruturado em quatro capítulos, sendo que o primeiro apresenta a construção histórica dos direitos sociais da criança e o reconhecimento da Educação Infantil como direito constitucional como resultado das demandas sociais nos períodos que antecedem a Ditadura Militar, durante esta e após a ditadura, mais propriamente, após a Constituição Federal de 1988. Ainda se aborda as concepções de criança, infância e a função da Educação Infantil nesse processo.

No segundo capítulo, destacam-se os pressupostos que se considera para uma Educação Infantil respeitosa e significativa para a criança, e os elementos que a constituem como as brincadeiras, a imaginação, os espaços e territórios infantis, a linguagem, as experiências e as vivências; bem como comenta-se sobre as políticas de Qualidade na Educação Infantil e os documentos que a compõem, com o propósito de explicitar a importância de considerar a qualidade além do acesso e permanência das crianças nas instituições.

Na terceira parte são destacados os dados estatísticos das matrículas na Educação Infantil divididas entre creches e pré-escolas no Brasil, em Santa Catarina e no município de Joinville. O objetivo é discutir a expansão das matrículas nesses

contextos e a forma como esta vem ocorrendo nos últimos anos, dialogando com as metas do PNE e a Lei da Obrigatoriedade.

O quarto capítulo corresponde à análise dos dados, trazendo à discussão questões desafiadoras a respeito do que pensam os atores envolvidos sobre o cotidiano da Educação Infantil em espaço adaptado nas escolas de Ensino Fundamental.

Para concluir, por meio dos profissionais envolvidos buscou-se entender os desafios surgidos nesse processo educativo. Para esses sujeitos (diretor, professoras, professora de apoio pedagógico) fica notório que esse não é um espaço pensado para a Educação Infantil. Considerando que nesse espaço deveria haver o tempo de educar, o tempo de cuidar, o tempo de brincar, o tempo de aprender, o tempo de ensinar, o tempo de conviver – com seus pares, com adultos, com a natureza, com as trocas, respeitando cada um na sua forma de aprender, de encantar e se encantar pelo mundo e por toda a cultura humana socialmente produzida. Estar em uma instituição pensada para a criança pequena é muito diferente de frequentar uma Educação Infantil que se aloca no interior de uma escola de Ensino Fundamental.

Em outras palavras, garantir vaga na Educação Infantil não implica em dizer que a criança terá uma Educação Infantil de qualidade, que seja respeitosa e significativa para ela. Antes, nos faz pensar que, para ser possível efetivar a qualidade da vaga é necessário compromisso estatal, financiamento e compreender a Educação Infantil como direito de todas as crianças e suas famílias.

Pelas análises dos dados do INEP e FNDE, verificou-se a ampliação da oferta de vagas para a pré-escola na rede pública em detrimento do número de vagas das creches, que foi ampliada nas redes conveniadas, ainda uma alternativa a baixo custo. O que acontece também com as vagas para a pré-escola integrais. “Legalmente” as vagas na rede pública para a pré-escola foram compulsoriamente parcializadas. O que significa que existem duas formas distintas de atendimento às crianças. Nesses espaços conveniados nem sempre a estrutura condiz com a qualidade exigida, sendo muitas vezes precarizados, e, em muitos casos os profissionais não têm a habilitação exigida para a Educação Infantil.

Nesse sentido, pode-se também perceber através da pesquisa, que a vaga oferecida para a pré-escola no interior da escola de ensino fundamental não pode ser considerada a mesma vaga – respeitosa e significativa para a criança pequena –

oferecida em uma instituição pensada para a criança. Será que seu direito público à educação está garantido?

1. A Educação Infantil no Brasil

Nesta seção são destacados os caminhos da constituição da educação no Brasil e das políticas públicas para a Educação Infantil. O objetivo é discutir como ocorreu esse processo, tanto analisando as lutas e demandas sociais, como as modificações legais observadas nas últimas décadas no país. Sincrônico a essa discussão, pretende-se ainda abordar as concepções de criança, infância e a função da Educação Infantil nesse processo.

A partir desse objetivo, na primeira parte do capítulo as discussões versam sobre o atendimento das crianças pequenas no período anterior à ditadura militar, quando se instituíram as creches, nesse momento histórico: espaços de atendimento das crianças de 0 a 6 anos em período integral pensadas no âmbito da assistência social e com um projeto educativo específico para atender as famílias trabalhadoras. Nesse contexto o direito à Educação Infantil ainda não era algo definido em lei.

A segunda etapa trata de Educação Infantil no Período Militar. O atendimento das crianças pequenas continuava dividido essencialmente em creches - para famílias pobres e em período integral e pré-escolas para atendimento de crianças de quatro a seis anos, principalmente para quem podia pagar. Nesse período as pré-escolas que atendiam crianças das classes populares vinham revestidas de caráter compensatório, a fim de sanar as deficiências causadas pela pobreza. Além das demandas da sociedade, esse tempo foi marcado pela forte privatização da educação em todas as fases.

A terceira parte trata da Educação Infantil no período pós-ditadura, o processo da Constituição Federal de 1988. Também sobre os documentos que forjaram as políticas públicas para a Educação Infantil no Brasil, fruto da presença marcante das lutas sociais e das pesquisas; a constituição da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, formada agora pela creche, que atende crianças de 0 a 3 anos e pré-escola, de 4 e 5 anos. Essa última composição deriva da revisão da Lei de Diretrizes e Bases de 2009 e da Lei 12.796/13, que obriga o atendimento e a frequência das crianças de 4 e 5 anos em instituições de Educação Infantil.

Na sua última etapa, surge, social e politicamente produzidos, muitos debates e formulações tanto nas Secretarias de Educação, quanto nos fóruns acadêmicos de debate, como ANPED, ENDIPE, ANFOPE, Seminários e Congressos de Educação

Infantil dentre outros, sobre o conceito de sujeito, de criança e de infância e como estes foram determinantes historicamente no que diz respeito à função da Educação Infantil.

1.1 A Educação Infantil no período anterior ao governo militar

A história da Educação Infantil no Brasil se entrelaça com a história do trabalho e suas relações, com a história das mulheres e seu empoderamento, com a própria história da educação e da assistência, da produção e da reprodução social, como produto das pressões e relações de forças, permeada por outros tantos fatores sociais e econômicos impossíveis de ignorar. Não há como criar um isolamento histórico e disciplinar e deixar de considerar variados enfoques e abordagens quando se pesquisa esse tema.

Tratar a Educação Infantil a partir de sua constituição histórica é discutir as relações entre essa, considerando todo o período da infância e seus limites etários, subdivididos em idade, para as quais se criaram instituições educacionais específicas, e as transformações sociais e econômicas que repercutiram e repercutem na organização social, inclusive nas modificações demográficas infantis, nas modificações dos arranjos familiares, no trabalho feminino, na urbanização, nas relações de produção, na infância, na maternidade e as novas representações sociais da infância. Todas essas relações estabelecidas constituíram e constituem a história da Educação Infantil.

De acordo com Kuhlmann Jr. (2010), a educação das crianças pequenas, no Brasil, já acontecia com os jesuítas no processo de catequização das crianças indígenas e ao usarem órfãos trazidos de Portugal para mediar essa relação. Bem como, mais tarde, no século XIX, do atendimento ao grande número de crianças abandonadas, expostas e ilegítimas em instituições como as Santas Casas de Misericórdia. Vale registrar que, de acordo com registros eclesiais, especificamente os de batismo, nem todas as crianças que apareciam nessas instituições eram pobres.

Nesse período iniciaram projetos de atendimento às camadas populares elaborados por grupos, em especial de médicos, que tratavam do atendimento à criança. Essas iniciativas eram organizadas, de modo preponderante, a partir das concepções higienistas, que destacavam a alarmante mortalidade infantil, tratada como decorrente da falta de capacidade das famílias pobres cuidarem bem de seus

filhos e filhas. Assim, necessário a intervenção médica e o auxílio de outros sujeitos para ensinar como se cuidar das crianças, papel desempenhado, sobretudo pelas senhoras burguesas. Segundo Kramer, é possível identificar nessas ações o início das discussões referente a proteção da criança, isto é,

A ideia de proteger a infância começava a despertar, mas o atendimento se restringia a iniciativas isoladas que tinham, portanto, um caráter localizado. Assim, mesmo as instituições dirigidas às classes desfavorecidas (...) eram insuficientes e quase inexpressivas frente à situação de saúde e educação da população brasileira. (KRAMER, 1995, p. 50)

Soma-se a esse fato as reivindicações por locais para deixar as crianças que datam já de 1880, quando as mães burguesas, tendo em vista a Lei do Ventre Livre, solicitavam esses espaços, pois as crianças negras, agora não mais escravas, poderiam ser consideradas um perigo iminente a seus filhos. Desse modo, longe de ser uma política social, a creche, no Brasil, foi criada mais para atender as mães trabalhadoras domésticas, diferentemente de outros países cuja reivindicação desse espaço era a partir das mulheres operárias da indústria (KUHLMANN JR., 2010).

Nesse contexto, no Brasil, o atendimento à infância ficou marcado pela distinção entre as instituições, que atendiam as crianças provenientes das famílias trabalhadoras, e aquelas que atendiam as classes econômicas mais favorecidas. Essa distinção era evidenciada tanto pelo nome, quanto pelo período de atendimento. Dessa forma, os chamados Jardins de Infância¹² seriam as instituições educativas públicas ou privadas com atendimento parcial. Muitas instituições funcionavam como salas anexas às escolas de ensino fundamental. As creches atendiam em regime de tempo integral, e em geral eram frequentadas por filhos/as das famílias operárias. Por muito tempo, essa divisão era caracterizada como sendo os jardins de infância educativos e as creches assistenciais, sem caráter educativo.

No entanto, essa é uma concepção equivocada, pois ambas instituições eram educativas. Não obstante, seus projetos educativos eram distintos, ou seja, enquanto nas primeiras instituições havia uma clara marca de preparação para o ensino fundamental, nas segundas o projeto era na lógica de educar os pobres. Nesse sentido, conforme lembra Kuhlmann Jr (1998), o projeto educativo não era para a emancipação, mas para a subordinação, marcada primeiro pela humilhação para depois oferecer atendimento como favor aos que mereciam. A criança pobre era vista

¹² Ideia difundida por Froebel, amplamente divulgada através dos Congressos de proteção à infância, realizados de tempos em tempos, por todo o mundo, inclusive no Brasil, em 1922

como ameaça social a ser controlada. Os meninos de rua, indiferente se estavam a brincar ou ali moravam, tornavam-se sinônimos de *trombadinha*, de menor infrator e algo precisava ser feito.

A partir da industrialização do país, uma nova classe começa a pressionar por creche, além das trabalhadoras domésticas: as mães operárias. Algumas instituições pré-escolares assistenciais foram criadas, nas primeiras décadas do século XX, a partir das creches já existentes. Contrário ao processo acontecido no mundo afora, cujos jardins de infância suscitaram atendimento especializado para os menores da creche e da escola maternal, aqui, em geral, primeiro eram fundadas as creches, e depois, ampliava-se o atendimento pela instalação de jardins de infância. Na verdade, a criação de Jardins de Infância para as camadas populares não despertava nenhum interesse da iniciativa privada, pois essas instituições se caracterizavam pela legitimação dos próprios interesses, logo, para quem pudesse pagar.

Foram criadas também creches junto às indústrias em apelo as mães trabalhadoras. Novamente as relações de trabalho e as demandas da sociedade aparecem. No entanto, em nenhum momento esse processo foi entendido como direito dos trabalhadores e trabalhadoras e seus filhos e filhas, mas como um favor dos industriais filantropos (e a favor destes), pois a difusão dessas instituições estavam diretamente ligadas à uma sociedade moderna, à ideologia do progresso, parte do processo de constituição da sociedade capitalista, da urbanização e da organização do trabalho industrial. Como diz Kuhlmann Jr. (2010, p. 77), “o período de elaboração da proposta educacional assistencialista se integra aos outros tempos da história dos homens.” Assim, os processos eram constituídos em nome de uma modernidade que não ameaçasse os privilégios sociais, e de uma cidadania limitada aos interesses dominantes.

Dessa forma, as políticas públicas para a Educação Infantil eram inexistentes, ou pouco expressivas. Assim, na Constituição Federal de 1934, no auge das discussões e das pressões via Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, se reivindica a responsabilidade da União em estabelecer o Sistema Nacional de Educação, bem como fixar o Plano Nacional de Educação, no qual determinava o ensino primário integral e gratuito e de frequência obrigatória, extensivo aos adultos; a tendência à gratuidade do ensino posterior ao primário; e ensino religioso facultativo.

Outras indicações e discussões presentes no Manifesto, como por exemplo, a necessidade de políticas públicas para a Educação Infantil, ficaram apenas como

indicações. As escolas e jardins de infância públicos existentes nessa época foram utilizados por crianças que pertenciam à uma classe social mais abastada, impossibilitando o acesso às camadas mais populares da população infantil. Com a “Reforma Francisco Campos” (1931/32), o sistema de avaliação e a frequência foram tornados obrigatórios, além de que foi instituído o calendário escolar e o Conselho Nacional de Educação. Aqui a obrigatoriedade passou a figurar como necessária para prestar a avaliação, o que anteriormente, bastava que fosse solicitada, sem frequência nas aulas, para garantir os exames finais. Na reforma, a presença obrigatória dos alunos, em no mínimo três quartos das aulas foi uma medida importante, como afirma de forma clara e precisa o Artigo 33 desse decreto:

Será obrigatória a freqüência das aulas, não podendo prestar exame, no fim do ano, o aluno cuja freqüência não atingir a três quartos da totalidade das aulas da respectiva série (BRASIL, 2007, p. 5)

No entanto, dado o início da obrigatoriedade e da frequência, este se restringia apenas à essa etapa, denominada ensino secundário (compreendia os anos entre o ensino primário e a universidade).

A Constituição de 1937, em meio à Ditadura Vargas, trouxe retrocessos no que diz respeito às políticas públicas para a educação: reforçou-se a dualidade entre a escola de ricos e pobres; o dever do Estado fica em segundo plano: apenas para aqueles “ a quem faltarem os recursos”, como dito em seu Artigo 129:

A infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais. (BRASIL, 1937, s/p, sem grifos no original)

O papel do Estado fica reduzido a lógica de uma política focal, isto é, conforme indicado no documento: “a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares”. Outra modificação é observada no ensino religioso, que ganha mais espaço; como primeiro dever do Estado fica o ensino pré-vocacional e profissional, e não se refere mais a gratuidade do ensino posterior ao primário; conforme segue:

Art 130 - O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar. (BRASIL, 1937, s/p, sem grifos no original)

Quanto ao que diz respeito à Educação Infantil, o Estado “convocava indivíduos isolados e associações particulares a colaborarem financeiramente com as instituições destinadas à proteção da infância” (KRAMER, 1995, p. 61). O Governo mostrava sua boa vontade e sua dificuldade financeira, enquanto dava um tom de assistência à proteção da infância. Aqui se inicia um processo que se mantém até os dias atuais: a prática do conveniamento¹³. Desse modo, a Educação Infantil não é pensada como uma política educativa pública universal, mas como uma ação focal cujo provimento deve ser dividido com outros setores.

Segundo estudos, o cotidiano das instituições que atendiam as classes pobres, isto é, as creches, baseava-se essencialmente nos treinos dos hábitos da vida diária, caracterizados por longos tempos de espera, tempos ociosos. Exceção foram os parques infantis de Mário de Andrade, objeto de pesquisa de Faria (1999), que embora não tivesse uma natureza propriamente escolar, oportunizava a produção de cultura, de brincadeiras, de convívio com a natureza, das crianças serem cuidadas e educadas e de se movimentarem em grandes espaços. De acordo com Faria (1999, p.61),

Lá produziam cultura e conviviam com a diversidade da cultura nacional, quando o cuidado e a educação não estavam antagonizadas, e a educação, a assistência e a cultura estavam macunaimicamente integradas, no triplice objetivo parqueano: educar, assistir e recriar.

Nos Jardins de Infância, que atendiam as camadas mais favorecidas economicamente, a organização do cotidiano se baseava em uma rotina rígida, com atividades que variavam entre 5 e 15 minutos, uma vez que era entendido que a duração da atenção das crianças numa mesma tarefa seria desse tempo; apresentavam uma sequência fixa, repetidas diariamente e, quanto mais velhas as crianças (cinco e seis anos), maior o número de atividades referentes à escolarização. (KUHLMANN JR., 2010).

A compreensão da Educação Infantil como uma ação para auxiliar famílias também fica evidenciada na própria organização do governo federal. Desse modo, em 1940 foi criado o Departamento Nacional da Criança, sob o Decreto Nº 2.024 de 1940, o qual indicava, por meio de seus programas e campanha, a urgência e necessidade em cuidar da infância a partir da perspectiva médico-higienista. Não é possível negar

¹³ O conveniamento é uma estratégia do Estado em dividir com a sociedade civil sua função, assim, no caso da educação infantil, por meio de editais ou outros mecanismos, as prefeituras realizam parcerias com instituições filantrópicas, comunitárias, ONG's, OSIP's e, mais recentemente com instituições privadas com fins lucrativos. Por meio dessas parcerias são repassados recursos para essas instituições, para atenderem as crianças que não possuem vagas nas instituições públicas.

a necessidade das campanhas como por exemplo, de combate à desnutrição, em prol das vacinações, programas que visavam o fortalecimento da família, no sentido de ensiná-la e da educação sanitária. No entanto, o que se destaca é que, a lógica de se criar espaços coletivos para educar-cuidar das crianças, em uma perspectiva de dividir com as famílias essa responsabilidade não era indicada nas orientações governamentais nesse momento.

Em 1946, com o fim do Estado Novo uma nova Constituição foi escrita retomando as ideias de 1934, formulando que a educação é direito de todos, sem, no entanto, indicar que é de responsabilidade do Estado ou de como será provida; se referindo ao ensino obrigatório e gratuito, conforme segue:

Art. 168 - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios:
 I - o ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional;
 II - o ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos;

Essa Constituição já trazia um caráter privatista da educação, pois previa a isenção de impostos sobre *bens e serviços* das instituições de educação privadas (CUNHA, 2009), haja vista que, a Educação Infantil, por exemplo, não foi citada na Constituição, indicando o descomprometimento do Estado com a educação pré-escolar (chamada dessa forma na época). O que sugeria a possibilidade do conveniamento, conforme explicita o artigo seguinte:

Art. 167 - O ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos Poderes Públicos e é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem. (Sem grifo no original)

Iniciou-se a discussão (apenas a discussão) sobre o que seria a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, sendo que a primeira foi aprovada somente em 1961 através da Lei nº 4.024. Entretanto, a citada lei repetia em seu artigo 3º, o mesmo texto do artigo 168 da Constituição Federal de 1946, no que diz respeito à obrigatoriedade e gratuidade. Sobre a Educação Infantil, então denominada pré-primária, trazia o seguinte excerto:

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

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

Assim, a LDB N° 4.024/1961 determina quem são os destinatários desse tipo de atendimento - crianças menores de sete anos - sem esclarecer por quem ou de que forma será feita. Ou seja, conforme se pode observar no Art. 23 a Lei não define

que essa educação seja ofertada pelo Estado, como pública, apenas indica que será educação pré-primária. De modo similar, no Art. 24, não define como sendo obrigatoriedade das empresas a manutenção de instituições de Educação Infantil, posto que como indicado no texto, será estimulada a prática da educação ofertada pelo setor privado.

Interessante lembrar que os anos pós-guerra mundial foram marcados por grandes avanços científicos, tecnológicos e mudanças culturais e comportamentais no Brasil e no mundo. Começaram as transmissões de televisão, provocando uma grande mudança nos meios de comunicação e no comportamento da população. No campo da política internacional, os conflitos entre os blocos capitalista e socialista (Guerra Fria) ganhavam cada vez mais força, com a criação da OTAN - Organização do Tratado do Atlântico Norte, do lado capitalista e o Pacto de Varsóvia, do lado socialista. Guerras como a Coreia e de Indochina (Vietnã) aconteceram; golpes de Estado, a Revolução Cubana; o primeiro computador é criado pela empresa IBM, o homem vai à lua e constrói o Muro de Berlim, dividindo uma cidade, sua história e suas famílias. No Brasil, Getúlio Vargas comete suicídio, acontece a I Bienal Internacional de Arte de São Paulo; ou seja, grandes transformações ocorrem em alta velocidade em todo o mundo, e em todas as áreas.

Nesse contexto, especialmente para as mulheres, à medida que lotavam as frentes de trabalho, ocorre acesso à conquistas científicas como a amamentação artificial, o anticoncepcional e até os eletrodomésticos, relativizando-as das tarefas femininas e ampliando-se as discussões sobre a responsabilidade sobre o cuidado com os filhos. Esse é um lado. Do outro, a história mostra por meio das relações sociais fatos bem ruins no que diz respeito à exploração do trabalho, trazendo enormes consequências para as crianças, pois significava muitas horas dentro das fábricas e nenhum lugar para deixar os pequenos. Essas mulheres começaram a reivindicar pelo atendimento de seus filhos em locais adequados.

Essa expansão da força de trabalho feminina, em especial da classe média, gera novos contornos nas discussões sobre Educação Infantil, isto é, as reivindicações por creches agora não era uma luta isolada das mulheres operárias, com isso fez com que se entendesse e se reconhecesse que as instituições de atendimento às crianças deveriam ter qualidade, e serem “possíveis de fornecer boa educação para as crianças que a frequentam” (KUHLMANN JR., 2010, p. 181). Havia

a comparação das creches com os chamados Jardins de Infância e a luta por uma boa educação para todas as crianças.

Isto é, a demanda das mães trabalhadoras domésticas ou industriais somada a demanda das mães pertencentes a classe burguesa influenciou uma recharacterização das instituições como apropriadas para crianças de todas as classes sociais. Kuhlmann Jr. (2001, p. 200) é um dos estudiosos que se reporta às ocorrências das demandas por creches por parte da classe média da sociedade e à ampliação delas “no interior das classes populares, que buscavam alternativas para a educação de seus filhos pequenos, compatíveis com as exigências apresentadas pelo mundo do trabalho e pela vida em centros urbanos.” Isso mostra que a expansão das instituições pré-escolares foi desde o início resultado de reivindicações, de uma demanda popular.

No entanto, essas discussões e reivindicações não encontraram respaldo nas políticas públicas para a Educação Infantil no Brasil. Como diz Campos (1999, p. 121), “a legislação educacional parece ter estado sempre atrasada em relação à realidade”. Dessa forma, tanto as Constituições citadas, como a LDB N° 4.024/1961 não atenderam as demandas da sociedade civil por ampliação de atendimento nas creches e pré-escolas, de igual modo, esses textos legais não indicaram e/ou determinaram que esse atendimento seja feito em escolas públicas, sendo de responsabilidade do Estado.

Em seguida, em 1964, o Brasil sofre um golpe de Estado tramado pelos militares em associação com a grande burguesia do país configurando um golpe civil –militar. Várias forças se alinharam aos militares, tais como a Mídia impressa e televisiva, Igrejas e vários setores do capitalismo brasileiro que durou mais de duas décadas. Será que a Educação Infantil foi tratada de forma diferente nesse período?

1.2 A Educação Infantil no Regime Militar

Vinte e um anos de uma ditadura repressiva implicou em sérias decisões e repercussões no campo da educação e nos demais campos sociais, especialmente por meio do controle, repressão e violência, tentando sufocar setores da sociedade civil como sindicatos (que representavam os trabalhadores), instituições de estudantes, partidos políticos, “bem como pela exclusão do setor popular e dos seus aliados da arena política.” (GERMANO, 2011, p. 55)

Muitas dessas repressões vieram autorizadas através dos Atos Institucionais (que foram do 1 ao 5, sendo esse último o mais repressivo, se tornando conhecido como AI 5), que deram amplos poderes ao Presidente da República, autorizando-o a introduzir emendas à Constituição Federal, ter exclusividade nas decisões orçamentárias entre outros poderes. Ou seja, os investimentos na área da educação, por exemplo, ficavam a critério do Presidente e sua equipe, sem discussão no Congresso já reprimido e livre dos movimentos sociais, agora fortemente reprimidos.

De modo específico o período da Ditadura Militar não trouxe significativos avanços no que diz respeito às políticas públicas para a Educação Infantil, pelo contrário, houve uma forte ampliação de vagas à custa de precarização dos trabalhos e instituições. Para Campos (2008, p. 50) isso “acabou por dotar essas instituições de um caráter de provisoriedade, marcadamente por seu caráter emergencial ou como substitutas temporárias da figura materna”. Com o aumento de estudos e pesquisas sobre o desenvolvimento infantil, a função da educação, os processos de aprendizagem, em especial da área da psicologia, e que defendiam o caráter “danoso” ao desenvolvimento da criança que ocorria quando esta era “privada” do convívio materno diário (CAMPOS, 2008). Este discurso colaborou, entre outras coisas, para acentuar

a marca das instituições de educação infantil como paliativas, “mal necessário”, uma alternativa para uma necessidade circunstancial, colaborando e legitimando ações e planos governamentais que colocaram esse nível educativo à margem dos sistemas educacionais e secundarizados no que se refere aos investimentos (CAMPOS, 2008, p. 50)).

Assim, o investimento do governo foi em programas, instituindo uma forma de ofertar a Educação Infantil por ações de baixo custo e baixa qualidade.

Em 1971, foi promulgada a Lei nº 5.692, após intensos debates públicos em que se opuseram, de um lado, os defensores da educação privada e, do outro, defensores do ensino público e laico (CAMPOS, 1999). E trazia em seu Artigo 61 apenas essa ínfima frase sobre a Educação Infantil:

Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a 7 anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes. (BRASIL, 1971, sem grifo no original)

Conforme é possível observar, a lei não indica o dever do Estado, ou, não indica praticamente nada. Pelo contrário, diz que os sistemas de ensino “velarão”, ou seja, guardarão, ficarão vigilantes, não evidenciando assim a compreensão dessa etapa como educativa. Além desse aspecto, a lei faz essa indicação, mas não apresentava

formas de viabilização, na prática, desse atendimento, nem determinava qual seria a responsabilidade do Estado. Para Campos (1999, p. 121), significava que

cada vez em maior número, as famílias encaminham suas crianças entre zero e seis anos de idade a uma multiplicidade de formas de atendimento oferecidas por inúmeros programas instituídos por diferentes órgãos públicos, diretamente ou em convênio com entidades filantrópicas e comunitárias, e também a todo tipo de “escolinhas” particulares que vicejam em bairros de diferentes níveis sociais, sem quase nenhuma fiscalização pública.

Seguindo essa lógica de guardar, vigiar a infância, em 1974 é divulgado o Parecer nº 2.018 do Conselho Federal de Educação o qual “propõe elaboração de programas dirigidos às populações em idade pré-escolar mais carentes” (KRAMER, 1995, p. 93), considerando-as também carente de cultura, sendo essa carência uma das responsáveis pelos insucessos escolares. Logo, era considerado fundamental as crianças frequentarem a pré-escola, como forma de prepará-las para o ensino fundamental, bem como diminuir suas carências culturais.

A chamada “teoria da privação cultural” refere-se ao fato de que “as crianças “privadas” culturalmente apresentavam baixo desempenho na sua escolaridade, o que poderia ser “compensado” mediante um intenso trabalho na idade pré-escolar como meio para suprir essas carências” (CAMPOS, 2008, p. 50), ou seja, a pré-escola era uma forma de superar a pobreza, a miséria e a negligência das famílias por meio de uma educação compensatória, defendendo uma ideia de mudança social e igualdade de oportunidades através da educação.

A Indicação nº 45, de 5 de julho de 1974, apresentada ao Conselho Federal de Educação pela Conselheira Eurides Brito da Silva traz o seguinte excerto, comprovando a lógica da teoria da carência cultural:

E o grande drama da educação nacional está em que as grandes massas a serem educadas provêm de famílias economicamente desfavorecidas, que não só apresentam índices alarmantes de desnutrição, como vivem em precaríssimo "Status" cultural. (Brasília, 1979, p. 24)¹⁴

Nesse relatório, se comenta que, devido à universalização do 1º Grau (Ensino Fundamental hoje), colocou-se praticamente toda a população de 7 anos dentro da escola com uma forte heterogeneidade de níveis e condições socioeconômicas. Alega que a reprovação das crianças da então 1ª série chegava a 40%, um índice alarmante, que só poderia ser mudado com programas de educação pré-escolar compensatória, que sanasse as defasagens culturais da classe popular. De acordo

¹⁴ Embora a Indicação Nº 45 seja datada de 1974, ela aparece num compêndio intitulado “Legislação e Normas da Educação pré-escolar, de 1979, elaborado pelo MEC

com pesquisas da época realizadas pelo INEP, entre as causas dessa “anormalidade” estavam a “baixa condição socioeconômica das crianças, insuficiente preparo destas no que respeita à alfabetização” (Brasil,1979, p. 23). Uma das conclusões do documento cita:

É, pois, como verdadeira terapêutica de tão dolorosas e inaceitáveis realidades, que se colocam a necessidade e a urgência do fortalecimento e da difusão da educação pré-escolar em todo o Brasil. Quer na forma de creches, para os primeiros dois anos de vida, quer na de jardim de infância, para a população dos três aos seis anos, há que interessar os poderes públicos, notadamente estaduais e municipais, bem como as entidades empresariais e comunitárias a traçarem as linhas mestras de um programa de efetivo atendimento educacional dessa faixa etária. (BRASIL, 1979, p. 25)

Não se pode deixar de observar, além dos fatos discriminatórios em relação às crianças de classes populares, ignorando a riqueza de suas histórias e de suas vivências, que não se pensava na educação dos pequenos como direito destes e de suas famílias. Ainda que se possa considerar uma perspectiva diferente do fracasso escolar, que deixa de ser compreendido como sendo decorrente de uma insuficiência da criança, e passe a ser compreendido como decorrente do seu contexto cultural, o sistema educativo, sua organização e a ausência de políticas públicas efetivas não eram questionados.

Essa perspectiva perdurou por décadas, de modo que na Constituição Federal de 1967 não aparecia nenhuma frase sobre a educação pré-escolar. O que é instituído é que os Estados e o Distrito Federal devem organizar seus sistemas de ensino, conforme o artigo a seguir:

Art. 169 - Os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino, e, a União, os dos Territórios, assim como o sistema federal, o qual terá caráter supletivo e se estenderá a todo o País, nos estritos limites das deficiências locais. (BRASIL, 1967)

Outro detalhe que chama atenção nessa Constituição é um dos parágrafos do artigo nº 168, que trata do amparo financeiro do Estado à iniciativa privada:

§ 2º - Respeitadas as disposições legais, o ensino é livre à Iniciativa particular, a qual merecerá o amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive bolsas de estudo (BRASIL, 1967, sem grifo no original).

A Emenda Constitucional de 1969, apresenta, pela primeira vez, que a educação é dever do Estado e que é obrigatória dos sete aos quatorze anos, sem, no entanto, dizer como será a atuação do Estado, e sem citar a pré-escola, como segue

Art. 176. A educação, inspirada no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e solidariedade humana, é direito de todos e dever do Estado, e será dada no lar e na escola. (BRASIL, 1969, sem grifo no original)

No começo da década de 1970 o Departamento de Educação Fundamental do Ministério de Educação e Cultura criou uma Coordenação de Educação Pré-Escolar (CODEPRE) destinada a iniciar estudos e contatos com vistas à elaboração de um plano de educação pré-escolar e que depois passou a ser chamado de COEPRE. Schultz (1983), em sua dissertação intitulada “O pré-escolar - um estudo de leis e normas oficiais”, faz uma análise sobre os principais documentos oficiais entre 1975 e 1980. Entre eles analisa o “Diagnóstico preliminar da educação pré-escolar no Brasil”, realizado por Vital Didonet e sua equipe, de 1975 e conclui com dados bastante significativos a situação das crianças na época e o número alarmante de crianças não atendidas:

O discurso do MEC explicitado por uma equipe encabeçada pelo Professor Vital Didonet e - enquanto discurso teórico - bastante consciente dos sintomas da realidade brasileira, apresentando estatísticas que mostram o quão pequeno, para não dizer insignificante, e o número de crianças da classe popular que realmente recebem atendimento em alimentação, saúde e educação: 21% da população está entre 0 e 6 anos e destes apenas 20% recebem assistência em saúde e nutrição; os não assistidos são cerca de 17 milhões de crianças (SHULTZ, 1983, p. 27).

Nesse período, uma das reivindicações que aparece com força nos bairros das grandes cidades é a creche. As mulheres, que lutam por melhorias e pelo atendimento das necessidades básicas nos seus bairros, incluem as creches entendendo-a como um “desdobramento de seu direito ao trabalho e à participação política” (CAMPOS, 1999, p. 122). Afinal, estimava-se que no Brasil, das vinte e uma milhões de crianças em idade pré-escolar, apenas seiscentas mil estavam sendo atendidas em alguma instituição na época. Desse número, cerca de 44% das matrículas pertenciam a instituições particulares (SCHULTZ, 1983).

Importante lembrar que, conforme destaca Gohn (1985) a Luta por Creches foi um movimento surgido no início da década de 1970 com a atuação da Igreja Católica, por meio das CEBs – Comunidades Eclesiais de Bases, junto às comunidades periféricas de São Paulo. Nos centros comunitários da Igreja, a organização da classe operária poderia ser facilitada, dada a forte repressão nesses tempos. Ali organizavam-se grupos de reflexões, grupos de catequese, cerimônias litúrgicas e os Clubes de Mães, em que as “donas de casa” eram “atraídas” com práticas artesanais, visando atividades coletivas e uma possibilidade de ter um fórum para debater problemas cotidianos, pois era a mulher que participava mais ativamente da vida do bairro. Um desses problemas era a falta de creches.

Ainda de acordo com Gohn, a hipótese do surgimento deste movimento é a articulação de mudanças estruturais – alteração no sistema produtivo que gerou novas necessidades e com isso, redistribuiu a divisão social do trabalho, e de mudanças conjunturais – quando o controle social por parte das autoridades estatais teve que ser afrouxado devido às pressões populares. Ainda para autora

As creches emergiram neste contexto enquanto necessidade social, e não como necessidades isoladas. É por terem-se tornado uma necessidade social que elas adquirem importância, pois passam a expressar necessidades que se articulam às leis e tendências universais do modo de acumulação em desenvolvimento. Em suma, as creches assumem importância quando passam a se constituir em necessidade da produção, isto é, quando a mulher passa a ser necessária na produção (GOHN, 1985, p. 140, sem grifos no original).

O Movimento Feminista teve papel crucial nas reivindicações, em especial quando da criação do I Congresso da Mulher Paulista, em 1979, quando a Luta por Creches ganha mais força. No entanto, a Luta por Creches não pode ser vista apenas como uma reivindicação específica da mulher, dada as obrigações dos outros membros da família e do Estado, que recebe impostos para gerir e gestar sobre os equipamentos públicos, das empresas e da nação, por se tratar da formação das gerações futuras.

Os órgãos públicos instados a dar respostas a esses movimentos são aqueles que tradicionalmente se ocupam do atendimento em creches: as secretarias estaduais e municipais de bem-estar social e, no âmbito federal, o Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL e a Legião Brasileira de Assistência - LBA, (CAMPOS, 1999). Esta última, vinculada ao Ministério da Previdência e Assistência Social, segundo Souza (2008), teve grande destaque na área da Educação Infantil em decorrência do Projeto Casulo criado em 1976, que tinha por objetivo atender com pouco custo o maior número de crianças possível. Ainda de acordo com Souza (2008), as unidades do projeto eram implantadas em qualquer parte do país, desde que fosse solicitado, assim como em qualquer espaço ocioso. Dessa forma,

Apesar de se constituir em um programa de atendimento em massa, era baseado em pequeno investimento orçamentário, uma vez que utilizava os recursos das comunidades locais, tais como, por exemplo, os espaços de centros comunitários, ajustando-se deste modo ao modelo econômico preconizado na época de baixo compromisso social (SOUZA, 2008 p. 25).

Em Santa Catarina, seguindo o modelo do projeto Casulo, foi criado o projeto “Pró-criança”, que segundo Rodrigues (2001, p. 20), tratava-se de um projeto compensatório,

voltado ao “pequeno”, que por sua vez, está inserido dentro de uma comunidade, colocada sob os holofotes como “carente” ou, nas entrelinhas dos documentos, como uma categoria de organização social à qual se atribuem as responsabilidades pelas deficiências. Por outro lado, tal política fortalece o descomprometimento efetivo do Estado com as demandas públicas, descaracterizando a sua função de provedor.

Na verdade, o descomprometimento do Estado com as demandas sociais foi uma característica de vários projetos em muitos outros estados brasileiros.

A indicação nº 45, intitulada “A Problemática do Pré-Escolar”, criada através do Parecer nº 2.018/1974 do Conselho Federal de Educação, evidencia a importância de se pensar em ações e políticas para o então chamado ensino pré-primeiro grau, no entanto, importante observar que essas indicações são fortemente influenciadas pela teoria da carência cultural, como já discutido, e pela concepção de que a preparação para o ensino fundamental evitaria o fracasso escolar. Desse modo, o documento indica essa necessidade e pontua que “tudo que a Lei fala não passa de abordagens tímidas e fugidias” (BRASIL, 1979, p.22). Assim, apresenta os problemas da escolaridade regular, que para o CFE, eram decorrentes da ausência de atendimento da criança de 0 a 6 anos, como a repetência na 1ª série. O documento ainda mostra a preocupação com os reflexos desta “deseducação”, na “produtividade” e no “interesse nacional”.

A perda de recursos humanos que este estado de coisas ocasiona, fere, profundamente, não só os direitos individuais daqueles que se marginalizam no processo, como o próprio interesse nacional, que se vê anualmente privado de um enorme contingente de população qualificada para a força de trabalho. (BRASIL, 1979, p. 23 sem grifo no original)

É bastante notória a preocupação, própria do sistema capitalista, com a força de trabalho e, conseqüentemente, com o lucro que esta proporciona. Não se verifica nenhum interesse na criança, ou na educação como um processo de “aperfeiçoamento do homem em direção a construção de seu próprio destino. ” (SCHULTZ, 1983, p. 48)

Outro destaque nessa Indicação trata da clara influência dos setores internacionais, como se pode verificar nos excertos a seguir:

A questão do pré-escolar tem preocupado sobremaneira a UNESCO. É de um documento desse organismo, discutido na XXX sessão da Conferência Internacional de Educação realizada em Genebra em 1971, que extraímos: “Segundo numerosos psicólogos e pedagogos, a ação do meio social é tamanha, do nascimento à entrada na escola primária, que as crianças nascidas iguais se acham desiguais sobre os bancos de escola. Para superar a desigualdade, é durante o período de 3 a 6 anos que seria preciso agir”. (BRASIL, 1979, p. 32)

E continua adiante:

Citaríamos ainda a ajuda valiosa que o país tem recebido do Fundo das Nações Unidas para a Infância, havendo, entretanto, necessidade de maior divulgação dos estudos, pesquisas e experimentos que vêm sendo realizados neste campo por esta e outras instituições, bem como uma ação mais eficaz de coordenação. (Ibidem, p. 34)

Essas influências preconizavam uma educação compensatória para a população pobre, com o mínimo de investimentos públicos. Em 1975, o MEC cria o programa de “Educação Pré-escolar: uma nova perspectiva Nacional”, elaborado pelo então setor de Educação Pré-escolar do MEC. De acordo com Rosemberg (1999, p. 18),

Esse programa absorveu, na sua totalidade as recomendações da UNICEF e da UNESCO: educação, nutrição e saúde deveriam ser atendidas de forma integrada; utilização de espaços físicos disponíveis (ou ociosos) na comunidade, a família e a comunidade fariam parte integrante das atividades de educação pré-escolar, objetivando despertar a consciência sobre a importância da idade pré-escolar e o barateamento dos programas; os meios de comunicação de massa deveriam ser utilizados para atingir populações distanciadas do espaço escolar. (grifo da autora).

Em sincronia, o governo militar estabeleceu o II Plano Setorial de Educação e Cultura, com validade de 1975 a 1979, e nele tratava a educação pré-escolar com o objetivo de desenvolver um processo progressivo para atendimento à população das zonas urbanas marginais (considerados carentes), na faixa etária de quatro a seis anos, de modo a assegurar maior adaptação sócio pedagógica do educando ao ensino regular, demonstrando um forte viés compensatório. O Parecer nº 1.038 do Conselho Federal de Educação retrata de forma contundente esse caráter:

Ninguém mais coloca em dúvida o fato de que a pré-escola, se viesse a formular e executar programas de compensação das carências culturais trazidas pelas crianças oriundas de meios sociais menos privilegiados, que se situam na periferia urbana e nas zonas rurais, poderia oferecer uma eficaz terapêutica para a debelação das mais gritantes deficiências de aprendizagem, que essa população apresenta, ao iniciar aos 7 anos de idade, o seu processo formal de escolarização. Suprindo o vazio cultural e a insuficiência nutricional com que essa clientela chega à idade escolar apresentando, não raro, 4, 5 ou 6 anos de idade mental, para 7 ou 8 da cronológica, os programas compensatórios da pré-escola poderiam minimizar a terrível realidade das reprovações em massa que, hoje, se verificam na passagem da 1º para a 2º série do ensino de 1º grau (BRASIL, 1979, sem grifo no original).

Mais tarde o Governo lança o III Plano Setorial de Educação e Cultura, em meio às lutas por direito à creche e os direitos das mulheres.

Conforme se procurou discutir, a implantação de um modelo de educação Infantil de massa, nessa primeira década de período militar vinha alinhado com as

indicações da UNICEF e da UNESCO para os países do capitalismo dependente, que preconizavam uma educação pré-escolar para sanar as carências de populações pobres e apoiada em recursos da comunidade, visando poucos investimentos do Estado para sua expansão. Com ênfase na educação das crianças maiores de 4 anos.

1.3 A abertura política e a Educação Infantil

A década de 1980 tem como marca a mobilização e manifestações da sociedade civil na defesa de seus direitos e da redemocratização do país, impulsionando a rearticulação de antigos movimentos sociais e articulação de novos. Entre esses movimentos incluem-se também os movimentos pelo direito à Educação Infantil, tendo como principais protagonistas dessa reivindicação o Movimento Criança Pró-constituente e o Movimento de Mulheres Feministas (SOUZA, 2008).

As greves começaram a acontecer em escolas e Universidades, sobretudo a partir de 1979. As reivindicações, em relação à educação encontram fortes frentes, em especial dos movimentos de professores e funcionários que se acercam das demandas populares por educação: melhoria na infraestrutura, nas condições de trabalho, dos materiais escolares; assim como não se pode ignorar novamente o papel de luta das mulheres, inclusive no que diz respeito ao que Cunha (2009, p. 71) chama de “trocas sociais extra-domésticas”, com expressiva participação nos movimentos dos bairros: “a atividade de levar e buscar os filhos na escola constitui (...) um elemento propiciador dessa especial forma de interação, tanto quanto objeto de reivindicação em prol da melhoria do ensino.”

Com a Declaração do Ano Internacional da Criança, em 1979, vários países sentem a necessidade de colocar frente à opinião pública a importância que atribuem à criança, entre eles, o Brasil. De acordo com Campos (2008, p. 60), nesta “Convenção as crianças foram consideradas sujeitos de direitos. Assim, a Convenção não apenas abordou os problemas das crianças como oportunizou maior visibilidade às crianças e seus problemas.” O MEC lança então o Programa Nacional de Educação Pré-escolar, em 1981. Na justificativa, afirma:

O Ministério da Educação e Cultura tomou a decisão política de desenvolver a educação pré-escolar, colocando-a no contexto da educação básica, revendo, assim, o conceito de ensino "fundamental", bem como sua prática. A educação pré-escolar é agora considerada como a primeira fase da educação, pois, estabelece a base de todo o processo educativo, que consiste em a pessoa fazer-se progressiva e permanentemente

conquistando-se a si mesma, integrando-se ao grupo social, delineando o seu presente e criando o seu futuro. (BRASIL, 1981, p. 5, sem grifos no original)

Importante observar que a ênfase ainda é na pré-escola, e essa permanece sendo tratada na perspectiva de educação compensatória somada a uma educação preparatória, que serviria para preparar as crianças para o Ensino Fundamental, sanando, dessa forma, os fracassos das primeiras séries do então 1º Grau. Uma marca que persiste ainda hoje em vários discursos e ações de governos locais. O que o III PSECD - Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto (1980-1985), deixa transparecer e reconhece que

nos primeiros anos da infância se decidem em grande parte, as potencialidades da personalidade humana; o impacto sobre a criança, a partir dos 7 anos de idade, pode estar já totalmente comprometido com um passado de desnutrição e de pobreza. (GERMANO, 2011, p. 252, sem grifos no original.)

Embora nessa época, como já indicado, os movimentos sociais ganhavam força e as ruas, as bandeiras de luta, entre elas, as reivindicações por creche, a concepção em relação aos objetivos, de maneira especial, da pré-escola, ainda era fortemente fundamentada na lógica da educação compensatória, usando a educação para sanar as dificuldades que a carência cultural e econômica determinava, como a frase “pode estar já totalmente comprometido com um passado de desnutrição e de pobreza” confirma.

Importante lembrar que, mesmo enfatizando a importância da educação pré-escolar, os investimentos do Estado eram mínimos, e a política de atender muito com pouco continuava. Desse modo, para baratear a educação destinada aos “pobres” o Governo faz uso de estratégias como utilizar-se de espaços comunitários e de professores sem qualificação profissional. Todos esses programas acabam por decorrer de “uma política educacional da escassez, das sobras do sistema (...), numa educação ainda mais precária do que a existente na rede de ensino” (GERMANO, 2011, p. 256). Os modelos políticos e pedagógicos adotados pelo governo federal na década de 1980 eram caracterizados como

modelo de baixo custo, apoiado numa concepção das “habilidades naturais” da mulher para o exercício da função de educadora infantil, impregnou o imaginário e as práticas sociais, generalizando-se como o modelo possível e adequado de educação infantil para o Brasil (ROSEMBERG, 1999, p. 19)

Para a autora, o governo, baseando-se na compensação de carências das camadas populares, estimulou a abertura de vagas para mão-de-obra pelos

municípios, em especial no Norte e Nordeste, e possibilitou o recrutamento de profissionais não formadas. Para ela há um

deslizamento importante de sentido: a educação infantil destinadas a crianças em idade anterior à educação compulsória, passou a ser entendida como educação anterior à educação compulsória, independentemente da idade da criança, fato atestado pelo número significativo de crianças tendo de sete a onze anos nos estabelecimentos de creche/ pré-escola (1,2 milhão de acordo com o PNAD 95). (Ibidem, p. 20)

Além de mão-de-obra não qualificada, os espaços também nem sempre eram adequados. As crianças eram atendidas, como afirma Rosemberg, em lugares “ociosos” nas comunidades, como discutido anteriormente. Assim, houve uma significativa expansão das vagas, mas uma expansão ainda marcada pela:

omissão da legislação educacional vigente, insuficiência de recursos financeiros e a difusão da ideologia da educação compensatória, levaram à expansão da educação infantil, via “formas alternativas de atendimento”, com critérios precários de qualidade (CAMPOS, 2008, p. 173).

Em 1983, com as eleições para Governadores, e a vitória da maioria oposicionista, “o MEC começa a aplicar 25% da quota federal dos recursos do salário-educação para o estabelecimento de convênios celebrados diretamente com as prefeituras municipais, sem a intervenção dos governos estaduais.” (CUNHA, 2009, p. 107). Apesar disso, nos anos seguintes - de 1986 a 1989 - na área educacional foram apenas mantidos os programas já anteriormente existentes, com a expansão da Educação Infantil nos moldes da aplicação de parques recursos públicos, com a realidade do atendimento e as características da demanda configurando uma problemática bastante complexa (CAMPOS, 1999).

1.4 Pós-ditadura: a Educação Infantil em debate

Com o processo de democratização do país, movimentos sociais em conjunto com pesquisadores e gestores começaram a denunciar a precariedade da oferta e do sistema de educação e a necessidade de reverter os índices educacionais (NUNES E KRAMER, 2014).

O final dos anos de 1980 vão assistir ao fortalecimento de uma área da educação que procura integrar creche e pré-escola ao mesmo campo temático, destacando o desenvolvimento da criança, mudando o discurso nos espaços ocupados pelos movimentos feministas e também nos espaços educacionais. “As lutas deslocam-se das ruas e praças e ocupam os espaços mais formalizados dos

Conselhos, das associações, dos sindicatos, das universidades, dos parlamentos e dos órgãos oficiais das novas administrações (CAMPOS, 1999, p. 123) ”

Essas mudanças acirram disputas em alguns campos, conforme Campos (1999): sobre se as creches devem ser vinculadas à educação ou à assistência social; na área educacional há uma rejeição, se a creche for acolhida como parte da pré-escola, pelas atividades que envolvem o “cuidar”, por essas serem consideradas predominantemente “assistencialistas”; na área do serviço social, defende-se uma larga competência e experiência no atendimento de populações marginalizadas; e há ainda um outro movimento, originário dos Direitos Humanos, que defende o direito das crianças e dos adolescentes. Havia grande expectativa ao longo de 1986, após um enorme período de ditadura, sobre a composição da Assembleia Nacional Constituinte. A expectativa residia principalmente na nova Constituição Federal e que esta incorporasse as demandas da sociedade brasileira, dentre elas, a educação.

Cada vez mais, as condições de vida da classe trabalhadora exigiam a integração das mulheres no mercado. As creches e pré-escolas, mais do que nunca, faziam parte das demandas dessa classe. Os próprios profissionais da educação defendiam a demanda por atendimento pré-escolar. (CUNHA, 2009)

Na Constituição Federal de 1988 a Educação Infantil passa a ser um direito assegurado por lei, criando a obrigatoriedade de atendimento em creche - para crianças de 0 a 3 anos - e pré-escola para as crianças de 4 a 6 anos (artigo 208, inciso IV). A constituição reconhece a Educação Infantil como direito da criança, opção da família e dever do Estado.

Entretanto, permanecem os investimentos a baixo custo na Educação Infantil e com variadas formas de atendimento: creches públicas e creches conveniadas, pré-escolas públicas e pré-escolas conveniadas, salas de alfabetização, o que, para Rosemberg (1999, p. 31),

geralmente abrem possibilidades ao oferecimento simultâneo de serviços, com qualidade extremamente desigual. É essa desigualdade no custeio/qualidade que penaliza crianças pobres e negras de diferentes formas, desigualdade que tenho denominado “morte educacional anunciada”.

O Artigo 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA - criado em 1990 através da Lei nº 8.069/90, dispõe que a criança e o adolescente têm direito à educação, visando o seu pleno desenvolvimento, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. Junto com a Constituição Federal, o ECA determina que a educação passa a ser um direito público subjetivo, ou seja, configura-

se como um instrumento jurídico de controle da atuação do poder estatal, pois permite obrigar judicialmente o Estado a executar o que deve. Apesar do direito ao acesso ser garantido, os serviços ainda são oferecidos com qualidade desigual.

Em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, a Educação Infantil passou a fazer parte da Educação Básica¹⁵, como primeira etapa, “o que significou, na prática, a exigência de que prefeituras e outras instâncias governamentais transferissem para o âmbito dos órgãos de educação a responsabilidade pelas redes de creche” (CAMPOS; FÜLLGRAF E WIGGERS, 2006, p. 90), que anteriormente ficavam a cargo da Assistência social. Outrossim, a LDB conduziu avanços quanto à formação dos professores, com a consciência de que a qualificação dos professores incide diretamente na qualidade da Educação Infantil.

O MEC tornara-se também responsável “pela orientação sobre padrões de atendimento que devem ser seguidos pelos sistemas educacionais estaduais e municipais” (Ibidem, p. 91), incluindo aí as creches e pré-escolas, as instituições privadas e conveniadas - que utilizam recursos públicos, ressaltando novamente as diferenças históricas em relação às creches, ou seja, conforme Campos (2008, p. 172),

indicam-se creches e “entidades equivalentes”, mantendo-se dessa forma, uma generalidade com relação a que se refere o termo “equivalente”. Trata-se enfim, da dualidade que historicamente vem marcando a educação infantil: o atendimento das crianças menores de três anos, sob a responsabilidade de instituições ou organizações que se localizam na esfera do “não-formal”, ou seja, não pertencentes aos sistemas formais de ensino.

A partir de 1994, o MEC, por meio da COEDI – Coordenação da Educação Infantil, além de organizar uma série de encontros e seminários a fim de discutir com os gestores municipais e estaduais questões relativas às políticas para a Educação Infantil, coordenou a elaboração do documento de “Política Nacional de Educação Infantil”, com os principais objetivos para a expansão de vagas para a criança de 0 a 6 anos, o fortalecimento da concepção de educação e cuidado como aspectos indissociáveis das ações dirigidas às crianças e a promoção da qualidade do atendimento nas instituições de Educação Infantil. Como desdobramento desses objetivos, foi publicado o documento “Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil”, entendendo a necessidade de se ter um profissional qualificado e um nível mínimo de escolaridade para atuar nas instituições. Nesse caminho o MEC/

¹⁵ Composta ainda pelo Ensino Fundamental obrigatório de 8 anos e Ensino Médio

COEDI cria também o documento “Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil”, sobre um levantamento nacional dos documentos existentes relativos ao currículo da Educação Infantil, buscando subsidiar os municípios nas reflexões e construções de suas propostas.

Não obstante, vale destacar que nesse documento, elaborado naquele momento histórico, ano de consolidação da LDB que reconhecia a educação infantil como integrante da educação básica, as pesquisadoras indicaram também que havia uma diversidade de nomenclaturas dos documentos e que isto não se tratava exclusivamente de uma questão de titulação, mas também de concepção, ou seja, de compreensão do documento de orientação, como também a fragilidade em relação aos subsídios para o trabalho das educadoras e nas indicações para a construção dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das instituições (LUDVIG, 2016, p. 48)

Outros documentos lançados pelo MEC/COEDI foram os “Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil” (1988), que continha textos sobre espaço físico, saúde, formação de pessoal. E os “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças”, de 1995, composto por um cartaz com os 12 critérios para a creche e um vídeo: Nossa creche respeita a criança, com um folheto para discussões em grupo;

Todo esse processo foi abruptamente encerrado com o avanço do estado neoliberal e, as discussões iniciadas sobre a Educação Infantil foram interrompidas. Todo o material produzido foi suspenso. E Educação Infantil passa a ser pensada sob uma lógica compartimentada, nos moldes do Ensino Fundamental (Ludvig, 2016). Nesse momento o MEC lança o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, o RCNEI (2008), em três volumes, substituindo os documentos citados anteriormente, bem como secundarizando as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil em construção naquele momento.

Importante lembrar que o RCNEI foi escrito no momento em que o projeto de Estado sob a orientação neoliberal ganhava força no país, assim, foi um documento escrito na contramão do movimento de discussão que estava ocorrendo, bem como foi lançado antes das Diretrizes, conforme dito anteriormente. Desse modo, o que foi possível observar foi uma inversão, isto é, o RCNEI que era um documento orientador foi difundido e apropriado como documento mandatário, e as DCNEI, documento mandatário para área foi eclipsado e não referenciado no próprio RCNEI.¹⁶

¹⁶ Para ampliar a discussão indica-se o livro “Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios”, de organização de Ana Lúcia Goulart de Faria e Marina Silveira Palhares

Ao falar sobre o RCNEI, Kramer (2002) questiona a metodologia adotada para elaboração do documento, que desconsiderou o que já vinha sendo produzido e discutido na área, e afirma que

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil parece desprezar conquistas e questões críticas tais como: de que modo construir um currículo na tensão do universalismo e dos regionalismos? Como construir um currículo que não desumanize o homem, que não fragmente o sujeito em objeto da sua prática? Como romper com um contexto que não leva em conta as trajetórias dos professores, as questões étnicas, a desigualdade sócio-econômica? (KRAMER, 2002, p. 15).

Além disso, segundo Kuhlmann Jr. (2000, p. 52):

a ampla distribuição de milhares de exemplares às pessoas que trabalham com esse nível educacional, mostra o poder econômico do MEC e seus interesses políticos, muito mais voltados para futuros resultados eleitorais do que preocupados com a triste realidade das nossas crianças e instituições. Com isso, a expressão no singular - Referencial - significa, de fato, a concretização de uma proposta que se torna hegemônica, como se fosse única.

Assim, mesmo não tendo caráter mandatário, o RCNEI tornou-se um guia para os professores da Educação Infantil, tamanha a divulgação e formação destes em todo o país, incidindo uma proposta hegemônica.

Em 1999, O Conselho Nacional de Educação assume o papel de orientador da implantação das novas diretrizes: as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil - DCNEI, através da resolução nº 1, de 7 de abril de 1999 (revisada em 2009), que

Art. 2º Diretrizes Curriculares Nacionais constituem-se na doutrina sobre Princípios, Fundamentos e Procedimentos da Educação Básica, definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as Instituições de Educação Infantil dos Sistemas Brasileiros de Ensino, na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas. (BRASIL, 1999, p. 1)

As Diretrizes definem em seu art. 3º os fundamentos que devem orientar os projetos pedagógicos desenvolvidos nas instituições de Educação Infantil: “a) Princípios Éticos: da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum; b) Princípios Políticos: dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática; c) Princípios Estéticos: da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais.” (BRASIL, 1999)

Em 2000 foi aprovado o *Plano Nacional de Educação - PNE* - que prevê padrões mínimos de infraestrutura para as instituições de Educação Infantil, e define metas de ampliação do atendimento para creches e pré-escolas em nível nacional,

em continuidade ao Plano Decenal (1993-2003). Um plano que Campos (2008) alerta que o objetivo era mais para atender condições para financiamento para a educação de organismos externos, sem que se ampliasse o investimento na educação com os recursos da União, o que denota diferença entre o proposto e as demandas da sociedade civil. A autora continua:

A questão do financiamento da educação, dimensão que não apenas articula, mas também condiciona e induz as demais, aparece como o principal elemento de continuidade e de adesão às orientações provenientes dos organismos internacionais. Sem o compromisso com recursos financeiros necessários a viabilizar uma educação de qualidade para todos, os objetivos e metas do Plano restringem-se a respostas focais tanto na expansão como nos recursos – por exemplo, a focalização no ensino fundamental – quanto restritivo em termos de política pública – as chamadas populações vulneráveis figuram como aquelas a quem se devem destinar as ações prioritárias (CAMPOS, 2008, p. 168).

Esse cenário apresenta uma modificação na década de 2000 quando houve outra orientação do governo federal, com o a gestão do primeiro mandato do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (de 2003 a 2007). A própria organização do MEC é modificada e a foi criada a Secretaria de Educação Básica. Além de que, o debate e diálogo com pesquisadores e sociedade civil foi retomado.

A Educação Básica é tratada de modo integrado. Não há mais a visão apenas no Ensino Fundamental, mas desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Para efetivar essa política, o governo enviou ao Congresso Nacional a proposta de emenda à Constituição (PEC) nº 415/05, que cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb).

O Fundeb - que veio substituir o Fundef - foi criado nos idos de 1996, não obstante o projeto original deixava de fora a Educação Infantil de 0 a 3 anos, denominada creche. A medida foi revertida pela grande pressão popular representada muito bem pelo “Movimento das fraldas pintadas” que invadiu o congresso em julho de 1996. Ele trouxe um fôlego para as políticas públicas para a Educação Infantil e para concretizar as determinações da LDB, que não apresentava caráter obrigatório para as famílias ainda, mas define único objetivo para toda a Educação Infantil de 0 a 6 anos e concedeu três anos a partir da sua publicação para os municípios se adequarem colocando a creche no sistema de ensino. Apesar disso, é possível

verificar o tratamento diferenciado em termos de transferência de recursos para organizações não-governamentais, quer se trate das creches ou das pré-escolas. No caso destas últimas, estabelece-se o prazo de quatro anos como tempo limite para a manutenção de convênios, ao passo que para as primeiras, ou seja, as creches, não há delimitações com relação a prazos,

o que caracterizaria, a exemplo da pré-escola, uma política de transição. (CAMPOS, 2008, p. 175)

Outras alterações foram realizadas, tanto no que diz respeito a implementação de programas, quanto em modificações legais, como as observadas no período de 2003 a 2009¹⁷. Dentre as modificações legais cabe destacar uma das mais polêmicas desse período, a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos (Lei nº 11.274/06), incluindo a obrigatoriedade de frequência também para as crianças de 6 anos¹⁸. Essa lei, preconizada anteriormente pela lei que determinava a obrigatoriedade de matrícula aos seis anos no Ensino Fundamental, foi alvo de inúmeras discussões, pois de acordo com pesquisadores, nem a ampliação do ensino fundamental, nem a antecipação da entrada da criança no ensino fundamental resolveriam os problemas observados nesta etapa da educação. Não obstante, apesar das polêmicas, ambas as leis foram aprovadas, resultando em modificações na LDB 9.394/1996.

A ampliação do Ensino Fundamental para nove anos pode ser considerada uma mudança importante quanto à obrigatoriedade da educação no Brasil com o ingresso das crianças de 6 anos na primeira série, chamada a partir daí de primeiro ano. Uma mudança positiva do ponto de vista do acesso à escola, pois o Brasil figurava até então como um dos quatro países da América Latina e Caribe com o ingresso no ensino obrigatório aos 7 anos, e entre os dez países cujo ensino obrigatório era menor ou igual a oito anos (CAMPOS, 2010). Entretanto, como dito anteriormente, essa medida foi polêmica, especialmente do ponto de vista pedagógico, já que não houve o preparo adequado para essa transição, nem dos professores, nem da parte estrutural (espaços, mobiliários, materiais escolares...), nem das famílias. Ainda de acordo com Campos (2010), um dos mais sérios problemas resultantes dessa mudança foi a antecipação da repetência para alunos do primeiro ano, uma vez que o currículo não foi revisto.

¹⁷ Interessante também observar que, em 2008, foi realizada a Conferência Nacional da Educação Básica (Coneb, 2008); tentativa de coordenação das ações, programas e políticas com a formalização do Programa de Desenvolvimento da Educação (PDE); mobilização Nacional para a organização da Conferência Nacional da Educação (Conae), indicando a elaboração do novo PNE 2011/2020

¹⁸ A Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, da Câmara de Educação Básica, que fixa as diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, no seu artigo 5º, parágrafo 2º diz que: “é obrigatória a matrícula na educação infantil de crianças que completam 4 ou 5 anos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula”. E no parágrafo seguinte: “As crianças que completam 6 anos após o dia 31 de março devem ser matriculadas na educação infantil”.

Essas ações governamentais colaboraram para que a Lei nº 12.796/13¹⁹ - Lei da Obrigatoriedade da matrícula aos 4 anos fosse aprovada, e ainda que segundo pesquisadores ela - “representasse um ganho na extensão da obrigatoriedade da educação básica; na visibilidade do direito à educação pelas crianças e adolescentes; no comprometimento da União com a educação básica” (MACHADO, 2010, p. 246); para outros ela pode ser uma estratégia perigosa resultando na oficialização da lógica do ensino fundamental, na Educação Infantil.

A exemplo da lei da obrigatoriedade da matrícula aos seis anos no ensino fundamental, a lei da obrigatoriedade a partir dos quatros anos também foi aprovada, apesar dos protestos e contestações. Desse modo, a educação obrigatória no país passa a compreender a faixa etária de 4 aos 17 anos e deveria ser implantada até 2016 com prioridade financeira ao ensino obrigatório a fim de alcançar os objetivos de universalização, padrão de qualidade e equidade. Na prática, na medida em que pretende a universalização e democratização do acesso à pré-escola, ao determinar parâmetros etários para a obrigatoriedade, deixa de contribuir para o acesso de todos à educação, de tal forma que

os governantes têm optado pela focalização do atendimento nas instituições públicas para crianças de quatro-cinco anos, na perspectiva da universalização do direito à educação. Em contrapartida, para as crianças entre zero-três anos, cujo direito também precisa ser assegurado, vêm sendo adotadas políticas que transferem para organizações da sociedade civil, portanto, para a esfera privada, a responsabilidade pela oferta desse serviço. (CAMPOS, 2010, p. 300)

Outros argumentos que especialistas a favor da ampliação da obrigatoriedade para os quatro anos de idade defende é justamente a de, com isso, preparar as crianças da Educação Infantil para que não haja dificuldades de aprovação nas séries iniciais (fracasso escolar). Outra razão defendida baseou-se nesses índices de colocação em que o Brasil se encontrava, passando este, com a nova Lei, a figurar em segundo lugar na lista de duração da obrigatoriedade da educação, com quatorze anos de educação obrigatória (atrás apenas do Chile - cuja educação obrigatória abrange a faixa etária dos 5 aos 21 anos).

No entanto, conforme indicado anteriormente, a Lei da Obrigatoriedade da matrícula aos quatros anos, uma estratégia para a universalização da educação de 4 a 17 anos, também foi alvo de várias críticas, como por exemplo, o fato de que deixa de fora tanto as crianças de 0 a 3 anos, quanto a educação de jovens e adultos - EJA

¹⁹ A Lei deriva da EC nº 59 de novembro de 2009

(MACHADO, 2010; FARENZENA, 2010; CAMPOS, 2012), bem como desconsidera a distorção série-idade - a Lei considera o atendimento para um desenvolvimento “normal” da criança/jovem. Os que não concluíram na idade certa ficam excluídos da universalização. Além disso, a garantia de acesso não garante a qualidade do atendimento a todos e todas; promove a aproximação das crianças de 4 e 5 anos da Educação Infantil com currículos escolares, privando-as da infância plena, com o agravante de resolver os problemas do fracasso escolar das séries iniciais, uma educação preparatória - para que se obtenha sucesso na fase posterior. Ou seja, investindo na Educação Infantil melhora-se os resultados nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Para Farenzena (2010, p. 204) “a justificativa para a obrigatoriedade da pré-escola ancora-se no argumento de que ela pode impactar positivamente o aproveitamento no ensino fundamental e no ensino médio”. Ou seja, as deficiências do ensino público podem ser sanadas com a cobertura universalizada da pré-escola, como se fosse a salvação para o chamado “fracasso escolar”. Um movimento que é histórico, como foi visto anteriormente: uma educação pré-escolar preparatória para o Ensino Fundamental.

Mas, seria essa a função da Educação Infantil, insistindo ainda em um caráter preparatório para o Ensino Fundamental e, dessa forma, na dicotomia creche/ pré-escola?

1.5 A Educação Infantil e sua função

Muito recentemente, como foi apresentado nos itens anteriores, no Brasil, a partir da década de 1980, com a nova Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (1990) e a LDB 9394/1996, com o aumento de pesquisas à respeito das crianças, estas passaram a ser consideradas sujeito de direitos. Deixou de ser objeto de tutela, para ser considerada cidadã. E o que seria um sujeito? Para Charlot (2000, p. 33), um sujeito deve ser considerado:

- Um ser humano, aberto a um mundo que não se reduz ao aqui e agora, portador de desejos movido por esses desejos, em relação com outros seres humanos, eles também sujeitos;
- Um ser social, que nasce e cresce em uma família (ou em um substituto da família) que ocupa uma posição em um espaço social, que está inscrito em relações sociais;

- Um ser singular, exemplar único da espécie humana, que tem uma história, interpreta o mundo, dá um sentido a esse mundo, à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros à sua própria história, à sua singularidade.

Historicamente, as concepções de criança e infância determinam a função da educação e da Educação Infantil. Florestan Fernandes, já em 1975 (p. 55), sobre a função social da educação comentava que esta é “a contribuição que ela dá para manter ou transformar certa ordem social; ela tanto pode ser uma agência de controle social, quanto um fator de mudança social no seio do sistema societário global”. Ou seja, Florestan já defendia a educação para além do processo de aquisição das primeiras letras e números. Concebia a educação como forma de revolução, o que, de certa forma, Kramer (1995, p. 30) concorda, pois acredita que a educação pode “contribuir para manter ou mudar uma dada realidade social em função de sua conjuntura política e econômica”. Em termos cidadãos, assegurado o direito à educação, Cury (2008, p. 302), coloca que a função social desta se estabelece quando

assume a igualdade como pressuposto fundamental do direito à educação, sobretudo nas sociedades politicamente democráticas e socialmente desejosas de maior igualdade entre as classes sociais e entre os indivíduos que as compõem e as expressam. Essas são as exigências que o direito à educação traz, a fim de democratizar a sociedade brasileira e republicanizar o Estado.

Significa que, ao juntar as palavras “social e histórico”, dizer que esse ser que chega ao mundo traz consigo a história da humanidade e da cultura e deve ser respeitado na sua potencialidade humana. “Ser sujeito é se colocar como autor das transformações sociais” (JOBIM e SOUZA, 2008, p. 47).

A criança como sujeito de direitos, que cria cultura, dá sentido ao mundo, autora de sua história e produtora de história, constituída pelos aspectos históricos, sociais, políticos e econômicos é um conceito recente. Esse conceito, de forma geral, vem sendo defendido por vários pesquisadores como NUNES e KRAMER, 2013; LEITE FILHO e NUNES, 2013; KRAMER, 1995, 2006, 2008; MÜLLER, 2010; FARIA, 1999, 2005; BARBOSA, 2014; FARIA, DEMARTINI e PRADO, 2002; PINTO e SARMENTO, 1997; SARMENTO, 2005, 2015; CORSARO, 2011, entre tantos outros. Martins Filho (2010), em seu levantamento sobre pesquisas em uma década de Anped (1999 a 2009) reafirma essa concepção de criança retratada em pelo menos 25 trabalhos analisados que tomam a criança como protagonista, escutando-as, uma clara evidência de uma concepção menos adultocêntrica sobre o protagonismo infantil.

Esse olhar diferenciado para e sobre a criança, o afastamento entre o mundo adulto e o mundo das crianças - tiradas do mundo do trabalho, por exemplo, que deve ser do adulto, criou o sentimento de infância como categoria social. Ou de infâncias, melhor dizendo. Como diz Sarmiento (2005, p. 370), uma vez que as crianças são seres sociais, “distribuem-se pelos diversos modos de estratificação social: a classe social, a etnia a que pertencem, a raça, o gênero, a região do globo em que vivem.” Kramer (1995, p. 20), confirma essa ideia partindo 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 diferentes umas das outras o que correspondia (e corresponde) a diferentes graus de valorização da infância pelo adulto, a partir das suas condições econômicas, sociais e culturais, e do papel efetivo que exerciam (e exercem) na sua comunidade.

Faria e Salles (2012, p. 56) corroboram essa opinião de sujeitos únicos numa infância plural:

Considerar a criança como sujeito é levar em conta, nas relações que com ela estabelecemos, que ela tem desejos, ideias, opiniões, capacidade de decidir, de criar, de inventar, que se manifestam, desde cedo, nos seus movimentos, nas suas expressões, no seu olhar, nas suas vocalizações, na sua fala. É considerar, portanto, que essas relações sempre têm dois lados - de um lado o adulto e do outro a criança.

E assim, considerar suas infâncias, como período “socialmente construído em que a criança vive sua vida” (CORSARO, 2011, p. 346), cheia de curiosidade, descobertas, vivências, um período bastante rico, que nem sempre na prática é vivenciado.

A infância, logo, é muito mais do que uma categoria que inclui crianças e adolescentes até 18 anos. Ela “remete à fantasia, à imaginação, à criação, ao sonho coletivo, à história presente, passada e futura” (KRAMER, 2008, p. 36). Constitui-se um grupo que atravessa e é atravessada (dominada) por outros grupos e por distintos fatores sociais como classe, gênero e etnia. E que, dessa forma, cria sua própria cultura por meio da interação. Isto é,

estabelecem cotidianamente, nos espaços onde se encontram, atividades recorrentes, ou ainda, rituais ou rotinas culturais que as possibilitam compreender as variáveis do mundo adulto, como as relações de poder, as diferenças entre gênero, classe social, papéis sociais etc.” (BARBOSA, 2014, p. 656).

Dessa forma, as relações infantis, sejam ela com seus pares, com adultos, como os objetos da cultura, são mais favorecidas no contexto das instituições educativas, no cotidiano desse contexto, embora que ainda tenhamos uma

organização desse cotidiano com pouca participação das crianças. Elas surgem especialmente “no convívio dos pequenos e permanentes grupos de crianças, sejam de irmãos, amigos do bairro ou colegas da escola, com as quais as crianças realizam atividades em comum.” (BARBOSA, 2014, p. 663)

A caminhada que trouxe novas concepções de criança e infância (debate em universidades, movimentos sociais, órgãos normativos da educação...) trouxe também a ideia de uma “uma proposta pedagógica que procura valorizar a criança como um sujeito de direitos, um sujeito biopsicossocial, que produz história e cultura” (FLORES, SANTOS e KLEMMANN, 2010, p. 45). Como foi dito, essas concepções determinam historicamente a função da Educação Infantil, retoricamente, legalmente e na prática cotidiana dentro das instituições. Como movimento histórico se avançou em uma “construção de uma pedagogia da Educação Infantil fundamentalmente não-escolarizante, que incorpora as pesquisas de várias áreas do conhecimento e busca conhecer a criança em ambiente coletivo, na produção das culturas infantis” (FARIA, 2005, p. 1016), o que não se percebe na prática.

Documentos como a LDB define em seu artigo 29 que a Educação Infantil: “*tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.*”²⁰ As DCNEI, revisada em 2009, sobre a função da Educação Infantil, determina no seu artigo 7º:

Art. 7º. Na observância destas Diretrizes, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica:

I - Oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais;

II - Assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias;

III - possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto a ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas;

IV - Promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância;

V - Construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa.

²⁰ Sem grifo no original

Ainda conforme as DCNEI, as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, por meio de experiências e vivências que:

- Garantam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas;
- Que favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens;
- Que possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita;
- Que recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;
- Que ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas; que possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;
- Que possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais; que incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;
- Que promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura; que promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra;
- Que propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras; e, que possibilitem a utilização de recursos tecnológicos e midiáticos. (BRASIL, 2009)

As pesquisas sobre a Educação Infantil trazem ainda, dentro dessa função, a ideia de cuidar e educar, uma especificidade dessa etapa que, durante algum tempo, foi confundida com a ideia histórica de que quem cuida não educa e quem educa não cuida. Superando essa dicotomia, Faria (2005, p. 1022) indica que:

educar e cuidar são objetivos da educação infantil, assim colocados para dar ênfase na centralidade da criança na sua especificidade em relação ao ensino escolar. O que não quer dizer que a creche e a pré-escola também não tenham o objetivo, como a escola, de reproduzir e coagir, e também de transformar e libertar e, como toda educação, tem sempre o objetivo de cuidar. Também não quer dizer que a educação nessas instituições não tenha

conteúdo, seja espontaneísta, só porque nelas não se trabalha com conteúdos escolares e o professor não ministra as disciplinas escolares formais: o professor é um professor de crianças. (Grifo da autora)

Desta feita, a Educação Infantil no Brasil “é entendida como um todo indissociável” (NUNES e KRAMER, 2014, p. 35), em que a linguagem e a brincadeira articulam saberes e conhecimentos, e que se acredita que o ser humano se faz na relação com o outro. Quando interagem socialmente, aprendem dimensões cognitivas e afetivas, elaboram e reelaboram o mundo, se formam e transformam, experimentam, questionam, imaginam, observam, constroem realidades individuais e históricas que se traduzem na sua subjetividade individual.

Considerar a função da Educação Infantil é significá-la como

um espaço que abriga ações educativas abrangentes, não apenas de conhecimentos sistematizados e organizados por áreas, mas também de saberes oriundos das práticas sociais, das culturas populares, das relações e interações, dos encontros que exigem a constituição de um tempo e um espaço de vida em comum no qual se possa compartilhar vivências sociais e pessoais. (BARBOSA e RICHTER, 2015, p. 187)

Assim, exercer a função da Educação Infantil também exige considerar um espaço adequado que promova as interações e as brincadeiras, professores capacitados, entre muitos outros fatores que pressupõe qualidade de atendimento e tudo o que a envolve.

2. PRESSUPOSTOS PARA UMA EDUCAÇÃO INFANTIL RESPEITOSA E SIGNIFICATIVA PARA A CRIANÇA

Conforme discutido anteriormente, pensar na Educação Infantil, não é pensar apenas em um local para as crianças ficarem sob supervisão, antes, são muitos os fatores que configuram uma Educação Infantil respeitosa e significativa para as crianças. Nesse sentido, necessário considerar que os elementos que a constituem como as brincadeiras, a imaginação, os espaços e territórios infantis, a linguagem, as experiências e as vivências. A partir das definições desses elementos foram elaborados documentos e definições procurando orientar o que seria uma educação infantil com qualidade.

Segundo Peter Moss é fundamental pensar a definição do o conceito de qualidade, para tanto, observa o autor:

- Qualidade é um conceito relativo, baseado em valores e crenças;
- Definir qualidade é um processo e esse processo é importante por si só, oferecendo oportunidades para compartilhar, discutir e entender valores, ideias, conhecimento e experiência;
- O processo deve ser participativo e democrático, envolvendo grupos diferentes, que incluem crianças, pais, parentes e profissionais da área;
- As necessidades, perspectivas e valores desses grupos podem divergir às vezes;
Definir qualidade deve ser visto como um processo dinâmico e contínuo, envolvendo uma revisão regular e nunca atingindo a um enunciado final, "objetivo". (MOSS, 2002, p. 20-21)²¹

Dito de outro modo, o que Moss (2002) procura evidenciar é que uma Educação Infantil de qualidade implica em um processo democrático, dinâmico, não sendo possível ser definido a partir de uma lista de objetivos. Assim, ganha destaque as relações que são estabelecidas nesses espaços, bem como as concepções que mediam essas relações e o próprio espaço. E, embora pareça que essas concepções sejam hegemônicas nas pesquisas, estudos e em muitos documentos da área, a efetivação desse direito ainda é um desafio.

Nesse sentido, a Educação Infantil ainda é marcada por fortes diferenças, tanto no que diz respeito ao acesso - crianças dos cantis mais pobres são as que menos frequentam instituições de Educação Infantil - quanto às diferenças observadas no número de vagas entre os estados. Assim, embora nas últimas décadas seja possível

²¹ Concepção de qualidade caracterizada no documento do EUROPEAN COMMISSION CHILDCARE NETWORK, 1996

observar uma expansão do atendimento, ainda há diferenças visíveis na oferta e principalmente, na qualidade, como confirma Campos (2013, p. 25),

A expansão horizontal e vertical dos sistemas escolares reflete as características de desigualdade da sociedade: não é a mesma educação que chega a todos ou a quase todos e, também, não é sempre que a educação oferecida corresponde às demandas e necessidades dos diversos grupos sociais, culturais e étnicos.

Ao pensar em uma Educação Infantil respeitosa e significativa não é mais possível deixar de considerar essas perspectivas, dissociando essa questão de uma política pensada a partir da justiça social, mesmo considerando a obrigatoriedade, que diz respeito essencialmente à universalização do atendimento. Essa expansão escolar, quando trata de realidades diversas, de grupos sociais diversificados e sobre “sociedades profundamente divididas nos planos econômico, social, político e cultural, nem sempre produziram resultados que levassem a maior democratização do acesso ao conhecimento”. (CAMPOS, 2013, p. 25). Confirmando esse fato, explica:

As taxas de matrícula em creche dobraram no país entre 1998 e 2008, chegando a 18% nesse ano; na pré-escola, a porcentagem de crianças entre 4 e 6 anos de idade subiu de 40% para 80%, incluindo aquelas matriculadas no início do ensino fundamental. Porém, o acesso à Educação Infantil não ocorre de forma igualitária para a população: as regiões mais desenvolvidas apresentam taxas de matrícula em creche mais elevadas que as demais; as áreas urbanas apresentam índices muito mais altos do que as rurais; crianças de famílias com renda per capita mais baixa apresentam taxas de matrícula significativamente mais baixas, assim como as crianças não brancas. (Ibidem, p. 31)

Significa dizer que as políticas públicas não garantiram, até esse momento, equidade no atendimento das crianças de Educação Infantil. Sendo ainda importante ressaltar que, a garantia de oferta e permanência não equivalem à qualidade da Educação Infantil. Historicamente, o discurso sobre a qualidade da Educação Infantil foi marcado inicialmente pela abordagem psicológica, como bem delineia os Parâmetros Nacionais de Qualidade:

No início, a preocupação com os supostos efeitos negativos da separação entre mãe e criança pequena levou a um questionamento da creche principalmente nos aspectos afetivos do desenvolvimento infantil. Em um segundo momento, sob efeito das teorias da privação cultural a partir da década de 1960, houve um deslocamento do foco para o desenvolvimento cognitivo da criança, visando ao seu aproveitamento futuro na escola primária. O uso de testes psicológicos foi incentivado e, os resultados considerados positivos de algumas experiências, principalmente nos Estados Unidos, reforçaram os argumentos em defesa da expansão da oferta de educação pré-escolar para as crianças menores de 6 anos. (BRASIL/ MEC, 2006, p. 21)

Esses testes foram fundamentais para definir certos “padrões” do que se esperava, sem levar em conta as diferentes ofertas de educação, que desconsiderava região, classe, etnia, como já foi comentado.

Mesmo considerando esses desafios, isto é, as diferenças históricas na oferta da Educação Infantil, o MEC considerou importante definir parâmetros para orientar o que seria uma Educação Infantil de qualidade. Com isso foi criado o documento Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, seguindo autores que definem criança e infância por meio da teoria histórico cultural, dividido em dois volumes, editado em 2006²² e que

contém referências de qualidade para a Educação Infantil a serem utilizadas pelos sistemas educacionais, por creches, pré-escolas e centros de Educação Infantil, que promovam a igualdade de oportunidades educacionais e que levem em conta diferenças, diversidades e desigualdades de nosso imenso território e das muitas culturas nele presentes. (BRASIL, 2006, p.3)

O desdobramento das discussões e dos Parâmetros resultou nos Indicadores de Qualidade²³, no ano de 2009. O objetivo dos parâmetros, de acordo com o próprio documento diz respeito a

estabelecer não um padrão mínimo, nem um padrão máximo, mas os requisitos necessários para uma Educação Infantil que possibilite o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. (BRASIL, 2006, p. 9)

Não obstante, conforme lembra Bondioli (2004, p. 73), que discute a qualidade nas instituições da região italiana de Reggio Emília, em que o debate acontece em processos de participação e auto avaliação, definir padrões “no sentido de normas às quais nos devemos ater, constitui, como se dizia, um dispositivo que impulsiona à adequação”. E continua: “esse processo não é natural. A simples definição de padrão não é suficiente. É preciso observar que a qualidade, normatizada pelos padrões, seja garantida e, principalmente, mantida com o passar do tempo” (Ibidem).

²² Este documento é dividido nas seguintes seções: quanto à proposta pedagógica das instituições de educação infantil; quanto à gestão das instituições de educação infantil; quanto às professoras, aos professores e aos demais profissionais que atuam nas instituições de educação infantil; quanto às interações de professoras, professores, gestores, gestoras e demais profissionais das instituições de educação infantil; quanto à infraestrutura das instituições de educação infantil.

²³ Para deixar claro, o próprio documento traz uma diferenciação conceitual entre parâmetros e indicadores: “**Parâmetros** podem ser definidos como referência, ponto de partida, ponto de chegada ou linha de fronteira. **Indicadores**, por sua vez, presumem a possibilidade de quantificação, servindo, portanto, como instrumento para aferir o nível de aplicabilidade do parâmetro. **Parâmetros** são mais amplos e genéricos, **indicadores** mais específicos e precisos.” (BRASIL, 2006, p. 8)

Sobre o conceito de qualidade, a autora certifica-se que ao falar de qualidade refere-se

ao conjunto de aspectos próprios de uma creche que a qualificam como ambiente educativo, um ambiente particular que tem como objetivo a garantia de condições positivas de crescimento e de desenvolvimento para as crianças que nele são recebidas e que fornecem às famílias garantias justamente em relação a esse desenvolvimento. (BONDIOLI, 2004, p. 142)

De acordo com a Consulta sobre Qualidade da Educação Infantil, de 2006, um relatório final sobre esse tema, cuja pesquisa foi coordenada por Maria Malta Campos, Rita de Cássia Coelho e Silvia H. Vieira Cruz, promovido pelo MIEIB²⁴ e pelo Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas²⁵, o direito à educação vai além do acesso e inclui a qualidade, assim

O direito a educação infantil, assim, inclui não só o acesso, mas também a qualidade da educação oferecida. Mais ainda, enquanto primeira etapa da educação básica, seria preciso questionar qual a educação que se almeja para a construção de uma sociedade mais democrática e solidária e até que ponto a educação infantil que chega até os diversos segmentos sociais responde as exigências contemporâneas de aprendizagem e respeita o direito de crianças e profissionais de se desenvolverem enquanto seres humanos (Campos, 1998). Como muitos estudos têm apontado, a qualidade da educação não pode ser avaliada sem que se considere a cultura da escola e seu ambiente de interações, onde “se faz muito mais do que produzir aprendizagens” (Thurier, 1998). O ambiente físico e humano no qual acontecem os processos pedagógicos é formador de atitudes e comportamentos, assim como determina a maneira pela qual todos os envolvidos - alunos, profissionais, familiares - constroem seu conhecimento (2011, p. 14).

Em outras palavras, garantir vaga na Educação Infantil não implica dizer que a criança terá uma Educação Infantil com qualidade. Antes, faz pensar que, para ser possível efetivar a qualidade acima discutida é necessário compromisso estatal, financiamento e compreender a Educação Infantil como direito de todas as crianças e de suas famílias.

Uma revisão dos estudos empíricos publicados entre 1996 e 2003 no país sobre qualidade de instituições de Educação Infantil, publicados nas principais revistas brasileiras de educação e apresentados na Anped, classificou os maiores problemas encontrados segundo as seguintes dimensões: formação de profissionais; propostas pedagógicas e currículo; condições de funcionamento e práticas educativas no cotidiano; e as relações com as famílias. Desta feita, evidencia-se que a qualidade

²⁴ MIEIB - Movimento Inter fóruns de Educação Infantil do Brasil

²⁵ Departamento coordenado na época por Bernardete Angelina Gatti

da educação deve ser construída por aqueles envolvidos nas instituições e em seu entorno.

Como foi discutido anteriormente, a função da Educação Infantil se baseia nas concepções de criança e infância histórica e culturalmente aceitas, que culminam na qualidade da Educação Infantil. Nesse sentido, defende-se que a qualidade considere, além da estrutura física, a brincadeira, a imaginação, a interação com o meio, a organização do espaço e tempo, a proposta pedagógica, a formação dos professores e professoras, bem como dos demais profissionais, a participação das famílias e comunidade envolvidos no cotidiano da vida das crianças nessas instituições. Envolve principalmente as mais ricas vivências.

Em outras palavras, ao se falar em pressupostos importantes para uma Educação Infantil respeitosa e significativa para a criança é fundamental discutir como as instituições responsáveis por essa etapa educativa garantem, além de um ambiente físico adequado, seguro tanto para as crianças, quanto para os adultos que ali trabalham, a ampliação do conhecimento, do desenvolvimento, das vivências das crianças. Nesse sentido, importante compreender quais funções estão envolvidas nesses processos, e porque incentivar a ampliação dessas funções é fundamental. Isto é, garantir qualidade na Educação Infantil é também garantir vivências que oportunizem a criança imaginar, ampliar suas linguagens entre outras funções.

Seguindo essa perspectiva, na sequência, procura-se discutir como se compreende essas funções e sua relação com a educação das crianças pequenas. Embora não seja objetivo dessa dissertação aprofundar a discussão sobre essas funções, entende-se que definir a partir de qual conceitos são compreendidas auxilia no processo de discussão dos dados desta pesquisa.

2.1 Imaginação, linguagem...

Imaginação é a base do ato de criação humana. Ato de criação que pode ser externo ao homem, como também alguma mudança interna, de sentimento ou de comportamento. Capacidade de fazer uma construção de elementos, de combinar o velho de novas maneiras.

O processo de imaginação baseia-se nas experiências anteriores da pessoa e dos outros, dada nas relações com o meio. Essas impressões externas, somadas com elementos internos, serão dissociadas, distorcidas e associadas de forma a se

cristalizar, retornar à realidade de forma modificada, fechando o círculo completa da imaginação, de forma dialética.

A atividade criadora, acontecida sempre nas relações sociais, especialmente por meio das brincadeiras, em que as crianças reproduzem muito do que veem e ouvem dos adultos por meio da imitação. Mas essa reprodução dos elementos da experiência anterior enquanto brincam, não acontece “exatamente como ocorrem na realidade” (VIGOTSKI, 2009, p. 17). Já surge como um ato criativo, de reelaboração das impressões vivenciadas (Idem).

A interação com o meio oferece para o sujeito relações com a história e cultura desenvolvidos pela humanidade. Nesse caso,

a aprendizagem somente será significativa se houver a elaboração de sentido e se essa atividade acontecer em um contexto histórico e cultural, pois é na vida social que os sujeitos adquirem marcos de referência para interpretar as experiências e aprender a negociar os significados de modo congruente com as demandas da cultura. A presença do outro, adultos ou pares, e a coerência de interações com conflitos, debates, construções coletivas são fonte privilegiada de aprendizagem. (BARBOSA, 2008, p. 26)

Desta feita, uma Educação Infantil que respeite as crianças precisa proporcionar ricas experiências e vivências, entendendo que a riqueza destas está na qualidade da mediação promovida, e que, no caso da educação, seja intencional e atue no processo de desenvolvimento da consciência do outro, sempre relacionado à apropriação da cultura, pois a atividade criadora, como foi dito, se constitui nas relações sociais.

O uso da linguagem se mostra determinante para a formação da consciência na criança e para as relações sociais estabelecidas por meio do brincar. A criança observa o outro e o imita constantemente, ampliando experiências, fala, conceitos ao mesmo tempo em que se apropria deles. Para Vigotsky (1998, p. 129),

no desenvolvimento da criança (...) a imitação e o aprendizado desempenham um papel importante. Trazem à tona as qualidades especificamente humanas da mente e levam a criança a novos níveis de desenvolvimento. Na aprendizagem da fala, assim como na aprendizagem das matérias escolares, a imitação é indispensável o que a criança é capaz de fazer hoje em cooperação, será capaz de fazer sozinha amanhã. Portanto, o único tipo positivo de aprendizagem é aquele que caminha à frente do desenvolvimento, servindo-lhe de guia.

Muito da cultura que se vivencia e se produz é repassada através da palavra, cuja importância é crucial. “A transmissão racional e intencional de experiência e pensamento a outros requer um sistema mediador, cujo protótipo é a fala humana, oriunda da necessidade de intercâmbio durante o trabalho” (Ibidem, p. 7). O trabalho,

comentado pelo autor, nesse caso, trata-se da atividade humana de brincar. A fala tem função primordial de comunicação nas relações sociais estabelecidas seja com o adulto ou entre as crianças. A fala inicia social e depois se desmembra em fala egocêntrica, quando a criança conversa consigo (geralmente em voz alta), em nível de pensamento; e em fala comunicativa, com os demais (adultos ou crianças).

Um dos modos de se relacionar com outros, de experimentar o mundo na infância é a brincadeira. Muito mais que uma “atividade natural” da infância, a brincadeira oportuniza diferentes formas de apropriar-se do mundo. Assim, se entende que, limitar a brincadeira a pequenos momentos, a dias específicos não corresponde com uma educação de qualidade. Antes fundamental compreender essa atividade como eixo estruturando do currículo nessa etapa educativa, conforme será discutido na próxima seção.

2.2 Brincando se aprende?

A brincadeira, como eixo norteador do trabalho realizado na Educação Infantil permite à criança o avanço de suas capacidades superiores de aprendizagem. Pode-se dizer que a atividade de brincar é a condição necessária para o desenvolvimento humano. Para a criança ela é a base, o alicerce desse desenvolvimento dado que é nessas relações que a possibilidade de se tornar humana acontece. Logo, também se apresenta como um direito da criança e deve ser promovida nas instituições educativas, uma vez que estas são o lugar privilegiado da infância.

Para Vigotsky (2008), a brincadeira é a atividade principal da criança e é aprendida. Não um fato natural adquirido hereditária e biologicamente. Constitui uma atividade social, que não surge espontaneamente. Para Brougère (2010, p. 140), reiterando Vygotsky, “a brincadeira pressupõe uma aprendizagem social. Aprende-se a brincar. A brincadeira não é inata”. A brincadeira é um processo de relações interpessoais, logo, de cultura.

Sendo assim, quanto mais ricas forem as brincadeiras, as experiências e vivências das crianças, maiores serão as oportunidades de reproduzirem para si as qualidades especificamente humanas. Faz-se importante ressaltar que a brincadeira não é apenas fonte de prazer. Ela é uma possibilidade de aprendizagem por meio da representação de diferentes papéis. E a instituição de Educação Infantil amplia e diversifica os papéis a serem representados, ora como líder, ora parceiro, enquanto

no meio familiar os papéis não diferem: o pai é sempre o pai, a criança será sempre o filho ou o irmão.

A situação imaginária em si já contém regras de comportamento, apesar de não ser uma brincadeira que requeira regras desenvolvidas, formuladas com antecedência. A criança imaginou-se mãe e fez da boneca o seu bebê. Ela deve comportar-se submetendo-se às regras do comportamento materno (VIGOTSKI, 2008, p. 27).

Na idade pré-escolar (que compreende a faixa etária de 3 a 7 anos, apresentada por Vigotsky, 2008), surgem os desejos não realizáveis de forma imediata, mas que permanecem como desejos. É possível que a criança queira andar a cavalo, por exemplo, mas pode não ser possível realizar naquele momento. Então ela “representa” a ideia de andar a cavalo e daí surge a brincadeira, compreendida como a realização desse desejo não realizável. A imaginação aparece então na consciência, antes ausente (na primeira infância), como uma atividade especificamente humana, a partir da memória que já possui. Por isso a brincadeira é a memória em ação, mais do que imaginação. A brincadeira, conforme Walter Benjamin (2002, p. 85), liberta: “rodeadas por um mundo de gigantes, as crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio”.

Nesse processo do brincar, de acordo com Borba (2006), as crianças se constituem protagonistas da sua experiência social. Elas organizam com autonomia suas ações, as regras, o convívio e as participações, afirmando-se como autoras da sua história e da sua cultura.

Brincar com o outro, portanto, é uma experiência de cultura e um complexo processo interativo e reflexivo que envolve a construção de habilidades, conhecimentos e valores sobre o mundo. O brincar contém o mundo e ao mesmo tempo contribui para expressá-lo, pensá-lo e recriá-lo. Dessa forma, amplia os conhecimentos da criança sobre si mesma e sobre a realidade ao seu redor (BORBA, 2006, p. 41)

A brincadeira, como constituidora de experiências infantis, necessita que as relações espaços/ tempos permitam as experiências e as interações infantis. Nas instituições de Educação Infantil, o espaço, como mais um educador, oportuniza trocas e vivências significativas para a infância, promovendo escolhas, constituindo sujeitos autônomos.

2.3 Relações espaço e tempo na Educação Infantil

A organização do espaço e tempo também se mostra fundamental para a qualidade da Educação Infantil, no sentido de promover as escolhas, diminuindo e até

eliminando o tempo de espera. Encorajar escolhas contribui para a participação das crianças na prática, pois esta oferece, em particular, oportunidades para a independência e interdependência; oferece tempo para pensar, para interagir, para se relacionar e para estabelecer conexões. Lopes (2013, p. 286) destaca que o lugar para ser lugar, deve ser “entendido como as relações afetivas que as pessoas estabelecem com o espaço”. Isto significa reconhecer que uma série de oportunidades e experiências devem estar disponíveis para apoiar a participação das crianças e para auxiliar as maneiras como elas aprendem e se envolvem umas com as outras e com os adultos. O espaço, quando apropriado pelas crianças, deixa de ser uma imagem, um simples local indiferenciado e se torna um lugar de acordo com a valorização que se dá (Lopes, 2013). Torna-se o lugar delas! O qual Lopes (2006) nomeia “territorialidades infantis”. Onde acontece a relação entre as individualidades da criança e o social, a construção de identidades culturais partilhadas, constituindo-se limites entre as diferenças. As crianças incorporam essas dimensões (individuais e coletivas) e vivem conforme a teia de significados ali tecidas territorializadas num local concreto. Território é, para o autor, como “chão mais identidade”, e complementa,

(...) as interações que se estabelecem entre sujeitos e lugares não são uma mera relação física, mas uma relação carregada de sentido e mediada pelos demais sujeitos que o ocupam. Nesse sentido, na apropriação e constituição do território, mescla-se uma dimensão simbólica, por onde perpassa a tensão entre a singularidade dos indivíduos que nele habitam e os arranjos sociais da coletividade (Ibidem, p. 119).

O território é marcado pelos sentidos reais e afetivos que cada grupo lhe confere em seu local de vivência. Seguindo essa lógica, observamos que os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (2006), que orienta a construção e a organização do espaço físico das instituições dessa etapa, determina que o espaço físico destinado à Educação Infantil deve ser

promotor de aventuras, descobertas, criatividade, desafios, aprendizagem e que facilite a interação criança-criança, criança-adulto e deles com o meio ambiente. O espaço lúdico infantil deve ser dinâmico, vivo, ‘brincável’, explorável, transformável e acessível para todos (p. 8).

Esse espaço ainda precisa permitir que a criança corra, pule, se esconda, observe a natureza e seu entorno, experimentando e transformando seu lugar. Esse espaço e tempo são imprescindíveis para que se exerça a convivência, a participação, para formar atitudes de respeito e de tolerância e colaboração com os demais (Sacristàn, 2001). Para formar atitudes políticas.

De acordo com Barbosa (2006, p. 135), o espaço físico²⁶

opera favorecendo ou não a construção das estruturas cognitivas e subjetivas das crianças. Ao mesmo tempo, impõe limites ou abre espaço para a imaginação dos adultos que criam ambientes (com auxílio das crianças) ricos e desafiantes, onde todos tenham a possibilidade de ter vivências e experiências diferenciadas, ampliando suas capacidades de aprender, de expressar seus sentimentos e pensamentos. A disponibilidade de ambientes variados e a variação dentro de um mesmo ambiente ampliam o universo cultural e conceitual das crianças.

Torna-se necessário, portanto dizer que o espaço em si oportuniza muitas interações, investigações, excursões, mas isso não torna dispensável o papel do adulto/a que poderá potencializar essas experiências e vivências, instigando, registrando, percebendo, convidando. Entretanto, nessa relação a delicadeza reside nos modos que são estabelecidas, isto é, quando se fala do papel do adulto/a se refere a uma ação realizada a partir do diálogo com todos que ocupam aquele espaço. Em outras palavras, não se pode reduzir essa relação às determinações do adulto conduzindo o tempo, o espaço, o tempo das atividades seguindo uma lógica linear de produção.

Assim, quando se diz que esse lugar deve promover escolhas significa que a criança protagoniza, ela também entra e escolhe o lugar que atende suas necessidades imediatas, é convidada a fazer alguma atividade que pode se realizar nesse momento ou um pouco mais adiante quando ela esgotou a brincadeira.

Dessa forma, faz-se necessário entender que a concepção de infância e de Educação Infantil, de maneira que promova todas as condições para a constituição de um sujeito de direitos, precisa estar articulada com o Projeto Político Pedagógico da Instituição e fazer parte da formação de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo, em especial dos professores.

2.4 Formação de professores e Projeto Político Pedagógico

Outro significativo critério para uma Educação Infantil de qualidade refere-se à formação de professores e à Proposta ou Projeto Político Pedagógico (PPP) - ou currículo²⁷ - de cada unidade e das secretarias de educação. Wiggers, em trabalho

²⁶ Considerando aqui o espaço físico além dos limites de cuidados de higiene e organização, mas com objetos (culturais) interessantes que favoreçam as aprendizagens.

²⁷ A terminologia empregada na Educação Infantil nunca foi bem clara para se referir à organização curricular. Hoje considera-se que o currículo na Educação Infantil vai além de uma lista de conhecimentos científicos que devem ser empregados. Ele deve considerar o cotidiano, aspectos de

apresentado na Anped em 2002 sobre um levantamento acerca desse documento em 46 instituições que atendiam crianças de 0 a 6 anos entre os anos de 1997/1998 num município, conclui que um terço dessas instituições declararam não possuir proposta pedagógica. Recentemente, Ludvig (2017), em sua dissertação de mestrado, fez um levantamento sobre a Proposta nos 10 maiores municípios de SC e constatou que nem mesmo a maioria das Secretarias de Educação possuem tal documento. O que significa questionar qual a direção que as instituições seguem na sua prática pedagógica? Quais orientações, na falta de tão importante documento, as Secretarias de Educação fornecem aos professores e professoras? Qual significado atribuem à tal documento? Documento esse que trata do atendimento das crianças nas instituições de Educação Infantil nos aspectos de cuidado e educação e retratam a concepção de criança e infância daquele espaço, bem como a face política que existe dentro da dimensão pedagógica e, também, o contrário (Kramer, 2006), especialmente no que diz respeito ao reconhecimento das diferenças e a forma de se lidar com elas. Para Kramer (2006, p. 55), “o não-reconhecimento das diferenças - étnicas, religiosas, de gênero, de idade etc. - significa a discriminação e a exclusão e no limite, a eliminação”. A autora ainda continua:

todo projeto de educação infantil deve afirmar a igualdade, entendendo que as crianças - também as de zero a seis anos - são cidadãos de direitos, têm diferenças que precisam ser reconhecidas e pertencem a diversas classes sociais, vivendo na maioria das vezes uma situação de desigualdade que precisa ser superada (KRAMER, 2006, p. 55.).

A dimensão pedagógica na Educação Infantil, longe de ser escolarizante e apenas curricular, incorpora as dimensões do cuidar e educar, binômio muito discutido (e reconhecido) nas últimas décadas, em especial após a negação do cuidar, considerando que a saúde e assistência faziam apenas o “cuidado” das crianças - o que se sabe que não aconteceu. Ou seja, após a saída da Educação Infantil da assistência social, para “marcar” o status de educação, negou-se o cuidado por um tempo, mesmo que na prática ele acontecesse, e atualmente se compreende que cuidar e educar são indissociáveis e estritamente necessários.

Essa professora de crianças pequenas precisa executar um trabalho pedagógico convergindo diferentes linguagens, que considera as crianças na sua multidimensionalidade. “As linguagens ocorrem no encontro de um corpo que

cuidado e atenção, enfim, todas as aprendizagens tecidas no contexto escolar e fora dele. (BARBOSA, 2009)

simultaneamente age, observa, interpreta e pensa num mundo imerso em linguagens.” (BARBOSA, 2009, p. 56). Um fazer pedagógico que trate as crianças como crianças e não como alunos, que transcenda os muros da instituição. Esse fazer pedagógico se caracteriza pela

experiência com o conhecimento científico e com a literatura, a música, a dança, o teatro, o cinema, a produção artística, histórica e cultural que se encontra nos museus, a arte. Esta visão do que é pedagógico ajuda a pensar um projeto que não se configura como escolar, feito apenas de e na sala de aula. O campo pedagógico é interdisciplinar, inclui as dimensões ética e estética. (KRAMER, 2006, p. 60)

Sobre essa última dimensão, a estética, Müller (2010, p. 246) esclarece que esta “pode dar sentido e significado ao fazer/ estar no mundo e, portanto, deveria ser um dos elementos fundantes da educação, ao lado da ética e da política”. A falta dessas experiências gera sujeitos inexpressivos, conformados, uniformes e remete à mesmice dos desenhos fotocopiados, narrativas repetidas e falta de expressão, de princípios que valorizam a vida e o humano. “Educar crianças pequenas significa ensinar e cuidar, aproximar cultura, linguagem, conhecimento e afetividade como elementos constituintes do desenvolvimento humano” (KRAMER, NUNES e CARVALHO, 2014, p. 23).

Quando não se tem uma proposta, um currículo, segundo Paulo Freire, “um sul a seguir”- que devem ser expedidas pelo sistema municipal de educação como normas e orientações complementares baseadas em documentos nacionais, corre-se o risco de fundamentar o fazer educativo em programações de tempos sem coerência e sem qualquer ponto de vista teórico, evidenciando uma falta de clareza e ênfase no desenvolvimento cognitivo, “desconsiderando outras necessidades importantes da criança pequena” (CAMPOS, FÜLGRAF e WIGGERS, 2006, p. 109). É como o artigo 8º das DCNEI direciona:

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

Participar da construção do PPP é uma das obrigações dos profissionais da educação, que, de acordo com a LDB, título VI, artigo 61, inciso I, devem ser “professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio”.

No entanto, apesar de muitas cidades possuírem documentos orientadores, e centros de Educação Infantil possuírem PPP nem sempre as condições objetivas desses centros são adequadas. Ou seja, ainda temos distinção entre proclamado em documentos e o realizado no cotidiano. A precariedade de infraestrutura e más condições de trabalho dos profissionais, formados ou não, fala alto nos quatro cantos do país. Muitas escolas sem paredes, sem água, sem giz ou quadro, sem material escolar, sem merenda (ou sem a merendeira, tendo que o professor fazer o papel), ou com salas superlotadas, sem parques ou brinquedos, interferindo diretamente na qualidade das experiências e vivências que as crianças têm.

Fica evidente, dessa forma, que todas as condições das instituições educativas no Brasil se diferem em todo o território, ofertando maneiras diferentes de trabalho com e para as crianças. A própria oferta, em unidades públicas e em unidades conveniadas já indicam essa diferenciação. E tem-se um número significativo desses atendimentos, que colocam a qualidade do atendimento das crianças pequenas em jogo, como será visto no próximo capítulo.

3. A EDUCAÇÃO INFANTIL EM DADOS

Nesta seção são destacados os dados estatísticos das matrículas na Educação Infantil divididas entre creches e pré-escolas no Brasil, em Santa Catarina e no município de Joinville. O objetivo deste capítulo é discutir a expansão das matrículas nesses contextos e a forma como esta vem ocorrendo nos últimos anos, dialogando com as metas do PNE e a Lei da Obrigatoriedade.

A partir desse objetivo, na primeira parte do capítulo as discussões versam sobre a expansão e o total das matrículas em instituições públicas apresentando a variação percentual entre os anos de 2007 e 2016, da creche e da pré-escola, no Brasil e em Santa Catarina e a alternância dos investimentos conforme o PNE e a universalização da pré-escola.

Na segunda etapa do capítulo, apresenta-se a cidade em que a pesquisa ocorre. Os dados estatísticos do total e da expansão das matrículas no período entre 2007 e 2016 e a variação percentual ano a ano das vagas na creche e pré-escola, tanto na rede pública quanto conveniada. Os dados trazem um panorama sobre a oferta das vagas integrais e parciais, nas instituições públicas e conveniadas, das creches e pré-escolas. A análise mostra as estratégias de parcialização e conveniamento das matrículas na rede municipal.

O item seguinte deste capítulo apresenta outra estratégia do município para atingir a universalização da pré-escola: a adaptação de espaços para as crianças da Educação Infantil dentro de instituições de Ensino Fundamental urbanas, uma vez que historicamente, pequenos grupos de Educação Infantil já eram atendidos em escolas da zona rural, devido à pequena demanda de crianças. Alerta-se para várias preocupações em relação à essa opção, dentre elas, a proximidade com as atividades escolares; a preocupação com espaços não pensados propriamente para atender as especificidades da infância; e a possibilidade dessa estratégia servir de modelo para municípios menores.

3.1 Educação Infantil no Brasil e em Santa Catarina: diálogos entre o PNE e Lei da Obrigatoriedade

Desde a Constituição Federal de 1988, em que foi reconhecido o direito das crianças de 0 a 6 anos de frequentarem um espaço educativo pela primeira vez, as

políticas públicas para a Educação Infantil têm se configurado como uma das políticas mais desafiantes para governantes, em todas as instâncias. E apesar da ampla discussão sobre esses direitos das crianças, ressaltando aqui, como afirmam Corsino e Nunes (2010, p. 14), “a importância do processo vivido nas últimas décadas na construção de consensos que permitiram viabilizar esta política nacional”, envolvendo setores da sociedade civil, entidades não-governamentais, governos, conselhos, enfim, múltiplos olhares; os avanços são insuficientes para atender a demanda por creches e pré-escolas e aos apelos da sociedade, em especial, das mulheres trabalhadoras.

Sim, embora a Lei da Obrigatoriedade vise a universalização do atendimento da pré-escola, ainda há crianças dessa faixa etária fora das instituições, seja porque a vaga oferecida é longe da residência ou devido à parcialização do atendimento, o que não atende às necessidades das famílias, que em sua maioria, trabalham em tempo integral, inviabilizando a frequência das crianças nas instituições, agora exigida em lei. Os recursos são escassos para essa etapa da Educação Básica. Para Campos (2008), a justificativa para os poucos investimentos na Educação Infantil se dá por ser ainda considerada uma estratégia para combater a pobreza, sem levar em consideração os direitos da criança e da mulher, tendo como finalidade a capacidade de produção e não as pessoas.

Mesmo que o direito de as crianças frequentarem as instituições de Educação Infantil tenha sido reconhecido, “como direito a ser provido pelo Estado, observamos uma larga distância entre o direito proclamado e o efetivado.” (CAMPOS, 2008, p. 16). No sentido de traçar um panorama das matrículas em creches e pré-escolas, públicas e privadas, no Brasil e em Santa Catarina, os quadros abaixo trazem um importante resumo.

Quadro 4 - Educação Infantil no Brasil

	TOTAL	DIFERENÇA ANUAL DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS EM %	BRASIL					
			CRECHE			PRÉ-ESCOLA		
			PÚBLICA	%	PRIVADA	PÚBLICA	%	PRIVADA
2007	6.417.502		1.179.915		-	3.360.517		-
2008	6.615.266	3,08	1.334.836	13,13	-	3.564.554	6,07	-
2009	6.762.631	2,23	1.252.765	-6,15	643.598	3.735.751	4,80	1.130.517
2010	6.756.698	0,09	1.353.736	8,06	710.917	3.573.764	-4,34	1.118.281
2011	7.003.802	3,66	1.471.379	8,69	835.798	3.555.277	-0,52	1.141.348
2012	7.314.164	4,43	1.611.665	9,53	936.556	3.581.749	0,74	1.184.194
2013	7.607.577	4,01	1.731.572	7,44	1.005.673	3.645.572	1,78	1.224.760
2014	7.869.869	3,45	1.830.837	5,73	1.067.091	3.705.583	1,65	1.266.358
2015	7.972.230	1,30	1.937.212	5,81	1.111.860	3.687.789	-0,48	1.235.369
2016	8.279.104	3,85	2.082.459	7,50	1.156.435	3.813.145	3,40	1.227.065

Fonte: Elaboração própria, a partir da Sinopse Estatística e consulta de matrículas Censo Escolar - INEP. 2007 a 2016.

Quando se analisa os indicadores do quadro acima, é possível perceber que entre 2007 e 2010 os investimentos se concentraram um pouco mais na Creche, dado o final do decênio do Plano Nacional de Educação (2001/2010) cuja meta de atendimento para essa faixa etária deveria ser de 50% das crianças. O que foi pouco efetivo já que em 2010, o Brasil chegou próximo aos 18% da meta, muito aquém do que se esperava. Na pré-escola, o atendimento foi de certa forma suprimido para se investir nas creches, uma vez que essa etapa terminou com quase 78% da meta, que previa 80%. O maior investimento ao longo da história na pré-escola justifica o maior número de cobertura de matrículas.

Em 2016, prazo final para os municípios se adequarem à Lei da Obrigatoriedade e à universalização do atendimento das crianças de 4 e 5 anos, os investimentos para a pré-escola voltaram a aumentar de um percentual negativo (-0,48%) para 3,40%. Em Relação a esse cenário, no estado de Santa Catarina temos os seguintes números:

Quadro 5: Educação Infantil no Estado de Santa Catarina

	TOTAL	DIFERENÇA ANUAL DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS EM %	SANTA CATARINA					
			CRECHE			PRÉ-ESCOLA		
			PÚBLICA	%	PRIVADA	PÚBLICA	%	PRIVADA
2007	233.366		68.843		18.767	123.106		22.650
2008	261.613	12,10	75.159	9,17	20.897	125.538	1,98	40.019
2009	254.991	-2,53	81.131	7,95	21.627	126.847	1,04	25.386
2010	266.232	4,41	89.606	10,45	23.054	129.048	1,74	24.524
2011	274.741	3,20	96.101	7,25	25.174	129.429	0,30	24.037
2012	287.202	4,54	104.739	8,99	26.806	129.104	-0,25	26.553
2013	297.355	3,54	111.620	6,57	27.647	130.782	1,30	27.306
2014	311.109	4,63	120.553	8,00	30.059	131.521	0,57	28.976
2015	322.048	3,52	126.568	4,99	31.247	135.034	2,67	29.199
2016	338.541	5,12	131.229	3,68	32.180	146.000	8,12	29.132

Fonte: Elaboração própria, a partir da Sinopse Estatística e consulta de matrículas Censo Escolar - INEP. 2007 a 2016.

Santa Catarina, historicamente, exemplo do Brasil, sempre investiu mais na pré-escola. Em 2015, por exemplo, de acordo com o INEP, atendia cerca de 94% dessa população. O que se pode observar é uma verdadeira “dança das cadeiras” entre as metas do PNE (2001/2010) a serem cumpridas, nesse caso, para os atendimentos na creche, e a universalização da pré-escola em 2016. Observando os dados do quadro acima, considerando as instituições públicas, é possível perceber que os investimentos nas matrículas da pré-escola entre 2008 e 2010 foram em média de 1,58%, enquanto que na creche, no mesmo período foi de 30,57%. Já

considerando o novo PNE (2014/2024), os investimentos em vagas na creche entre 2011 e 2015 ficaram na faixa de 31,70%, enquanto na pré-escola no mesmo período, ficaram em 4,33%. Ainda assim, em 2015, Santa Catarina atendeu 41,50% das crianças de 0 a 3 anos (a meta é de 50% até 2024). Em 2016, devido a universalização da pré-escola, os investimentos se invertem: 3,68% na creche e 8,12% para a pré-escola, em Santa Catarina. O que dá a entender que, conforme as políticas exigem, se investe em determinada etapa, apenas trocando os investimentos, sem, no entanto, configurar uma significativa expansão das vagas.

A obrigatoriedade do atendimento da pré-escola poderia provocar uma separação entre a creche e esta, tendo em vista a desobrigação dos municípios com a etapa educativa de 0 a 3 anos. Conforme Campos (2010, p. 304), esse fato “exigirá dos gestores públicos, forte empenho e responsabilidade evitando-se que a expansão da oferta educativa em pré-escola penalize o acesso das crianças de 0 a 3 anos à educação, conforme é seu direito também.” De acordo com a pesquisa do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas e Práticas para a Educação e Infância – GPEI, os municípios optaram em adotar diversas estratégias para atender a lei, como por exemplo, a parcialização do atendimento, compra de vagas em instituições privadas conveniamento com instituições comunitárias filantrópicas e domiciliares, especialmente para as crianças de 0 a 3 anos.

Observando-se a Educação Infantil sob uma perspectiva de investimentos públicos, pode-se afirmar que as crianças da pré-escola foram contempladas com dois movimentos significativos pela ampliação do atendimento educacional: o primeiro quando se deu a ampliação do Ensino Fundamental de 9 anos com a inserção das crianças de 6 anos de idade; e o segundo movimento deu-se com a Lei nº 12.796/13 que ampliou a frequência obrigatória e gratuita à Educação Básica para a população de 4 a 17 anos (CORSINO e NUNES, 2010). Em ambos os movimentos, antes da aprovação das específicas leis, não ocorreu maiores discussões com a sociedade, com os estudiosos e pesquisadores e nem mesmo no Congresso Nacional. Por que uma pauta dessa importância, que necessitava de discussões avançadas sobre currículo, sobre formação dos professores, sobre investimentos públicos não ocorreu?

Afinal, o direito à educação inclui a exigência da qualidade, e não apenas colocar essas crianças de 4 e 5 anos em uma sala, com uma professora, reproduzindo o modelo escolar, já ultrapassado até para os mais velhos. Para M. Campos (2010, p. 13), precisa-se garantir “o direito às necessidades da criança em cada fase do seu

desenvolvimento: o direito à brincadeira, à atenção individual, ao aconchego e ao afeto, ao desenvolvimento da sociabilidade, assim como o direito à aprendizagem e ao conhecimento”, bem como à participação e o acesso ao patrimônio cultural. Corsino e Nunes (2010, p. 11) complementam: “os documentos por si só não garantem a ação efetiva, nem a transformação, pois é de responsabilidade prioritária dos municípios a oferta e gestão da educação infantil, cabendo a cada um dos 5.564 a formulação e execução de suas políticas. ”

As demandas sociais, além da expansão das vagas, prezam pela construção de uma identidade da Educação Infantil que resguarde suas especificidades, não se transformando apenas num lugar salubre para os bem pequenos ou um espaço de preparação para o Ensino Fundamental para as crianças de 4 e 5 anos.

Através de dados coletados no INEP e FNDE, é possível visualizar a rede municipal de educação de Joinville, cidade em que a pesquisa é realizada, e os atendimentos realizados na Educação Infantil nos últimos anos, que, como será percebido, pouco difere da realidade estadual.

3.2 A rede municipal de Joinville e suas estratégias frente à Lei da Obrigatoriedade

Joinville está situada no nordeste de Santa Catarina e está entre os nove municípios que fazem parte da Associação dos Municípios do Nordeste do Estado de Santa Catarina - AMUNESC²⁸.

Conta com uma população de 562.151²⁹ habitantes distribuídos por 43 bairros, sendo o maior município em população do estado. O PIB - Produto Interno Bruto per capita em 2013 foi de R\$ 35.854,42 e o IDH - Índice de Desenvolvimento Humano, calculado em 2010 foi de 0,809, maior que o do Brasil e o de Santa Catarina.

De acordo com os dados fornecidos no Caderno “Cidade em Dados 2016”, Joinville atendeu na rede municipal de ensino, na Educação Infantil em 2015, cerca de 12.666 crianças³⁰ em: 60 unidades que atendem 0 a 3 anos na área urbana; 63 atendem 4 e 5 anos na área urbana; e 12 unidades atendem 4 e 5 anos na área rural.

²⁸ Os demais municípios são: Araquari, Barra do Sul, Campo Alegre, Garuva, Itapoá, Rio Negrinho, São Bento do Sul e São Francisco do Sul

²⁹ Dados coletados em “Cidade em Dados 2016”.

³⁰ Dados de 2015

Ao todo 67 unidades compõem a rede nessa etapa da Educação Básica, pois nem todas atendem 0 a 3 anos e 4 e 5 anos somente, espalhadas por 32 bairros.

No quadro seguinte tem-se um panorama geral da distribuição dessas vagas na última década, entre creches e pré-escolas, públicas e privadas.

Quadro 6: Evolução das Matrículas de Educação Infantil em Joinville

JOINVILLE								
ANO	TOTAL	DIFERENÇA ANUAL DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS EM %	CRECHE			PRÉ-ESCOLA		
			PÚBLICA	%	PRIVADA	PÚBLICA		PRIVADA
2007	7.353		1.343		4.272	7.340		3.960
2008	9.334	26,94	2.075	54,50	4.690	7.259	-1,10	3.832
2009	9.871	5,75	3.408	64,24	4.779	6.463	-10,97	3.905
2010	10.815	9,56	4.389	28,79	4.871	6.426	-0,57	3.887
2011	11.002	1,73	4.523	3,05	5.318	6.479	0,82	4.178
2012	10.865	-1,25	4.780	5,68	5.529	6.085	-6,08	4.319
2013	11.287	3,88	4.932	3,18	4.884	6.355	4,44	4.210
2014	11.644	3,16	4.892	-0,81	5.675	6.752	6,25	4.411
2015	12.666	8,78	5.610	14,68	5.574	7.056	4,50	4.505
2016	15.076	19,03	5.607	-0,05	5.585	9.469	34,20	4.062

Fonte: Elaboração própria, a partir da Sinopse Estatística e consulta de matrículas Censo Escolar - INEP. 2007 a 2016

O histórico da rede pública de Joinville em relação à expansão das vagas nas creches e pré-escolas segue a tendência histórica de investimento maior na pré-escola nas décadas anteriores, passando a investir na creche no final dos anos dois

mil, no fim do decênio do PNE (2001/2010), especialmente entre 2008 e 2010. Nesse período observa-se que as muitas vagas oferecidas na pré-escola foram retiradas do quadro, mostrando um percentual negativo até 2012. A partir da Lei da Obrigatoriedade, os investimentos voltaram a ser aplicados na pré-escola e a creche voltou a sofrer redução de vagas em relação ao período citado. Em 2016, comparativamente, houve expansão de 34,20% das matrículas na pré-escola enquanto na creche diminuiu 0,05% em relação a 2015.

Para Trentini (2016, p. 95),

A universalização da pré-escola (...) vem se constituindo em um caminho inverso às conquistas da educação infantil das últimas décadas. A luta pela superação da dicotomia entre creches e pré-escolas como instituições distintas e a busca pela igualdade de acesso à educação infantil para todas as crianças sofre, neste momento, a ameaça de um retrocesso diante da universalização de apenas um segmento da educação infantil. Diante da clara opção dos municípios em priorizar a pré-escola, a creche estará mais à margem da garantia de acesso.

Há também uma preocupação crescente com a qualidade desse atendimento, seja na creche ou na pré-escola. Os valores repassados aos municípios estão aquém do necessário para um padrão mínimo de qualidade conforme os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil estabelecem. Há programas, linhas de financiamento e diferentes ações provenientes do Governo Federal, mas mesmo assim os municípios não têm conseguido atender as demandas, optando por investir numa ou em outra faixa etária da Educação Infantil. Garantem o atendimento ao que é obrigatório e as demais são atendidas “com base nas condições econômicas e sociais, nos compromissos políticos e nas convicções ideológicas dos gestores educacionais.” (TRENTINI, 2016, p. 55)

No entanto, os municípios foram encarregados, com a promulgação da Lei nº 13.005/2014 (PNE), de consolidar seus sistemas de ensino e elaborar seus respectivos Planos Municipais de Educação - PME, estabelecendo metas e estratégias para a educação municipal. Joinville, em 2015, aprovou seu PME através da Lei nº 8.043, no qual apresenta como primeira meta, que não difere do PNE 2014/2024:

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste Plano, além de garantir a melhoria da qualidade no atendimento.

As estratégias que o município tem usado para ampliar o número de matrículas podem ser observadas nos quadros a seguir, que relatam o número de vagas em instituições conveniadas de que Joinville dispõe, bem como, a seguir, a parcialização da Educação Infantil.

Quadro 7: Número de Matrículas na Creche e pré-escola da Rede Municipal e Conveniada

Ano	JOINVILLE			
	Creche		Pré-escola	
	Municipal	Conveniada	Municipal	Conveniada
2008	726	363	4.060	0
2009	2.075	804	6.886	0
2010	3.408	765	6.472	0
2011	4.389	943	6.439	0
2012	4.515	973	6.432	998
2013	4.773	872	6.033	986
2014	4.921	912	6.033	1.076
2015	4.876	907	6.678	1.176
2016	5.581	841	9.340	874

Fonte: Própria com dados obtidos no FNDE

A prática de utilizar instituições conveniadas - instituições privadas subsidiadas com recursos públicos - em Joinville, assim como no Brasil, é uma prática comum desde os idos dos anos 1990, quando havia as “creches comunitárias”, as “mães crecheiras” e as “creches domiciliares”. Se espalhou como uma prática utilizada principalmente de vagas para crianças de 0 a 3 anos, mantendo um padrão de atendimento “para famílias pobres”, enquanto a pré-escola era atendida por instituições públicas, como se pode verificar na tabela acima: as instituições conveniadas para a pré-escola passaram a ser uma estratégia a partir de 2012.

Apesar de estarem com uma nova “roupagem”, denominadas agora de “instituições conveniadas” e serem regulamentadas pelos Conselhos Municipais de Educação, elas ainda são alternativas de baixo custo.

Significa também que existem duas formas distintas de atendimento às crianças. Nesses espaços conveniados nem sempre a estrutura condiz com a qualidade exigida, sendo muitas vezes precarizados, e, em muitos casos os profissionais não têm a habilitação exigida para a Educação Infantil. São instituições que contam

com poucas verbas para se manterem e que precisam mais do que os recursos que recebem dos convênios atuais para poderem oferecer um serviço de melhor qualidade à população infantil pobre, seja com instalações e materiais mais adequados, seja com pessoas habilitadas para atender as crianças, entre outras. (CORSINO e NUNES, 2010, p. 6)

Dessa forma se promove uma significativa expansão a baixo custo, além de minimizar a responsabilidade do Estado e estimular a iniciativa privada na educação.

As próximas tabelas (8 e 9) trazem a situação de atendimento parcial e integral, tanto nas instituições públicas quanto as instituições conveniadas na cidade em estudo:

Quadro 8: Número de Matrículas na Creche da Rede Municipal e Conveniada: atendimentos de forma integral e parcial

Ano	Joinville			
	Municipal		Conveniada	
	I	P	I	P
2008	668	58	295	68
2009	1.887	188	678	126
2010	2.841	567	645	120
2011	3.450	939	620	323
2012	3.574	941	627	346
2013	3.679	1.094	506	366
2014	3.760	1.161	429	483
2015	3.620	1.256	503	404
2016	3.415	2.166	418	423
2017	S/D	S/D	756	519

Fonte: própria com dados obtidos no FNDE

Em relação à creche pode-se notar que o aumento da parcialização de 2008 para 2016 foi de 3.634,48% no período. Entre os anos de 2013 e 2016 percebe-se um aumento na parcialização da creche de 86,56% nas instituições públicas. Nas instituições conveniadas o aumento da parcialização na creche no período que compreende 2008 a 2016 foi de 522,06% e no período entre 2013 e 2016 foi de 15,57%. Isso indica que o atendimento em período integral parece ser mantido muito mais nas instituições conveniadas, do que nas instituições públicas. Seguindo essa perspectiva seria possível pensar se essa será mais uma estratégia futura do município, isto é, oferecer atendimento integral em instituições conveniadas, e parcial nas instituições públicas.

O período citado de 2013 a 2016 foi destacado por ser o período em que os municípios deveriam se adequar à Lei da Obrigatoriedade, com prazo final em 2016. Já o aumento referente às vagas integrais nas instituições públicas no período que compreende entre 2008 e 2016 foi de 411,23% enquanto nas instituições conveniadas no igual período foi de 41,69%. Entre os anos de 2013 e 2016, nas instituições públicas houve um decréscimo na oferta de vagas integrais de -7,18% e nas instituições conveniadas o decréscimo foi de -17,39%, o que comprova a opção pela parcialização das vagas, sobretudo nas instituições públicas.

Quadro 9: Número de Matrículas na Pré-escola da Rede Municipal e Conveniada em Regime Integral e Parcial

Ano	JOINVILLE			
	Pré-escola			
	Municipal		Conveniada	
	I	P	I	P
2008	1.512	2.548	0	0
2009	2.141	4.745	0	0
2010	1.566	4.906	0	0
2011	1.610	4.829	0	0
2012	1.585	4.847	605	393
2013	1.548	4.485	507	479
2014	1.614	4.687	427	649
2015	1.114	5.564	400	640
2016	13	9.327	421	755
2017	S/D	S/D	234	640

Fonte: própria com dados obtidos no FNDE

Como se pode observar através dos dados estatísticos, entre 2008 e 2016, foram parcializadas 266,05% das vagas. Entre 2013 e 2016, período que compreende a organização para a universalização do atendimento de 4 e 5 anos, as vagas foram parcializadas em 107,96%, nas instituições públicas. Em relação às vagas integrais, no período entre 2008 e 2016 houve um decréscimo de -99,14% das vagas, e entre 2013 e 2016, o decréscimo aumentou para -99,16%, evidenciando a intenção de parcializar a pré-escola totalmente. O período integral é uma desobrigação prevista na Lei nº 12.796/13 que indica 200 dias letivos ou 800 horas, ficando a cargo do gestor da educação oferecer ou não essas vagas integrais.

Nas instituições conveniadas, houve um período entre 2008 e 2011 que não foi realizada a compra das vagas parciais, pelo município, para a pré-escola. Se isso for levado em conta, os dados indicaram um aumento da parcialização gigantesco, na casa dos 750%. Considerando o período de início da compra dessas vagas, entre 2012 e 2016, o aumento da parcialização foi de 92,11%. Já em relação às vagas integrais nas instituições conveniadas, no período que compreende entre 2012 a 2016 houve um decréscimo de -30,41%.

Em Audiência Pública, intitulada “O direito à educação infantil em Joinville: falta de vagas e soluções possíveis”, realizada pela Defensoria Pública em 10 de abril de 2017, na Câmara de Vereadores da cidade, com a participação de vários setores da sociedade civil, a Diretora Executiva da Secretaria de Educação de Joinville expôs a quantia de mais de 300 vagas ociosas na rede pública. Nesse caso, as famílias chamadas não aceitam as vagas oferecidas. Por quê são parciais e não atendem à demanda das famílias? Por que as vagas ficam longe de casa, inviabilizando a frequência das crianças, agora exigida?³¹ Essa falta de oferta em período integral para a pré-escola tem provocado uma solução de emergência por parte das famílias: matricular a criança em duas instituições distintas: uma oferecida pelo setor público e outra privada, paga pela família, complementando sua necessidade.

Em suma, Joinville continua priorizando o atendimento em período parcial na pré-escola. Entretanto, os números indicam que a parcialização tem ocorrido também na creche. Mesmo considerando que a 17ª Estratégia da Meta 1, do PNE 2014/2024

³¹ Parte da estratégia da universalização da pré-escola na rede municipal de ensino de Joinville foi a de conseguir a vaga o mais próximo da sua residência (denominado de “zoneamento”), o mesmo sistema utilizado para as matrículas no Ensino Fundamental. Antes, a família também tinha a opção de matricular a criança perto ou no caminho do seu trabalho, facilitando a frequência da mesma na instituição.

proponha “estimular o acesso à educação infantil em tempo integral, para todas as crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, ” (BRASIL, PNE, 2014) Joinville tem optado pela parcialização. Se levar em conta o atendimento total em 2007, de 7.353 vagas na rede pública, para 2016 de 15.076 vagas, uma diferença de 105%, é preciso refletir se o número de matrículas dobrou, ou cada vaga foi desmembrada em duas com a parcialização? Será que o município garante dessa forma o direito público à educação?

3.3. Uma estratégia diferente na rede pública de educação em Joinville

Se os dados estatísticos mostram uma ampliação na oferta de vagas na Educação Infantil em Joinville de forma crescente, o questionamento recai sobre o modo como vem ocorrendo a distribuição dessas matrículas na rede pública, especialmente depois da Lei da Obrigatoriedade.

O aumento gradativo do conveniamento e da parcialização vêm ocorrendo nos últimos anos, já como opções de atendimento. A estratégia diferente que o município utilizou para universalizar as vagas da pré-escola, conforme a Lei 12.796/13 e de acordo com a Meta 1 do PNE 2014/2024, foi estabelecer a Educação Infantil dentro de instituições de Ensino Fundamental.

Essa não é uma prática nova na educação de Joinville. Desde a década de 1990 essas práticas foram realizadas nas escolas rurais, que por si só já eram pequenas, com poucas turmas. Elas ofertavam matrículas para uma ou duas turmas, conforme a demanda de cada região, que era pequena, e em muitas delas, havia inclusive um espaço separado do prédio onde funcionava o Ensino Fundamental, numa espécie de “casinha”, com parque, e com lugares separados para a realização do lanche e demais momentos do cotidiano. Até 2016, de acordo com o Núcleo de Articulação da Educação Básica - NAEB³², eram 17 escolas rurais que atendiam crianças da Educação Infantil.

³² O NAEB foi criado em Joinville com a finalidade de pensar os diferentes tempos e espaços que a criança passa a ocupar a partir da implantação da Lei nº 11.274, que insere o Ensino Fundamental de 9 anos, com a inclusão das crianças de seis anos no ensino fundamental, assim como dedicar especial atenção aos mecanismos de transição das crianças da educação infantil para o ensino fundamental, o ciclo de alfabetização e a universalização da pré-escola.

A nova estratégia constitui um movimento diferente, num espaço adaptado, dentro do urbano e em instituições de Ensino Fundamental grandes, com número maior de alunos. De acordo com o NAEB, houve um estudo, na época, para identificar juntamente ao setor de estatística, quais os bairros com significativa demanda de crianças de 4 e 5 anos que deveriam ser contempladas por essa estratégia. Ainda de acordo com esse Núcleo, em 2013, com a homologação da Lei da Obrigatoriedade foi criada uma Comissão para discutir e pensar como seria feita a universalização a partir de 2016, com um cuidado pedagógico.

Para 2016 foram previstas turmas de Educação Infantil em 8 escolas da zona urbana de Joinville. A maioria com 4 turmas, uma com 8 turmas e duas com 2 turmas. Isso significa algo em torno de 700 a 800 crianças matriculadas na Educação Infantil e atendidas em espaços adaptados nas instituições de Ensino Fundamental. Para 2017 estão previstas mais 3 escolas para atender a Educação Infantil, sendo que uma delas, de 2016, deixou de atender.

As preocupações que surgem a partir dessa estratégia referem-se à aproximação com o formato escolar, transformando muito cedo as crianças pequenas em “alunos”, como alerta Barbosa (2009, p. 8):

As crianças pequenas solicitam aos educadores uma pedagogia sustentada nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para suas experiências cotidianas e seus processos de aprendizagem no espaço coletivo, diferente de uma intencionalidade pedagógica voltada para resultados individualizados nas diferentes áreas do conhecimento.

Isto é, a Educação Infantil pressupõe uma prática educativa distinta da prática do Ensino Fundamental, na qual a escolarização se pauta em um modelo de conhecimento que separa a ciência da arte, da história, da vida. Separa a mente do corpo.

A preocupação seguinte surge ao se estabelecer essas crianças em espaços adaptados que não são, por excelência, lugar da infância, com suas especificidades e respeito às vivências próprias dessa fase. Um lugar, como afirma ainda Barbosa (2009, p. 8), “que tenha como foco a criança e como opção pedagógica ofertar uma experiência de infância potente, diversificada, qualificada, aprofundada, complexificada, sistematizada (...)”. Lembrando que se entende que o lugar de Educação Infantil, deve ser um lugar em que a criança possa ser criança e desenvolver-se integralmente com atividades diferenciadas da escola e também da sua casa (FARIA, 1999).

Uma outra preocupação surge em relação aos municípios menores seguirem as estratégias escolhidas por este município, que é o maior do estado. O próprio fato de pertencer a associações como a AMUNESC e a UNDIME, pode levá-los a compartilhar essas estratégias na educação. Uma tendência histórica, em que “o menos complexo tende a acompanhar o mais complexo.” (TRENTINI, 2016, p. 98)

Além dos aspectos físicos, a estratégia de atender nas escolas de Ensino Fundamental também implicou em uma organização diferente no funcionamento. Assim, nesses espaços adaptados existe um quadro de professores e uma professora de apoio (antes denominada coordenadora pedagógica). A gestão fica a cargo dos diretores da escola. Diferentemente, nas instituições de Educação Infantil existe uma gestão própria e conhecedora das especificidades dessa etapa da Educação Básica, independentemente do número de crianças.

Como se realiza a organização do cotidiano da Educação Infantil em uma instituição de Ensino Fundamental? Qual a concepção de infância e Educação Infantil que permeia esses lugares? Como esses espaços e tempos constituem o cotidiano da Educação Infantil? Essas e outras questões procura-se discutir no próximo capítulo.

4. OS FIOS QUE TECEM A PESQUISA

Considerando o objetivo da pesquisa: investigar como acontece o cotidiano da Educação Infantil nos espaços de escolas de Ensino Fundamental, a partir das falas dos profissionais envolvidos, após a Lei da Obrigatoriedade, tendo em vista os pressupostos que se considera para uma Educação Infantil respeitosa e significativa para a criança, e por meio de questionários e entrevistas com professoras, diretor e professora de apoio pedagógico, buscou-se encontrar indícios das marcas de um cotidiano da Educação Infantil, através da recorrência das respostas, ainda que imbricado num contexto escolar “apreendendo analiticamente o que a vida cotidiana reúne” (EZPELETA E ROCKWELL, 1989, p. 13).

Apresenta-se assim a construção deste estudo, expondo recortes dos dados entremeados às análises. “Entendendo que todo encontro humano e mesmo a observação de qualquer encontro humano é passível de múltiplas significações” (MAZZUCHELLI, 2010, p. 87), afirma-se que outras interpretações são possíveis. Dessa forma convida-se o leitor a não somente conhecer essa perspectiva sobre o objeto de estudo em questão, mas dialogar conosco nesta caminhada.

Para atender o objetivo, os dados obtidos foram sistematizados em diferentes tabelas, procurando observar a recorrência de algum tema, ou ainda sua ausência, para a partir disso definir as categorias que auxiliariam nas análises. Desse modo, a partir das leituras exaustivas dos materiais obtidos por meio das respostas às entrevistas e questionários, foram definidas três categorias: 1. A organização do cotidiano; 2. Os sujeitos do processo educativo participantes da pesquisa; e 3. O *espectro* do Ensino Fundamental.

Sendo que, a primeira categoria envolve ainda as relações espaço e tempo, a rotina, e a autonomia; a segunda categoria revela as concepções que os adultos que interagem com essa Educação Infantil possuem, o que pensam, o que dizem. A terceira categoria apresenta os indícios que favorecem o espectro do Ensino Fundamental sobre o cotidiano da Educação Infantil nesse espaço.

4.1 A organização do cotidiano

Depois de décadas de pesquisas desenvolvidas no Brasil, na área da Educação Infantil e de vários documentos que norteiam o trabalho nessas instituições,

se tem claro que o cotidiano com crianças pequenas difere dos outros contextos educacionais, por conta das especificidades próprias desta etapa da Educação Básica, isto é,

Nos últimos séculos, as instituições de educação infantil criaram um espaço social específico, exclusivo e, de preferência, sem contato com o mundo externo. Esse espaço precisava ser diferenciado, então foi sendo construído um tipo de ambiente que hoje reconhecemos e denominamos específico para a educação infantil. Podemos citar como aspectos básicos desse tipo de ambiente: o uso de muitas cores, as dimensões reduzidas de móveis e utensílios, a organização das salas em cantos, etc., os quais o diferenciam claramente das salas-padrão da escola fundamental. (BARBOSA, 2006, p. 122)

O cotidiano das crianças em unidades de educação e cuidado envolve a rotina, que hoje já não é mais tão rígida, mas um tipo de organização temporal que favorece o educar e o cuidar, bem como as relações de espaço e tempo. De espaço porque as crianças identificam os caminhos, os lugares de onde vem e para onde vão diariamente; de tempo por existir na rotina uma certa sequência temporal. Diversos autores denominam o espaço de diferentes formas conforme sua compreensão: Barbosa (2006) e Faria (1999) o denominam “ambiente”, por ser mais específico, uma vez que dentro de um espaço pode haver vários ambientes; Lopes (2006) chama de “território”, entendendo o espaço como algo que se diferencia conforme o valor que o indivíduo lhe dá; Pinto (2007) utiliza o termo “lugar”, que surge quando há a apropriação desse espaço pelos sujeitos ali inseridos. Nesta pesquisa será utilizada a palavra “espaço” para falar de todo o contexto onde ela ocorre e para pensar, se ele foi apropriado, se lhe foi dado sentido ou transformado em ambiente pelos sujeitos.

Para Barbosa (2006, p. 37), a rotina é apenas um dos fatores que fazem parte do cotidiano, que é muito mais abrangente, pois é nele “que acontecem as atividades repetitivas, rotineiras, triviais, como também ele é o lócus onde há a possibilidade de encontrar o inesperado, onde há margem para a inovação, onde se pode alcançar o extraordinário do ordinário.”

Conforme já pontuado anteriormente, há nesse cotidiano espaço para o novo, para as surpresas, para os encantamentos, para as descobertas. Ele é constituído e constitui relações plenas de sentido: daí a promoção de experiências ricas num espaço próprio de ser criança, de se descobrir e descobrir o outro, de se encantar pelo mundo, pelas pessoas, pela natureza. Em que as crianças são o centro do processo, do projeto político pedagógico, como afirmam as DCNEI (2009). Tomar a criança como ponto de partida significa:

compreender que, para ela, conhecer o mundo envolve o afeto, o prazer o desprazer, a fantasia, o brincar e o movimento, a poesia, as ciências, as artes plásticas e dramáticas, a linguagem, a música e a matemática. Que, para ela, a brincadeira é uma forma de linguagem, assim como a linguagem é uma forma de brincadeira (KUHLMANN JR, 1999, p. 65).

Barbosa (2006, p. 25), concorda com o excerto acima ao descrever a Educação Infantil como

constituída de relações educativas entre crianças - crianças - adultos, pela expressão, o afeto, a sexualidade, os jogos, as brincadeiras, as linguagens, o movimento corporal, a fantasia, a nutrição, os cuidados, os projetos de estudos, em um espaço de convívio onde há respeito pelas relações culturais, sociais e familiares.

Dessa forma, não há mais como considerar a rotina no cotidiano da Educação Infantil como alienante, desconsiderando as culturas, o ritmo individual, o coletivo, a participação, “a fruição, a liberdade, a consciência, a imaginação e as diversas formas de sociabilidade dos sujeitos nela envolvidos” (BARBOSA, 2006, p. 39). A proposta que se defende é a de vencer a fragmentação do tempo, em que se separa o tempo de educar, do tempo de cuidar, do tempo de brincar, do tempo de aprender, do tempo de ensinar, entre outros. Mesmo que estas estejam articuladas com rotinas organizadas social e politicamente, as instituições de Educação Infantil são lugares essencialmente pensados e, por excelência, para a infância, suas culturas, seu cuidado e educação.

Nesse novo pensar/fazer o cotidiano da Educação Infantil também não é qualquer adulto que pode ser reconhecido como profissional de Educação Infantil. Os adultos envolvidos nessas relações educativas precisam de formação e conhecimento específico sobre essa etapa, sobre cultura, sobre sociedade, com concepções e visões de mundo que garantam o cuidar e o educar atravessados pelas brincadeiras e interações com outros adultos e crianças.

Pode-se afirmar que na Educação Infantil não cabe uma “educação bancária” (Freire, 1987), como não deveria ser em nenhuma outra etapa educacional - mas ainda o é. A Educação infantil se constitui o inverso de um depósito, de uma vasilha que o professor “vai enchendo” com seu nobre conhecimento, pois ela é descoberta, é vivência, é experiência, é o fazer/viver/pensar no cotidiano.

Assim, procurou-se, no decorrer da produção de dados, produzidos na relação que a pesquisadora vai construindo com o seu campo de investigação, captar indícios e pistas que manifestassem o cotidiano e a realidade daquele espaço e daquele momento, com olhos desvendados, fugindo das possíveis “confirmações fáceis” e

mantendo “a vigilância aos preconceitos e às buscas por práticas que se espera encontrar, em virtude do supostamente já sabido (...)” (BARBOSA, 2007, p. 59), de forma honesta e coerente, respeitando os saberes e fazeres envolvidos naquele contexto.

Nessa perspectiva, os dados produzidos junto aos sujeitos da pesquisa indicam que, para iniciar esse processo educativo das crianças pequenas nesta escola, houveram muitas dificuldades que comprometem a organização do cotidiano da Educação Infantil, relacionadas, primeiramente à estrutura, como segue a fala de uma professora:

Foi difícil pra gente no início do ano. Esse ano está sendo difícil para todas nós. Está sendo difícil para equipe diretiva e que não tinha essa experiência, para as professoras que não tinham essa experiência da EI dentro da escola. é outra realidade muito diferente do CEI, envolve um número muito maior de alunos, muito maior de professores, e que talvez se tivesse já esse preparo pelo menos estrutural teria facilitado pra gente. (P1, sem grifos no original)

Na fala de outra professora, a situação se repete:

Na verdade, eu imaginei que ia encontrar o espaço pelo menos, no mínimo adequado (...) as salas, por exemplo, o espaço físico, a gente chegou, eles estavam tirando os armários, não tinha nada. Aí nós até conversamos: faltavam 3 dias pra começar a aula, o que que a gente ia fazer na segunda-feira, sem nada? Sem pelo menos ter um tapete, uma cadeirinha, ou... não tinha nada, nada, nada. (P4)

Uma terceira professora comenta:

A direção conseguiu algumas adaptações de banheiro, mas aí não tinha parque, não tinha nenhum material estruturado nada para as crianças. E no começo do ano algumas professoras que já estavam aqui que iam ficar o dia todo então elas escolheram a sala que elas ficariam. Eu e a outra menina que não nos opusemos a nada assim, nós ficamos juntas numa sala só que era uma sala maior com um grupo de crianças que foi muito confuso. Duas turmas numa sala maior que depois foi dividida em duas. (P5)

Se as professoras indicam surpresa, no sentido de não terem encontrado uma infraestrutura similar as destinadas aos CEI, o diretor da escola indica, para além dessa situação, os arranjos internos que necessitou fazer para ofertar o mínimo de condições para receber essas crianças:

Foi mais complicado. Que nós estávamos preparados para uma sala, que eram duas turmas, de repente a gente tinha duas, mas ainda era possível, a gente conseguiu comprar algumas coisas. As outras duas salas que são mais quatro turmas que foi complicado, porque foi nas férias, a gente não estava preparada. Começou sem adaptar nada, o que eu tinha previsto de

banheiro para duas turmas, era uma coisa, para oito turmas, já passou a ser insuficiente. A circulação de duas turmas seria fácil de controlar, agora quatro, no mesmo turno...(D)

Essa fala evidencia, não falta de planejamento, mas a marca histórica da Educação Infantil na lógica do atendimento emergencial, isto é, pela fala nos parece que inicialmente a escola atenderia poucas crianças, fato que se revela diferente já no início das atividades.

Para além desse aspecto, outras questões destacadas pela direção se refere ao funcionamento cotidiano, assim, por exemplo, atividades simples, como a oferta da merenda implicou em um rearranjo interno, como é possível observar:

Então, hoje a gente avançou um pouco, que a entrada é separada deles, acho que isso é um avanço. Mas nos primeiros meses acho que a gente deixou um pouco o pedagógico de lado, a parte da direção, até para cuidar um pouco disso, porque não tínhamos pensado nessa estrutura.

De cozinha [se refere ao setor responsável pela alimentação escolar] a gente recebeu uma pessoa que iria trabalhar com a EJA, e aí a gente meio que fez um meio horário para que ela possa atender o EJA mas, possa fazer um reforço também, ajudar na EI, a gente não tem alguém só pra EI a mais. Nós não recebemos esse “a mais”, então ela dá o suporte na preparação de alimentos, vai dando uma adiantada para as nossas cozinheiras que aqui já estavam.

A busca por estratégias para atender um número maior de crianças, em um mesmo ambiente, foi o grande desafio inicial, ainda segundo o diretor, pois isso repercutiu também na própria limpeza:

E da limpeza nós não recebemos mais uma pessoa, só que a gente fez um horário diferente, a gente fez outra dinâmica da limpeza, para deixar uma pessoa concentrada na EI. Mas foram várias experiências até lá. É um CEI.

A ênfase dessa fala quando nos chama atenção para o fato de que, o número de crianças que atende corresponde a “um CEI”, pode-se compreender por duas vias: o fato de ser uma instituição dentro de outra, e sendo uma instituição fora desse contexto implicaria em várias pessoas para limpeza; e também o fato de que, ser uma espaço destinado a crianças menores de 6 anos, implica em outros usos dos espaços, ou seja, pode ser interpretado como se fosse um espaço que exige maior atenção pelas próprias atividades desenvolvidas. No entanto, ao fazer a solicitação de mais pessoas para essa função a resposta que obtive foi:

“A tua parte física não ampliou”. Não, a minha parte física não ampliou, é a mesma. Só que o número de pessoas que circulam, que usam esses

ambientes é muito maior. Eu tinha uma sala ali que atendiam 3 ou 4 pessoas, hoje ela atende 40 num dia. Então, assim, não ampliou o espaço, mas a dinâmica de limpeza dela muda. E assim, a gente tem uma preocupação muito grande com a limpeza aqui. Porque, não é porque é público que tem que ser meia-boca. (D)

Em outras palavras, a fala do diretor e a resposta das pessoas responsáveis pela gestão de rede municipal denotam um desencontro, no qual parece que a máxima: “fazer muito com pouco” continua presente.

As falas evidenciam o esforço e a preocupação de toda a equipe em receber essas crianças, atendê-las da melhor forma num contexto improvisado. Mesmo o diretor não conhecendo a Educação Infantil e suas especificidades, dialogava com as professoras de Educação Infantil, que entendiam do direito dessas crianças de frequentar uma Educação Infantil de qualidade, em todas as suas especificidades, possibilitando as brincadeiras, com materiais adequados e suficientes, com respeito. Afinal, as crianças devem ter chegado na instituição com uma fantasia sobre o que iria encontrar neste espaço de encontro e descobertas. Qual foi sua reação ao se deparar apenas com uma sala e uma professora? Onde estavam as coisas diferentes de sua casa para explorarem? Como se organiza o cotidiano nestas condições?

Outro fator que se destacou nas falas das entrevistadas foi o fato de que, por mais compromisso e investimentos que o diretor procurava fazer, ele não era um pedagogo, não era alguém com as discussões referentes ao que seja Educação Infantil, o que confere a essa etapa sua singularidade, o que é sua função, entre outros aspectos. Nesse sentido, as falas das professoras indicavam indícios do descontentamento e resistência delas em relação a todo esse processo, bem como, a própria percepção do diretor em sua limitação pedagógica para realizar a gestão dessa etapa educativa. Em suas palavras, por ter formação em uma licenciatura específica, destinada para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio, revelou que tinha bastante receio:

Mas eu tinha bastante receio. Por não ser da minha formação (...) Era um receio bem grande.

E que indica a necessidade de que, os sujeitos envolvidos sejam profundos e experientes conhecedores dessa etapa da Educação Básica, como se apresenta na fala dos cantos organizados para as crianças, que poderiam inclusive serem utilizados pelas crianças do Ensino Fundamental - sim! Existem crianças no Ensino

Fundamental, embora o sistema insista em negar! -, mas cuja oportunidade foi desperdiçada:

No começo estavam bem assustadas, uma ou outra veio bem feliz com a questão dos espaços, na escola tal. Mas a grande maioria [das professoras] via uma série de obstáculos. A gente explicou que não estaria junto, mas que nós íamos organizar os horários porque os espaços ficam ociosos, daí eles não ficariam ociosos. E outro problema porque elas queriam transformar toda escola como se fosse um CEI. (...) E na nossa visão a escola continua sendo uma escola que abriga a EI, que vai ter espaços para a EI, vai ter espaços para o EF e vão ter espaços que serão para todos. E aí eu não posso determinar que aqui nesse refeitório vai todo assim porque a EI usa assim. Então no começo tive bastante problemas por causa disso. Eles queriam modificar todo, todo o ambiente em função da EI. Então assim, tem momentos que a quadra vai estar ociosa que eu consigo fazer essas atividades lá. Mas tem momentos que a quadra descoberta, que é menor, e que não tem tamanho para essa modalidade esportiva, mas ela pode ser ocupada. (...)

A fala demonstra que as professoras tinham uma concepção diferente de espaço para a Educação Infantil, mas, como já foi visto no primeiro capítulo deste texto com Rosemberg (1999), para as crianças pequenas, a expansão do atendimento é feita em espaços “ociosos”, ou seja, qualquer lugar serve. E se vê uma espécie de “manutenção histórica” da valorização do Ensino Fundamental sobre a Educação Infantil. Ou seja, em vários momentos as crianças da Educação Infantil poderiam usar os espaços quando estes ficassem ociosos, ou seja, quando o Ensino Fundamental não estivesse usando. E, embora a luta das professoras fosse por, pode-se dizer, “estender a Educação Infantil para o Ensino Fundamental”, diante de todo o conhecimento que possuem acerca das especificidades da infância, a insistência circula pelo inverso.

Esperar um espaço ocioso significa que não se pode planejar diferentes experiências, porque o espaço apenas poderá ser usado se os maiores não o usarem. Ou seja, as ricas vivências nos espaços não podem ser planejadas, não fazem parte do currículo da Educação Infantil neste contexto.

Ah, muda o recreio deles para tal horário. O recreio deles não pode, porque tem que ser exatamente aqui porque eu mexo com os horários de vários professores. Assim, como elas não vinham com essa dinâmica de escola elas não tinham esse entendimento. Então achavam que eu podia mudar tudo para a EI (...). Então foram algumas dificuldades no começo assim. (...) “Ah, mas tem os cantos”. Têm necessidade desses cantos serem físicos? Tem necessidade de eu pegar um espaço imenso para fazer um canto? De eu usar um espaço que eu possa usar de diversas formas, eu posso deixar esse canto na vertical, eu posso montar e desmontar até com as crianças, deixar tudo isso só para ser espaço de maquiagem? ” A gente foi

trabalhando com isso, que a nossa escola tem um espaço bem limitado, o espaço dela é muito pequeno para uma escola, mas que a gente conseguia usar assim. (...). Fui mostrando: “você perdem talvez de algum lado mas vão ganhar em outro. Tem um auditório que não tem no CEI, vocês podem estar usando mais isso para o teatro, vocês não precisam ter o espaço da maquiagem aqui, vocês podem montar isso no teatro com as crianças. Ah, vocês têm a sala de Ed. Física que vocês não têm no CEI, vocês podem estar trazendo isso para o pátio descoberto, tentando trabalhar isso, tem a sala informatizada pra tá utilizando. Tem outros espaços que vocês vão poder estar utilizando também.” (D)

Outra pista interessante, que também aparece na entrevista com a professora de apoio pedagógico e de uma professora e que, parece sugerir um discurso um tanto quanto pronto, refere-se à oportunidade de utilizar espaços e materiais que não existem nos CEIS, como sala de informática, biblioteca, auditório. Esse comentário da professora de apoio pedagógico surgiu em uma das visitas.

Essas falas trazem à tona duas questões importantes para reflexão: primeiramente se trata de questionar por que esses espaços como biblioteca, quadra coberta, sala de informática, auditório não podem existir em instituições que atendem somente a Educação Infantil? Hoje, existe uma busca cada vez maior por espaços de atendimento com qualidade, que ofereça maior diversidade de experiências para todas as crianças. Portanto, há que se dizer, que em muitas instituições de Educação Infantil, na própria rede municipal de educação do município, existem ambientes diversificados para a promoção de experiências como bibliotecas, auditório, cavernas, observatório de pássaros, lagos, orquidários, salas de informática, sala de fantasias, quadras cobertas, redes em árvores, decks para descanso e leitura, áreas gramadas, casas de árvores, lugares para correr e dançar, casas de bonecas, refeitórios, ateliers, pontes, espaços musicais, além dos tradicionais e importantes parques e caixas de areia (cobertas e higienizadas).

A diferença surge no uso destes espaços dentro das instituições próprias para a Educação Infantil: o tempo não está fragmentado em “aulas”. Se usam os espaços conforme o ritmo e as necessidades das crianças, e resultado de um projeto político pedagógico que respeita as especificidades da infância. Em relação ao trabalho de secretárias que auxiliam no atendimento, surge realmente como uma diferença. É prática comum nos Centros de Educação Infantil públicos da cidade que a diretora e a auxiliar de diretora façam os atendimentos, atendam telefone, deem conta de toda a documentação, atendam os professores e professoras, as famílias e as crianças, sem apoio de um agente administrativo. Algo que poderia mudar nas instituições de

Educação Infantil com algum bom senso. Essa sobreposição de tarefas parece estar ligada a antiga divisão sexual do trabalho, isto é, o trabalho masculino é diferente, mesmo no âmbito doméstico, do trabalho feminino. Dessa forma, o trabalho feminino doméstico é sempre um trabalho de multitarefas, a exemplo do observado no cotidiano das instituições.

A segunda questão que merece atenção surge na fala das próprias professoras, quando falam do espaço da horta, por exemplo:

O espaço da horta ainda é um espaço que a gente está tentando ajeitar. Querendo ou não é a entrada da Unidade, um espaço que não é seguro, fica aberto. No período da manhã tenho crianças que têm deficiência. Não por ter deficiência, não é isso, não é nesse sentido, mas, por exemplo, eu tenho uma que foge a todo instante. Então eu tenho que pensar que eu não posso ir sozinha. (P1)

O espaço da horta chama imediatamente a atenção de quem chega na escola. Fica em um canto do estacionamento, sem ser separado deste, na frente da escola, em que os portões ficam normalmente abertos, porque entram e saem carros constantemente, no meio de britas (pedras pequenas). As professoras demonstraram grande coragem (ou inocência?) ao levarem as crianças nesse espaço bastante inseguro, considerando um grupo de vinte crianças que gostariam de experimentar o barro, a água, pegar sementes, ao mesmo tempo que mexe nas pedrinhas, atira-as para cima ou para os lados. Criança quer vivenciar, como confirma Faria (2000, p. 195),

Enriquecer qualquer tipo de experiência que almeje uma educação voltada para a criança enquanto criança (e não somente como aluno, futuro aluno, futuro adulto); que não discrimine sua origem sociocultural; que reconheça a existência de vários tipos de conhecimento (científico, artístico, acadêmico, não acadêmico, etc) e que acredite na capacidade de a criança também produzir conhecimento, além de aprender novos, reconstruir outros.

Um espaço organizado dessa forma, usado num determinado tempo, permite se utilizar o binômio controle/atenção (FARIA, 2000), e, com isso, a não exploração dele pelas crianças. A professora fica o tempo todo chamando a atenção delas, cuidando do portão, cuidando para que as pedrinhas não atinjam nenhum carro e que elas ainda façam alguma coisa na terra. Não existe nada nessa atividade que remete às vivências culturais das crianças, aos seus conhecimentos prévios.

Outro comentário neste sentido diz respeito a tal quadra coberta:

Parece que não tinha muito espaço para ser oferecido para a gente. Então, as quadras, os espaços né. Nossa Educação Física tinha que se ajeitar em qualquer lugar, porque as quadras então ficariam primeiramente para os professores do 1º ao 9º ano. Como se as crianças da Educação Infantil não tivessem direito à esses espaços. (P4)

O diretor já havia deixado bem claro em sua conversa que o uso da quadra coberta seria para os “momentos ociosos” dessas. Ou seja, quando o Ensino Fundamental não a estivesse usando.... Que momentos são esses? Pelo que foi observado, no horário do recreio dos maiores. Um horário em que há uma circulação enorme em toda a escola devido ao grande número de crianças e jovens e o barulho, próprio desse momento, é enorme, apesar de as professoras relatarem que já se acostumaram. No entanto, se acostumar com as constituições de um cotidiano pode ser perigoso. Corre o risco de não se pensar mais sobre o assunto, não discutir, não sair do mesmo, de considerar “bom como está”. As rotinas começam a ser apenas uma série de eventos, de pequenos acontecidos,

prescritas de maneira precisa, levando as pessoas a agir e a repetir gestos e atos em uma sequência de procedimentos que não lhes pertence nem está sob seu domínio. É o vivido sem sentido, alienado, pois está cristalizado em absolutos” (BARBOSA, 2006, p. 39).

Isso acontece quando essas relações não precisam mais ser explicadas, compreendidas, apenas vão acontecendo.

Há ainda outros comentários sobre a biblioteca, em que, conforme observado, as crianças não têm a oportunidade de escolher ouvir/ver as histórias sentadas pelo chão, deitadas em almofadas ou sentadas em cadeiras, modo comumente observados nos Centros de Educação Infantil públicos do município. Tem mesas e cadeiras e é isso. E sobre a sala de informática, que as professoras relatam não gostar muito de usar porque são muitas crianças para os computadores e sobre o que fazem nestas “aulas”, a resposta é: “eu estou tentando descobrir. ” (P4).

Dando continuidade à segunda reflexão, poder-se-ia pensar sobre espaços que existem, que são considerados como diferenciais, mas, de acordo com as professoras, na prática, não se mostram tão adequados ou tão interessantes, possíveis de serem apropriados por esses sujeitos e transformados.

De modo geral, as entrevistas dizem que esse espaço adaptado não promove a autonomia e dificulta, de certa maneira, o cuidado com as crianças. Vale lembrar que a organização dos espaços na Educação Infantil tem sido tão valorizada que Gandini considera-o como um elemento fundamental no cotidiano das creches e pré-

escolas, como um outro educador: “Descobrimos muitos modos de tornar o espaço mais do que apenas um local útil e seguro onde podemos passar horas ativas. Em vez disso, criaram espaços em suas creches e pré-escolas que refletem sua cultura (...)” (1999, p. 147). Barbosa confirma com a seguinte ideia: “Quanto mais o espaço estiver organizado, estruturado em arranjos, mais ele será desafiador e auxiliará na autonomia das crianças.”(2006, p. 124)

Para as professoras, as crianças se assustaram e ainda se assustam com o número enorme de gente circulando pelos espaços. E em vários momentos ficam presas à suas salas pois fica inviável sair, como durante o recreio dos maiores, por exemplo. Veja alguns comentários:

Tudo aqui a proporção é muito maior: de alunos, tem que ficar muito mais ligado com coisas assim mínimas que talvez no CEI a gente não estaria tão preocupada porque o número é menor de alunos e os funcionários dão conta de olhar todos. Aqui não. Aqui eles estão em contato direto com os alunos maiores, eles falam: “ai profe, não dá pra ir agora no lanche porque os grandes tão lá fora.” (P1)

Outros comentários em relação à impossibilidade de desenvolver a autonomia das crianças tratam da hora do recreio dos maiores: “Na hora do recreio dos grandes nós preferimos aguardar para eles irem sozinhos (no banheiro), nesse momento fica complicado. A gente prefere aguardar (...). Num espaço de CEI isso não aconteceria (...)” (P2). Desta feita, as crianças não podem usar o banheiro quando querem ou precisam, e usá-lo com alguma autonomia.

O horário do lanche também chamou bastante a atenção uma vez que a Secretaria da Educação de Joinville lançou em 2016, após vários estudos com as Unidades de Educação Infantil da rede municipal, documento à respeito da alimentação e hora do repouso³³ que trata a hora de lanche como um momento de respeito à individualidade das crianças, em que ela se serve, escolhendo os alimentos, embora estes sejam incentivados a serem consumidos; senta onde deseja no refeitório, que está todo organizado com toalhas nas mesas, flores, decoração. Também incentiva a não estabelecer um tempo determinado, mas permitir que cada um, a seu ritmo, saboreie o alimento com prazer. Uns ficarão mais tempo, outros menos, nesse sentido o citado documento relata a importância da autonomia:

³³ Metodologia da Alimentação: o momento da refeição na Educação Infantil. Secretaria da Educação de Joinville. 2016.

Entende-se que em um contexto de alimentação, utilizar múltiplas possibilidades educativas, valorizar os hábitos alimentares saudáveis, respeitar a identidade cultural, fornecer a criança possibilidades de conhecer e escolher os alimentos de maneira consciente, incentiva o direito de escolha e estimula a autonomia das crianças (JOINVILLE, 2016, p. 7)

Não obstante, o que surge no campo de pesquisa contradiz o próprio documento. Conforme observado, o horário de lanche segue uma rotina que oportuniza pouca autonomia, pois as crianças sentavam e eram servidas pelas professoras. Em algumas mesas e bancos, as crianças não alcançavam os pezinhos no chão.

Esse fato foi confirmado pela Professora P1 que enfatiza:

Autonomia ainda não tem. Porque o balcão da cozinha é muito alto. O ideal seria um buffet mais na altura deles. Mas, algumas coisas eles conseguem fazer, tipo descartar os restos de comida, guardar o prato, isso eles já têm feito. Se servir ainda não está sendo possível.

Outra professora relata sobre o espaço, o momento do lanche e as próprias indicações da Secretaria do Município:

(...) a gente está lutando desde o início do ano por uma estrutura adequada, porque aqui eles servem o lanche para os grandes, a bancada alta. Até foi colocado uma mesa ali, mas aí as professoras não conseguem servir porque não é adequado tal. Mas a gente tenta dar alguma autonomia. Ah, serve suco, serve isso, mas é diferente, porque eu lembro que ano passado já tinha o projeto da alimentação dentro dos CEIS, as mesinhas foram organizadas como se fossem numa casa e tudo foi pensado junto com eles. Desde a forma como servir o lanchinho, como servir o almoço, eles se serviam com as verduras e tal, então isso eles já não vivenciam. (P5)

O cronômetro aparece como ator importante nesse momento da refeição. Quinze minutos cravados, porque em seguida, lancham as crianças do 1º e 2º anos e depois acontece o recreio dos maiores. Bem de encontro às próprias sugestões do documento acima citado e da construção da experiência pelas crianças. Nesse sentido, questionamos como, seguindo essa lógica cronológica as crianças teriam oportunidade de ter o que define Fortunati sobre o tempo e a experiência, quando esse afirma: “o tempo de experiência - de uma experiência ativa, criada e continuamente reconstruída pelas crianças, sozinhas ou junto com os educadores - é um tempo penetrante e ao mesmo tempo múltiplo para cada um” (FURTUNATI, 2009, p.153). Ainda refletindo sobre essa lógica temporal a qual as crianças são submetidas, sobre a pressa em que a atividade precisa ser realizada, o autor nos chama atenção para o fato de que,

Evitar que a pressa se apodere da situação permite que cada um possa amadurecer a própria autonomia, contendo as frustrações de tentativas malogradas, proporcionando tempo e oportunidade para tentar de novo, ou para emprestar às crianças os gestos de que elas ainda não são capazes. (FURTUNATI, 2009, p. 157)

Ao se considerar esse aspecto da organização do cotidiano da instituição questiona-se como a Educação Infantil foi apropriada no Projeto Político Pedagógico da escola, afinal, entendemos que ao alocar turmas de Educação Infantil em um espaço de ensino fundamental seja necessário não apenas adequações físicas, mas também se discutir e pensar quais serão as diretrizes para a educação dessas turmas. Como nesse espaço, nessa organização de tempo, a educação das crianças pequenas foi pensada?

Entretanto, ao estudar o PPP da escola, nada constava ainda, até dezembro de 2016, sobre esse novo processo educativo e sobre as crianças da Educação Infantil, embora seja obrigação dos profissionais envolvidos no cotidiano educativo a construção, organização e atualização desse documento. Desse modo, parece que a ausência de discussões no PPP da instituição que comporte a especificidade das turmas de 4 e 5 anos, evidencia como já falado anteriormente, um arranjo emergencial, de modo que essas turmas, como “convidadas” devem seguir as normas e regras da casa. No entanto, a inquietação é que, conforme se discute ao longo desse texto, arranjos de emergências na Educação Infantil, por vezes, foram transformados em estratégias de atendimento constringendo a Educação Infantil a padrões de qualidade aquém dos expressos nos documentos legais.

E seguindo essa inquietação interessa saber como o brincar e as interações com as diversas linguagens e suportes são proporcionadas às crianças. Isto é, conforme indicado nos documentos legais, o brincar

É a atividade principal da criança. Sua importância reside no fato de ser uma produção livre, iniciada e conduzida pela criança com a finalidade de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si mesma, as outras pessoas e o mundo em que vive. Brincar é repetir e recriar ações prazerosas, expressar situações imaginárias, criativas, compartilhar brincadeiras com outras pessoas, expressar sua individualidade e sua identidade, explorar a natureza, os objetos, comunicar-se e participar da cultura lúdica para compreender seu universo. Ainda que o brincar possa ser considerado um ato inerente à criança, exige um conhecimento, um repertório que ela precisa aprender. (BRASIL, 2012, p. 11)

O que leva a pensar como essas crianças estão vivenciando a brincadeira? E novamente se depara com as limitações do tempo e do espaço, conforme indica a

professora P1, que embora segundo suas palavras explora muito o parque e a caixa de areia, ressalta que:

Eles não têm muito contato com a terra, com a areia, de brincar de casinha, de brincar disso ou daquilo. Eu penso que a educação infantil tem que proporcionar esse espaço, que é um espaço de aprendizagem também.

A fala da professora indica que, embora as crianças tenham alguns momentos de interação com e no espaço externo, eles não são suficientes, pois como ela mesma ressalta: *a Educação Infantil tem que proporcionar esse espaço*. Que espaço será que ela se refere? Como ela mesmo indica, um espaço que oportunize aprendizagem, que seja disponível para enriquecer e/ou prosseguir experiências realizadas pelas crianças. Ao observarmos a fala da professora P4 que afirma:

No toldo a gente leva um tanto de brinquedos, a gente não vai levar tudo, aí eles brincam à vontade. Claro que a gente evita ali correr naquele espaço né, porque eles vão correr nessa idade, não pode correr porque é um piso liso. (Grifo próprio)

Percebe-se que os planejamentos, os tempos de jornadas são condicionados pela rigidez institucional. Entendem-se que seja importante planejar o tempo, as atividades pra que esses se constituam em esquemas recorrentes e tranquilizadores de momentos cotidianos, mas essa organização não deveria ser impeditiva de novas experiências ou do desenvolvimento de atividades com ritmos individuais e imprevisíveis.

Dessa forma parece que a imprevisibilidade originada de uma criança, a partir de um momento, de um o objeto, de uma atividade fica cerceada, assim como suas próprias necessidades motoras, pois como informa a professora, as crianças podem correr em dois locais:

No nosso parque super apertado, e na quadra assim, como que a gente faz, as vezes tem dia que a gente consegue a quadra na hora do recreio (dos maiores).

Conforme se observa nas falas das professoras, essas demonstram o conhecimento sobre as necessidades e especificidades dessa etapa educativa, como também tem a consciência da limitação do espaço e do uso deste. E assim, tendo em vista essas limitações, acabam desenvolvendo estratégias para, parece, minimizar as condições não adequadas para a Educação Infantil, como relata a professora P5:

As brincadeiras acontecem nas salas, e nós temos aquele espaço lá atrás na Praça da Leitura (toldo). (...). Agora nós temos uma parede que dá para desenhar com giz, mas antes eu levava para desenhar com giz no chão (...).

Geralmente eles estão de duas em duas turmas, porque as brincadeiras elas mais acontecem no nosso momento de recreio.

O recreio, citado pela professora refere-se ao intervalo de lanche delas. Como não há ninguém para cobrir esse momento, elas juntam duas turmas no parque ou no toldo. Cada professora sai por quinze minutos para fazer seu lanche, revezando, e quando terminam o rodízio do lanche dos adultos, o parque ou o tempo do toldo acaba. Ou seja, o tempo de brincadeira surge fragmentado, sujeito ao tempo do adulto. Não há continuidade dos esquemas criados nas relações entre as crianças durante a brincadeira, pois se interrompe e os objetos são guardados. Com isso, “as aprendizagens, as vivências grupais, a repetição ou as variações sobre o mesmo tema são parcialmente proibidas pela exigência de terminar tudo em tempos curtos.” (BARBOSA, 2006, p.175).

Como se procurou discutir no segundo capítulo dessa dissertação, a brincadeira, o ato de brincar não é natural, nem tão pouco algo secundário na constituição dos sujeitos, de modo especial, na infância, De acordo com Borba (2006) no processo do brincar as crianças se constituem protagonistas da sua experiência social. Elas organizam com autonomia suas ações, as regras, o convívio e as participações, afirmando-se como autoras da sua história e da sua cultura.

Para tanto, as interações entre crianças e crianças se tornam extremamente necessárias, e de igual valor, entre as crianças e os adultos, que é a parte mais experiente da relação, e que auxilia no desenvolvimento das capacidades cognitivas superiores (Vigotsky, 2008). Isto é, a brincadeira oportuniza uma relação singular entre as crianças, de modo que “entre as crianças, o ponto de vista de cada um se torna um ponto de comparação e de estímulo para ampliar e enriquecer os diferentes conhecimentos pessoais, que, (...) não são tão diversos como entre as crianças e os adultos.” (Fortunati, 2009, p. 161). Ainda de acordo com o autor,

As mãos, os olhos, as realidades e os sentidos que se representam reforçam sua recíproca contextualidade, sugerindo e ativando itinerários de experiência individual e compartilhada entre as crianças, nos quais o adulto é um ponto de referência e de conexão para cada um e para os próprios atores. (Ibidem. p. 165)

Em síntese, parece que as professoras possuem essa concepção do brincar, da importância das brincadeiras. No entanto, dado as próprias limitações do espaço e do tempo, as brincadeiras, conforme o relato das professoras, acontecem de forma

dirigida, normalmente nas salas, o que Faria (1999) chama de “lúdico didatizado”, o que empobrece a criação, a imaginação e as próprias experiências e vivências.

Seguindo essa perspectiva se entende que a instalação de turmas de Educação Infantil em espaço de escolas de ensino de fundamental implica em diversas limitações para as crianças e professoras. No caso específico do espaço, sempre importante lembrar que

O espaço físico é o lugar do desenvolvimento de múltiplas habilidades e sensações e, a partir da sua riqueza e diversidade, ele desafia permanentemente aqueles que o ocupam. Esse desafio constrói-se pelos símbolos e pelas linguagens que o transformam e o recriam continuamente. (...) O espaço pode funcionar como um lugar de vigilância ou de controle, como quando é pensado para disciplinar os corpos e as mentes, ou para auxiliar na melhoria da produção. Os espaços e os ambientes não são estruturas neutras e podem reproduzir, ou não, as formas dominantes como os experimentamos. (Barbosa, 2006, p. 120)

Ou seja, o espaço não é neutro, e para Educação Infantil não é suficiente apenas ter “salas de aulas”, móveis adaptados ao seu tamanho e professoras com formação específica. Pensar e promover uma Educação Infantil respeitosa e significativa para as crianças implica em muitos aspectos, inclusive ter sempre presente que a lógica do ensino fundamental não pode ser a lógica da Educação Infantil, nem tão pouco acreditar que, uma boa professora poderá fazer acontecer uma Educação Infantil respeitosa e significativa para as crianças.

Conforme se procurou refletir, as limitações observadas às crianças também repercutem nas professoras, em suas ações, seus planejamentos e concepções. Procurar entender um pouco como essa situação é vivenciada pelas professoras é o próximo desafio.

4.2. Os sujeitos do processo educativo participantes da pesquisa

As respostas do questionário permitiram conhecer melhor os sujeitos envolvidos, ou, como denomina Ferraço (2008), os “praticantes do cotidiano”, no processo educativo à que se refere essa pesquisa, em relação às professoras e à coordenadora. Mas, há que se dizer da importância de todos e todas que se fazem presentes no cotidiano das instituições que, “mais do que objetos de análises, são, de fato, também, *sujeitos protagonistas e autores das pesquisas*” (FERRAÇO, 2008, p.

27)³⁴ e, que, de uma forma ou de outra contribuem com a educação das crianças, como bem é asseverado por Barbosa (2009, p. 40),

Todos os adultos que participam da escola são educadores. Pois, mesmo quando estão executando suas funções específicas, ensinam as crianças o respeito às suas tarefas profissionais e o cuidado com os outros. Compartilham com elas práticas sociais ligadas à alimentação, ao cuidado do corpo e do ambiente, ao pertencimento a um grupo cultural, ao brincar, à segurança da escola, afinal esses são conteúdos educacionais na educação infantil. As ações cotidianas realizadas nas escolas fazem parte do currículo, por isso é preciso que grande atenção seja dada tanto aos modos como são realizadas essas ações quanto à formação dos profissionais que as executam. Construir uma autoria coletiva envolve muitos personagens, que pouco a pouco assumem a participação no processo de constituição de uma escola de educação infantil. (Sem grifo no original)

Considerar o que pensam estes sujeitos sobre a Educação Infantil, suas experiências e formação profissional mostram-se importantes elementos para observar como acontece o cotidiano da Educação Infantil nos espaços de escolas de Ensino Fundamental, quais as implicações deste fato e que tipo de acesso está sendo oferecido após a Lei da Obrigatoriedade, tendo em vista os pressupostos que se considera para uma Educação Infantil respeitosa e significativa para a criança. Afinal, como afirma Alves, todos aprendem e ensinam neste cotidiano que é:

... o da escola, no qual muitos não conseguem “ver” que é um *espaçotempo de relações múltiplas entre múltiplos sujeitos com saberes múltiplos, que aprendem ensinam, o tempo todo, múltiplos conteúdos de múltiplas maneiras.* (ALVES, 2001, p. 9 – grifos no original).

Como confirma Paulo Freire (1987, p, 38) ao defender que precisamos sim do outro: “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.

Ao observar a formação e experiência de alguns desses sujeitos, como as professoras, conforme quadro apresentado anteriormente, uma característica que chama atenção no corpo docente é que são professoras em início de carreira, com pouco tempo de experiência na Educação Infantil, e que a maioria delas possui especialização.

O pouco tempo de experiência que a maioria do grupo apresenta nos chama atenção, inclusive porque no município em estudo, o processo de escolha de vaga se dá por ordem de admissão, ou seja, as professoras recém-chegadas na educação acabam escolhendo vagas que sobraram, que não foram escolhidas.

³⁴ Grifos no original.

O que chama bastante a atenção no que se refere ao tempo de rede pública da maioria das professoras diz respeito à escolha desta vaga, nesse contexto. Será que as mais experientes aceitariam esse desafio? Algumas delas, durante a entrevista, relataram que “excederam”³⁵ nas vagas em que locavam e sua opção de escolha foi a distância da residência.

Eu tive que escolher, porque eu não tinha outra opção. Eu tinha que escolher um lugar. Eles não me deram opção. “Ah você aguarda até o início do ano onde vai surgir outras vagas”, não. Quem excedeu tinha que escolher vaga naquele dia. Então era o menos longe, vamos dizer assim, pra eu vir. (P5)

Ou, na fala de outra professora,

Eu fui uma das 7 que excederam naquela Unidade e então eu automaticamente fui direto pra escolha de vagas e eu era obrigada a escolher uma outra vaga, em qualquer outro local. A princípio eu gostaria de ter escolhido um CEI, naquele momento eu queria trabalhar num CEI. Mas quando eu cheguei pra escolha de vagas tinha aqui que era o mais perto da minha residência, eu moro no Nova Brasília. Escolhi aqui. Eu não tinha muita noção de como ia ser essa experiência da EI dentro da escola. (P1)

Os relatos dessas professoras inquietam pois, indicam que foram trabalhar em um local que não desejavam, ao mesmo tempo, se eram as vagas que tinham, também não era um local “atraente” para as professoras com mais tempo de serviço. Assim, se entender que educar implica em incrementar as oportunidades, e incrementar não significa hierarquizar as diversas possibilidades educativas, as limitações do espaço, do tempo e da pouca experiência das professoras, por mais comprometidas que sejam, se tornam obstáculos na concretização de uma Educação Infantil respeitosa.

Além desses aspectos, ao considerar que a professora de apoio pedagógico exercia a função há um mês, tinha sete anos de experiência com Educação Infantil e na rede pública estava há cinco anos, de modo similar o diretor da escola, sem formação em pedagogia, com experiência apenas nos anos finais e ensino médio, sendo essas as pessoas de referência para as professoras compreende-se que as trocas poderão ser limitadas. Dito de outro modo, como foi discutido anteriormente, pensar a jornada da Educação Infantil fora das regularidades que marcam historicamente a escola é uma tarefa árdua. Assim, questiona-se se esses sujeitos conseguirão orientar, pensar junto com a equipe um modo que respeite o *modus operandi*, como diz Freitas (2007) da Educação Infantil.

³⁵ No momento em que a pré-escola foi compulsoriamente parcializada nesse município, algumas professoras ficaram sem vaga na Unidade em que trabalhavam. Se não há vaga na Unidade lotada, a professora com a matrícula mais nova “excede” e deve procurar outra vaga, em outra Unidade.

Como afirma Barbosa (2009, p. 35): “trabalhar com crianças pequenas exige formação, pois não é apenas uma tarefa de guarda ou proteção, mas uma responsabilidade educacional na qual são necessárias proposições teóricas claras, planejamento e registros.” Ou ainda como lembra Freitas (2007), quando reforça que a Educação Infantil implica em espaço, tempo, organização e prática que são construídas no “seio das intensas relações que transbordam da “cultura da infância” quando as crianças ainda não se tornaram expressões inequívocas da forma – aluno” (FREITAS, 2007, p.10).

Assim, o fato de tão importantes sujeitos terem pouco ou nenhuma experiência, ou, como no caso do diretor, nenhum conhecimento sobre as especificidades da Educação Infantil justifica as inquietações indicadas acima. Inquietações que se estendem também em como será mediada as relações com as famílias, isto é, como responder às inquietações das famílias sobre essa etapa? Como realizar uma reunião com as famílias em que se fala sobre as especificidades da Educação Infantil, ou que se esclarece que essa etapa da Educação Básica não tem por objetivo alfabetizar? Uma dúvida clara das famílias, como confirma o relato da professora P1:

Eu penso que elas chegaram com uma visão de escola. Elas estavam achando que iam aprender a ler e a escrever.

Quando as crianças e suas famílias entram na Educação Infantil pela primeira vez faz-se necessário mostrar a importância de tantas outras linguagens que a constituem, além da linguagem escrita, e que são tão importantes quanto. A evidência de uma variada gama de linguagens vem sendo estudada e difundida por meio de diferentes pesquisas. Seguindo essa perspectiva de um trabalho pautado no diálogo com as crianças e as famílias, de acordo com Edwards, Gandini e Forman (1999, p. 10) pode oportunizar que as crianças ao serem ouvidas, podem tomar iniciativas e são guiadas produtivamente, na qual “o potencial intelectual, emocional, social e moral de cada criança é cuidadosamente cultivado e orientado.” Dada as discussões advindas dessa pedagogia, se defende a apropriação da cultura humana e a transformação da mesma pelas crianças, oportunizando para isso, experiências diferenciadas através de diferentes linguagens. Para Barbosa (2009, p. 56), “as linguagens ocorrem no encontro de um corpo que simultaneamente age, observa, interpreta e pensa num mundo imerso em linguagens, com pessoas que vivem em linguagens, em um mundo social organizado e significado por elas.” O potencial

dessas experiências precisa ser explicitados às famílias para que estas possam entender a importância da Educação Infantil além da aquisição das letras e números.

Outro aspecto que chama atenção em relação aos profissionais dessa instituição é a indicação do Referencial Curricular Nacional para Educação infantil como material de apoio pedagógico, ao mesmo tempo em que não citam a Proposta curricular do município. Esses fatos indicam, segundo as análises, fragilidades na formação tanto inicial, quanto continuada, situação agravada se considerar que o RCNEI, documento orientador, sempre foi muito criticado pela área por não superar a lógica linear e escolarizante da organização Educação Infantil. Não obstante, importante considerar também, que várias indicam como material de apoio as DCNEI e as Orientações Curriculares, documentos que sintetizam uma proposta que supera a ideia de “tomar conta”.

Entretanto, segundo o próprio diretor da escola, esse modo de compreender a Educação Infantil gerou problemas, isto porque, segundo ele, as professoras:

queriam transformar toda escola como se fosse um CEI, no começo então, como não tinha coordenador e quando tinha coordenador também tinha esse mesmo olhar, a última coordenadora fixa aqui ela tinha esse mesmo olhar, que eu tinha que modificar toda a escola pra ser um CEI. E na nossa visão a escola continua sendo uma escola que abriga a EI [...] (D)

Pode-se chamar a atenção para vários pontos na fala acima: ser um problema discutir e adaptar a escola para a Educação Infantil; ser um problema que as professoras e a coordenadora tenham um olhar diferenciado, de Educação Infantil, como é citado; e conceber que a escola apenas deve “abrigar” a Educação Infantil. Observa-se o esforço da gestão em “ouvir” os demais sujeitos, em tentar se fazer entender e entender as dificuldades deste processo. Mas, se evidencia novamente a importância de a gestão ser conhecedora das especificidades da Educação Infantil.

O estranhamento do diretor em relação as demandas das professoras se reflete também em sua compreensão de não ser necessário os “cantos” para Educação Infantil, como ele questiona:

Ah, mas tem os cantos! Têm necessidade desses cantos serem físicos? Tem necessidade de eu pegar um espaço imenso pra fazer um canto? De eu usar um espaço que eu possa usar de diversas formas, eu posso deixar esse canto na vertical, eu posso montar e desmontar até com as crianças, deixar tudo isso só pra ser espaço de maquiagem? (D)

Os questionamentos feitos pela gestão evidenciam a luta das professoras pelas particularidades desse atendimento. Elas demonstram conhecimento que envolve os eixos norteadores das DCNEIS, as interações e as brincadeiras, fundamentais para a

Educação Infantil. Bem como defendem uma concepção de criança que o próprio documento ressalta, ou seja:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009, p. 12)

Desta feita, explicitam que defendem as relações estabelecidas na prática cotidiana e a importância da brincadeira no entendimento e produção da cultura humana. Para a professora P2, defender seu trabalho é essencial, apesar das adversidades:

[...] porque as orientações curriculares que você tem ou na escola ou no CEI são as mesmas. Então o professor comprometido que segue aquelas orientações, tanto no CEI como na escola, aquilo ali é nosso norte, nossa Bíblia, nosso parâmetro.

As adversidades chocam com as ideias defendidas pela equipe, como surge na fala de outra professora:

[...] me chama atenção de eu pendurar as atividades no corredor - porque isso já me desmotivou muito, porque colocava num dia de manhã chegava no outro dia já tá tudo destruído [...]. Então as coisas estão rasgadas estão puxadas, e na EI não, eles apreciam as atividades um do outro, eles ajudam a cuidar das atividades um do outro. (P5)

Neste contexto, as professoras lamentam que, além do que a Educação Infantil perde - a maioria entende como perda -, não é possível avançar a infância defendida nesta etapa para as crianças de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. As crianças pequenas que devem se adaptar ao ritmo dos maiores... Em um momento único e especial, uma das professoras tece um comentário sobre esse sentimento:

Tinha uns balões aquele dia e aí algumas crianças do 4º ano vieram , porque eles também queriam brincar com balões, aí eu dividi os balões e eles ficaram brincando junto com os meus assim, achei isso interessante, valeu a pena. Eles brincaram juntos e acho que também resgatou um pouco da infância deles. Um pouco mais da infância deles, aquele momento de brincar um com o outro. (P5)

No entanto, embora as professoras tenham manifestado durante as entrevistas, a compreensão de que todo o fazer da Educação Infantil proporciona crescimento, percebe-se que não compartilham os momentos de brincadeira com as crianças. Quando seria vital o envolvimento delas, como mais experiente, as crianças produzem sozinhas. Um exemplo desta constatação foi o episódio em que duas turmas brincavam no espaço denominado “toldo”, assistidas por uma professora. Duas crianças montavam o que parecia ser uma cidade num dos bancos e conversavam

seriamente sobre o que faziam. Neste momento houve a troca das professoras - elas se revezam para o lanche. A professora que chegou mandou tirarem as peças do banco para sentar. Desoladas, as duas crianças desmancharam tudo e procuraram um outro canto para recomeçar a brincadeira.

Pode-se entender esse fato como falta de sensibilidade da professora, o que talvez tenha existido mesmo, mas não se pode esquecer que as próprias condições objetivas do revezamento existente para as professoras lancharem coloca como atividade menor as ações, brincadeiras e criações das crianças desenvolvidas nesse tempo. Isto é, as brincadeiras, nesse momento, aparecem como ações para ocuparem as crianças enquanto os adultos desempenham suas atividades.

Um outro fato que chamou bastante a atenção na pesquisa, dado que surgiu nas entrevistas, refere-se a troca de coordenadoras, ou professoras de apoio pedagógico, como denominam. No período de seis meses, quatro pessoas ocuparam o cargo. O que gerou muita insegurança e sensação de desamparo na equipe, conforme relata uma professora:

Então, hoje assim, uma das coisas que me inquieta, as frequentes mudanças, parece como se tivesse vários testes pra ver qual que vai se adaptar melhor assim. Só que isso também gera um desgaste, tanto nosso, mas também por parte das famílias, assim né, porque parece que a gente não sabe o que a gente quer. (P4)

De acordo com outra professora,

minha perspectiva para o ano de 2017 é que tenhamos uma coordenadora do início ao fim, que essa equipe, apesar de que algumas pessoas vão pedir transferência, que essa equipe se consolide para que a gente possa formar, estruturar a cara da EI do Elisabeth, porque cada uma de uma realidade diferente, com uma experiência diferente, com orientações diferentes, com esse entra e sai de pessoas é difícil. (P2)

Volta-se ao que se defende no início das escritas dessa categoria: fundamental que os sujeitos envolvidos, em especial da gestão e coordenação, terem formação própria e específica dessa etapa da Educação Básica. A falta da coordenadora evidencia a necessidade de um apoio na defesa do que consideram essencial para a Educação Infantil, especialmente por conta da gestão não ter essa formação. Com isso, nem mesmo o Projeto Político Pedagógico da Educação Infantil, nesse lugar, foi construído, documento essencial para a consolidação dos fazeres cotidianos, conforme foi visto no segundo capítulo desta dissertação.

Toda essa troca afetou não apenas as professoras, as crianças e as famílias, que, como foi dito, não tinham a quem se dirigir para tirar dúvidas relacionadas à

Educação Infantil, uma vez que as professoras devem atender prioritariamente as crianças. Afetou também a gestão, conforme relato a seguir:

Mas ainda tenho receios porque não é minha dinâmica mesmo. E acho que por isso talvez erre tanto no começo do ano. Porque eu tinha bastante receio, medo de errar, aquilo que me era passado, olha a gente precisa fazer assim. Eu até achava que não era, mas aí, não tudo bem, vamos fazer então. Se você tá falando... então cada coordenadora que chegou eu ouvi o que elas falavam. Agora já não, agora eu digo: [...] Como que vocês fazem lá? Como é que faziam lá? Ah, a gente fazia assim, assim, assim. Então, porque agora também já perdi um pouco dos medos. (D)

Resta saber o porquê de tantas trocas. Ainda de acordo com o diretor, as duas primeiras pessoas desistiram porque, como não havia o quadro completo de professoras, elas deviam “cobrir” essas faltas. O que novamente mostra a falta de valorização dada à Educação Infantil com a falta de pessoas: não há necessidade de um planejamento com continuidade de experiências. Basta que as crianças estejam sendo apenas “cuidadas”, já que a coordenadora apenas substitui quem falta. A terceira coordenadora lutou contra essa condição: se recusou a cobrir as professoras que faltavam, por atestado médico ou outro fator (aqui o quadro de professores já estava completo), dado que sua função ficaria extremamente prejudicada. O que causou um enorme transtorno entre a equipe, de acordo com o diretor. E pediu transferência.

E aí agora trouxeram uma quarta pessoa, mas que eu já conhecia. Então, antes de vir a gente sentou bastante, conversou bastante porque o nosso objetivo pra esse ano não é fazer nada de novo, é apenas terminar bem esse ano, com menor estrago possível. Pra deixar elas mais seguras, que já foram muitas mudanças. E a gente começou agora a fazer algumas orientações de planejamento, modelos de como a escola vai trabalhar. (D)

O que o diretor deixou implícito foi que, desta vez, as coisas seriam do seu jeito. E deixou claro ao afirmar que, embora ouvisse as professoras, ele precisava de alguém que apoiasse suas decisões, no sentido de entender que a Educação Infantil deveria se adaptar aos “modelos de como a escola deve trabalhar.” E a coordenação seria parte fundamental nesse contexto. O que se evidenciou quando se relatou e se discutiu, na categoria anterior sobre o cotidiano da Educação Infantil, que a coordenação trazia uma espécie de “discurso pronto”, exaltando espaços como biblioteca e sala de informática como vantagem em relação às Unidades de Educação Infantil.

Bem, duas situações encerram, mas não concluem a discussão desta categoria e são explicitadas nas falas a seguir:

Mas acredito que essa proposta, mesmo com tantas dificuldades, eu acredito que foi uma proposta positiva porque hoje nós teríamos, se não fosse proposta, 160 crianças desassistidas né, então... (P2)

A exemplo de outros momentos no nosso país, vive-se novamente a lógica de escolher entre o nada e o pouco, ficamos contentes e agradecidos pelo menos se tem um pouco. Essa fala nos preocupa, pois como muitas pesquisas já demonstraram o cotidiano pode acomodar, e com isso, esse tipo de atendimento não ser mais questionado, mas ser incorporado como uma forma de atender na rede pública municipal.

Essas preocupações ganham maior relevância quando outra professora comenta que:

Mas, a gente se adapta né, ser humano tem que se adaptar, igual a criança também. Acho que no início eles sofreram um pouco e agora tão adaptados dentro da escola. (P3)

Adaptar-se talvez seja o maior risco que se possa correr. Há um tom de conformação na fala da professora, de se debater e ser vencida. Quando a conformismo surge, não há resistência, não há mudança, porque não existe reflexão sobre a condição em que se vive, apenas a reprodução do mesmo. É preciso acreditar que existe um cotidiano cheio de mudanças para promover e ofertar com comprometimento e responsabilidade.

Os sujeitos envolvidos no cotidiano deste espaço educacional - diretor, coordenadora, professoras e demais profissionais - devem pensar no fazer cotidiano da Educação Infantil com “intencionalidade educacional” (BARBOSA, 2009), oferecendo ricas e diversificadas experiências, que sejam significativas. No entanto, parece que dada as condições, o projeto de Educação Infantil dentro da escola de ensino fundamental se afasta da perspectiva de que é “na singularidade da construção cotidiano do espaço, do tempo, da organização e das práticas que o trabalho com crianças pequenas ganha uma tonalidade própria” (FREITAS, 2007, p. 10). E com isso corre-se o risco de se fazer uma Educação Infantil à imagem e semelhança da lógica do ensino fundamental.

4.3 O “espectro” do Ensino Fundamental

A etapa da Educação Básica denominada como Ensino Fundamental trata, historicamente, do momento em que as aprendizagens cognitivas - em especial de

ler, escrever e calcular surgem como mais valorizadas. Também é histórico o recorte da infância: nesse período não se brinca mais, só se estuda. Brincar representa coisa de criança! Embora, legalmente a infância corresponda ao período do nascimento aos 12 anos de idade dos seres humanos, na escola, parece socialmente interrompida aos seis anos, quando nela se adentra. Nesse tempo se assume o papel de “aluno”, que, na maior parte das vezes ficará sentado por longas horas, falando pouco, participando menos ainda. Conforme Barbosa (2009, p. 26):

As crianças, ao ingressarem na escola, tornam-se alunos e, dependendo da proposta educacional que vivenciam, são reduzidas “as suas cabeças”, isto é, às possibilidades de seu desempenho cognitivo, como se a mente e as emoções fossem algo etéreo, separado do corpo. As concepções dominantes em nossa sociedade sobre os alunos, muitas vezes estereotipadas, carregam em si elementos que seguidamente antagonizam com as de crianças, excluindo a possibilidade da experiência peculiar de infância.

O corpo deixou de ser necessário e não precisa mais de experiências. Agora se exige o disciplinamento, o adestramento do corpo e o controle das emoções. Acontece uma uniformidade dos sujeitos, como afirma Sarmiento (2011, p. 588)

De algum modo, perante a instituição, a criança “morre”, enquanto sujeito concreto, com saberes e emoções, aspirações, sentimentos e vontades próprias, para dar lugar ao aprendiz, destinatário da ação adulta, agente de comportamentos prescritos, pelo qual é avaliado, premiado ou sancionado. A escola criou uma relação particular com o saber, uniformizando o modo de aquisição e transmissão do conhecimento, para além de toda a diferença individual, de classe ou de pertença cultural.

Esse papel de aluno, ou “ofício de aluno” (SARMENTO, 2011) traz uma condição às crianças e aos jovens bastante exatas: sentar-se um atrás do outro; falar apenas quando permitido; ir ao banheiro no recreio; não se mexer; não fazer barulho; o adulto detém o conhecimento, entre outros critérios. Ou seja, “o aluno, tem por ofício, de tomar a forma (no sentido de se deixar formatar), [...] e ajustar-se à disciplina do corpo e da mente induzida pelas regras e pela hierarquia dos estabelecimentos de ensino que frequenta (SARMENTO, 2011. p. 589). O sujeito, sua individualidade e diversidade, seja de gênero, de raça, ou de classe, desaparecem. Aqui ele se torna apenas mais um operário da fábrica, pouco pensante.

De modo geral, em toda a história do Ensino Fundamental, a cultura escolar é permeada pelo indiscutível saber do adulto que deposita seu conhecimento inquestionável, como Paulo Freire já dizia em 1987, em a “Pedagogia do Oprimido”, através de uma “educação bancária”, sem dialogicidade, sem desenvolver a consciência crítica, espaçada da realidade. Nela, o adulto aparece

como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. [...] Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. (FREIRE, 1987, p. 57)

A pré-escola, em grande parte da história brasileira, foi como um “vir a ser” dessa educação. Sua função se delineava entre preparatória para a etapa citada ou compensatória das carências sociais infantis, como apresentado no primeiro capítulo desta dissertação. Entretanto, atualmente ambas as proposições são discutidas e a luta é por superá-las. Desse modo, o próprio papel do professor/a de Educação Infantil, bem como sua formação, já foi e ainda é, muito discutido, ressaltando-se que o mesmo deve ser um

organizador, mediador e elaborador de materiais, ambientes e atividades que permitirão às crianças construir ações sobre objetos e formas de pensamento. Numa nova perspectiva, compreende-se o papel do professor como o de um orientador da busca do conhecimento, principalmente quando ela surge como necessidade para desenvolver o projeto do grupo e as necessidades e desejos individuais das crianças. Não há necessidade de material didático pronto para o professor aplicar e nem de cartilhas ou livros didáticos para as crianças. Mas, há relevância na criação de espaços de participação onde as crianças coloquem seus conhecimentos em jogo, permitindo confronto de idéias e opiniões, formas diferenciadas de resolução de problemas e questões, assim como a proposição de novos desafios, que ensinarão às crianças a se apropriarem da cultura e a desenvolverem seu pensamento. (BARBOSA, 2009, p. 37)

A autora fala do professor da Educação Infantil, mas a discussão se estende para todos e todas as professoras de crianças, afinal, a participação infantil traz grandes contribuições ao grupo em que estão inseridas.

No momento da pesquisa, em que essa pré-escola surge no “terreno” do Ensino Fundamental, ou seja, dentro do espaço de uma escola, após tantas pesquisas e lutas pela defesa das especificidades da Educação Infantil, de um cotidiano que atenda as necessidades próprias desse período, que seja em um espaço de cuidado e educação, fica a pergunta: a ideia seria a de “preparar” - novamente! - as crianças para a etapa seguinte? O espectro do Ensino Fundamental³⁶ rondará - outra vez! - a Educação Infantil?

Para a maioria das professoras entrevistadas, apenas o fato de que as crianças frequentariam uma “escola”, já criou grande expectativa, tanto nas famílias como nos pequenos:

³⁶ Expressão usada por Freitas (2007).

Eu penso que elas chegaram com uma visão de escola. Elas estavam achando que iam aprender a ler e a escrever. Não sei também se, de repente, os pais já não passaram: “Que você vai tem que ir pra escola, vai aprender a ler e a escrever.” Que já fugia da Educação Infantil. (P1)

Essa “visão de escola” comentada pela professora aparece em várias falas e observações ao longo da pesquisa por meio de vários sinais. Um deles, e que o diferencia essencialmente dos espaços próprios para a Educação Infantil aparece na fala da professora, a seguir:

Por exemplo, tem aquele espaço do pátio aqui embaixo, não é sempre que a gente pode pensar em usar, porque a gente sabe que eles vão fazer barulho e ao lado tem salas. Então tem aquela pista, aquela amarelinha. Não que a gente não leva, a gente leva, eu levo assim de vez em quando, as outras meninas também levam, mas a gente não tem como estar utilizando o espaço todo dia. A gente sabe que atrapalha também as turmas ao lado. P4

Dessa forma, evidencia-se a prioridade do Ensino Fundamental. O cotidiano da Educação Infantil, aos poucos, se adapta à rotina dos maiores. As crianças começam a entender que o barulho, a algazarra, as interações e brincadeiras próprias da fase não cabem na escola. Também aprendem que os espaços devem ser deixados primeiramente para os maiores, porque o trabalho deles aparece como mais importante, afinal, criança pequena “apenas brinca”, como comenta a professora:

Por exemplo, ontem eu queria fazer uma atividade com areia tal, e daí eu fui surpreendida porque os alunos do 9º ano estavam tirando fotos pra formatura, que também é ótimo pra eles. Pra vivência deles. (P5)

Um outro espectro do Ensino Fundamental que as crianças da Educação Infantil vivenciam nesse contexto refere-se aos momentos da Homenagem Cívica. Observar crianças pequenas paradas umas atrás das outras, com adultos chamando a atenção para não se mexerem, sem entender exatamente por que acontece aquele momento - mesmo para as crianças maiores - e tentando acompanhar uma música da qual não entendem, parece uma espécie de “contra infância”, um resquício do período militar. Sobre esses momentos, as professoras comentam:

Difícil!! Imagina, né, eles não conseguem ficar parados (faz o gesto com os braços). Mas eles já estão fazendo referência à Bandeira, quando começa o hino eles já sabem que é o hino. (P1)

A outra professora continua:

Participam toda semana (da homenagem cívica). Eu vejo assim [...] é pouco tempo que eles ficam ali. Eu acho que tem que ter essa questão, se a escola vai ter ano que vem, porque que eles já não iniciam esse ano pra questão do respeito com a bandeira enfim, é coisa de 10 minutinhos que eles ficam ali. (P3)

Se a escola tem, por que não treinar as crianças da Educação Infantil desde já? Porque a Educação Infantil não serve para preparar para o Ensino Fundamental. Ela é agora, nesse momento. Com sentido, participação, cultura, experiências, interações. Sem considerar que “10 minutinhos” em espera para um corpo que precisa de movimento, de comunicação, de interação, quase sugere uma tortura. Para Barbosa (2009, p. 89)

O principal desafio das escolas de educação infantil é garantir e manter o compromisso com a infância na organização da vida cotidiana alicerçada na participação democrática e na sustentabilidade. Ou seja, preocupar-se em organizar espaços com definição pedagógica pautada em práticas específicas relacionadas ao cuidado com as características das crianças, à ludicidade, à estética e à ética das relações entre adultos e crianças e entre os pares tão importantes nessa fase da vida.

A ideia de preparação para o Ensino Fundamental se mostra muito presente em todos os aspectos relacionados à pesquisa. Em conversa com a bibliotecária da escola, essa deixa claro a intenção ao descrever a facilidade da adaptação no próximo ano, porque as crianças já conhecem o ambiente; que os adultos já conhecem as crianças e podem separá-las evitando “turmas que dão muito trabalho no 1º ano, coitada da professora!”. Uma prática comum nas instituições de Ensino Fundamental.

O compartimento das experiências é outro espectro do Ensino Fundamental: as crianças da Educação Infantil vivenciam tempos divididos em “aulas”: horário da biblioteca, horário da informática, horário da música... Como comenta a professora:

aí eles têm informática também, tem biblioteca, então são uns horários bem picados assim. (P3)

Dessa forma não há um respeito às especificidades da infância, ao seu tempo próprio, mas um ritmo ditado e recortado pelo adulto. Há uma limitação das propostas presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (2009), como documento mandatário, que determina como eixos norteadores as interações e a brincadeira, promovendo por meio de experiências e vivências o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais e expressivas com qualidade, como apresentado nos primeiros capítulos deste estudo. Recortar o tempo em momentos “picados” esfacela a oportunidade de continuidade das construções que as crianças possam exercer entre os pares e entre elas e o adulto. Sobre essa preparação, outra professora diz

O projeto em si seria, fazer uma ligação entre educação infantil e alfabetização. Pela Secretaria a ideia seria essa. Fazer uma ligação. Eles estão no mesmo espaço, então eles seriam educação infantil e já iriam para o primeiro ano. De preparar melhor pra o primeiro ano. (P1)

O sinal que toca no início e final do período, bem como na troca das aulas, marca também a Educação Infantil neste espaço adaptado. Pouco a pouco se entra num ritmo quase “fabril”: agora entra, agora senta, agora para, agora brinca, agora anda...

Outro espectro marcante do Ensino Fundamental, que acompanha a “ordem” estabelecida pelo capital se faz presente na organização das filas: o processo de domesticação dos corpos para a formação de mão de obra fabril. O portão da Educação Infantil dá acesso ao toldo onde ficam os pais/ responsáveis com as crianças até “bater o sinal”. A maioria dos pequenos entram até a sala sozinhos. Uma das professoras organiza uma fila com as crianças neste espaço para levá-las até a sala. Uma fila como as turmas do Ensino Fundamental faz concomitantemente no outro lado do pátio.

A fila em si não se apresenta como um problema. Entretanto, por que fazer fila seria a questão. Se essa professora estivesse numa instituição de Educação Infantil, faria fila com as crianças? Dificilmente. O próprio espaço e a rotina desautorizam tal prática. Num lugar de cuidado e educação de crianças pequenas o contato com as famílias se faz crucial. E não cabe um tempo de espera corporal (dado que a espera é uma condição mental, não física) das crianças, de uma forma que não possam trocar conversas umas com as outras, se olharem, trocarem experiências. As crianças podem brincar e interagir enquanto esperam os demais chegarem. Ou esperam o segundo sinal em fila?!

Neste sentido, a Educação Infantil fica submetida à lógica do Ensino Fundamental, tanto nos usos dos espaços, quanto na estruturação do tempo, como na organização deste cotidiano.

Esses espectros do Ensino Fundamental acabam entremeando o cotidiano da Educação Infantil que se organiza dentro deste espaço. Seja no planejamento das professoras que deixam de ser pensados a partir e para as crianças e suas experiências porque dependem, em grande parte, da utilização ou não destes espaços pelos maiores. Seja pela influência de posições corporais: em sentido, em fila, sempre na cadeira ou esperando a vez silenciosamente. Seja pela preparação para a alfabetização. Ou pela conformidade dos sujeitos envolvidos - ainda que bem-intencionados - com o processo: “se terá que ser depois, a gente se acostuma desde agora”.

Quando se propõe que os estabelecimentos de educação infantil sejam espaços para a produção de culturas infantis, de processos de construção de conhecimentos em situações de interação e de inserção das crianças nas práticas sociais e linguagens de sua cultura, o modelo convencional de escola, historicamente estabelecido e vigente em grande parte das práticas escolares, dificulta a construção de uma nova dimensão educacional. (BARBOSA, 2009, p. 28)

Ou seja, quando se pensa em territórios específicos para as crianças pequenas, se delinea nas mentes espaços e tempos privilegiados para a infância, e não para “pequenos escolares”. Afinal, como diz Sarmiento (2011), o Ensino Fundamental poderia/ deveria “despertar a criança que vive em cada aluno” e não transformar cada criança em aluno.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A escrita deste trabalho trouxe a reflexão sobre a importância dos movimentos sociais, sobretudo os movimentos feministas, as políticas públicas na constituição da Educação Infantil, as legislações que a constituíram nas últimas décadas e as práticas educativas. O objetivo da pesquisa: investigar o cotidiano da Educação Infantil nos espaços de escolas de Ensino Fundamental, a partir das falas dos profissionais envolvidos, realizada em uma escola urbana de Ensino Fundamental da rede municipal de Joinville/SC, no contexto da implantação da Lei nº 12.796/2013, que trata da Obrigatoriedade da frequência das crianças a partir de quatro anos, permitiu entender o que os profissionais pensam sobre essa estratégia municipal, tendo em vista os pressupostos para uma educação significativa para as crianças pequenas

Essa obrigatoriedade repercutiu em diferentes estratégias, por parte dos municípios, para atender a demanda e a lei. Dentre dessas estratégias, a locação de turmas de Educação Infantil no interior de escolas de ensino de fundamental, foi adotada pelo município em estudo, sendo nosso objeto de investigação conforme indicado no objetivo geral. Para esta pesquisa foi organizado além do objetivo geral percorrido, objetivos específicos que auxiliaram na pesquisa, a saber: revisar a literatura que discute a Educação Infantil e as políticas públicas para essa etapa; mapear o atendimento da pré-escola na última década no Brasil, Santa Catarina e na cidade de Joinville; investigar o que as professoras que trabalham nesses locais indicam sobre essa organização educativa, analisar como o cotidiano da Educação Infantil é organizado em um espaço dividido com o Ensino Fundamental, as possibilidades e as implicações desta organização.

Por meio das falas dos profissionais envolvidos buscou-se entender os desafios surgidos nesse processo. Para esses sujeitos (diretor, professoras, professora de apoio pedagógico) fica notório que, não sendo esse um espaço pensado para a Educação Infantil muitos são os desafios, e também limitações para o desenvolvimento de uma prática educativa a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Considerando que nesse espaço deveria haver o tempo de educar, o tempo de cuidar, o tempo de brincar, o tempo de aprender, o tempo de ensinar, o tempo de conviver – com seus pares, com adultos, com a natureza, com as trocas, respeitando cada um na sua forma de aprender, de encantar e se encantar pelo mundo e por toda a cultura humana socialmente produzida. Estar

em uma instituição pensada para a criança pequena é muito diferente de frequentar uma Educação Infantil que se aloca no interior de uma escola de Ensino Fundamental, conforme as falas dos profissionais sugeriram.

Desse modo, o que é possível observar é que, embora essa estratégia tenha garantido vagas para as crianças de quatro a cinco anos em instituição pública, o tipo de espaço, o que esse possibilita resulta em uma prática pedagógica com muitos problemas, e como já dito anteriormente, com sérias limitações. Desse modo, é possível pensar que o município oportuniza dois tipos diferentes de educação infantil, haja vista que, as turmas de quatro e cinco anos que são atendidas em centros de educação infantil possuem mais possibilidades de vivências e experiências do que as crianças que estão hoje nos espaços de escolas de ensino fundamental. Para além desse aspecto, outro ponto que é importante tencionar é a rotatividade de profissional, como foi possível observar na pesquisa, bem como o descontentamento de alguns para trabalhar nesses lugares. Esse fato, poderá ser um problema futuramente, uma vez que, esse descontentamento poderá resultar na concepção desse atendimento como um lugar de passagem para os profissionais; isto é, eles ficam na escola atendendo as turmas de a educação infantil até conseguirem vaga para trabalhar em algum centro de educação infantil. Dessa forma, esses aspectos indicados, nos faz pensar que, para ser possível efetivar a qualidade da vaga é necessário compromisso estatal, financiamento e compreender a Educação Infantil como direito de todas as crianças e suas famílias.

Nesse sentido, pode-se também perceber através da pesquisa, que a vaga oferecida para a pré-escola no interior da escola de ensino fundamental não pode ser considerada a mesma vaga – respeitosa e significativa para a criança pequena – oferecida em uma instituição pensada para a criança. Será que seu direito público à educação está garantido?

Em relação a ampliação de vagas, análise que compunha um dos objetivos específicos da pesquisa, o que observamos a partir das análises dos dados do INEP e FNDE, é que a ampliação da oferta de vagas para a pré-escola na rede pública foi maior do que o número de vagas das creches, que foi ampliada nas redes conveniadas. O que acontece também com as vagas para a pré-escola integrais. “Legalmente” as vagas na rede pública para a pré-escola foram compulsoriamente parcializadas. O que significa que existem duas formas distintas de atendimento às crianças. Nesses espaços conveniados nem sempre a estrutura condiz com a

qualidade exigida, sendo muitas vezes precarizados, e, em muitos casos os profissionais não têm a habilitação exigida para a Educação Infantil.

Se consideramos que a qualidade dos trabalhos desenvolvidos junto as crianças fica comprometido pelo fato desse, entre outros aspectos, ter que seguir a rotina e a lógica do ensino fundamental; outro ponto que chamou a atenção da pesquisa foi essa aproximação com o ensino fundamental tende a reforçar a ideia de “preparar” – novamente! – para a etapa seguinte, e faz o espectro do ensino fundamental rondar a pré-escola, que, aos poucos, se adapta à rotina dos maiores, fazendo com que as práticas dessa etapa se sobreponham ao modo de ser/ estar na Educação Infantil.

Dito de outro modo, o que se percebeu na organização do cotidiano da Educação Infantil no contexto da pesquisa foi uma concepção de Educação Infantil preparatória para o ensino fundamental, em que este tem mais valor, em que o silêncio e as “formas” deste – a domesticação dos corpos, a concepção de “aluno” - devem prevalecer em detrimento de uma valorização da infância e suas linguagens. Ou seja, para alocar turmas de Educação Infantil em espaços de ensino fundamental não é necessário apenas adequações físicas, mas também pensar quais serão as diretrizes para a educação dessas crianças, nessa escola, que agora não é mais uma escola de ensino fundamental que abriga a Educação Infantil, mas uma “escola de todos”.

Neste aspecto, aflora o sentimento de “carregar água na peneira”, como o menino de Manoel de Barros. Como se as conquistas históricas na Educação Infantil, no direito que cada criança tem de não apenas frequentá-la, mas vivê-la intensamente como determina as DCNEI, “escorrega” pela peneira. Mas, como diz o poeta, vamos carregar água na peneira a vida toda, pois somos capazes de “modificar a tarde botando uma chuva nela”.

Porque se a ideia que se fomenta é a de “articular” a Educação Infantil com o ensino fundamental se mostra necessário que esta articulação seja pensada para a infância, para crianças de quatro a doze anos, sem que a pré-escola seja uma antessala para os primeiros anos do ensino fundamental, vivendo sempre sob o espectro do mesmo: um devir.

Tendo certeza que uma pesquisa não se encerra em si mesma, mas suscita outras questões, continua-se a busca por entender se essa estratégia, como outras, será permanente, se gestores com formação nesta etapa da educação básica farão parte do grupo de sujeitos? Se a parcialização da pré-escola será revista? Se em

algum momento o número de conveniados, especialmente da creche diminuirá? E entender para onde a pré-escola caminha...

Enfim, sugere-se que outras pesquisas possam elucidar outras questões que envolvem a Educação Infantil, seu cotidiano, seu espaço e suas especificidades.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. SGARBI, Paulo (orgs.). **Espaços e imagens na escola**. Coleção O Sentido da Escola. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ANDRÉ, Marli E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 18. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____; HORN, Maria da Graça souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

_____. (cons.). **Práticas cotidianas na educação infantil: base para reflexão sobre as orientações curriculares**. Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a Educação Infantil. Brasília. 2009. Disponível em portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf. Acesso em 15/02/2017.

_____. **Culturas infantis: contribuições e reflexões**. In.: Revista Diálogo Educ., Curitiba, v. 14, n. 43, p. 645-667, set./dez. 2014. Disponível em <http://www.redalyc.org/html/1891/189132834002/>. Acesso em 22/06/2017.

_____; RICHTER, Sandra Regina Simonis. **Campos de Experiência: uma possibilidade para interrogar o currículo**. In FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmem; FARIA, Ana Lúcia Goulart de 106 (Orgs). Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre o brinquedo, a criança e a educação**. SP: Ed. 34, 2002.

BONDIOLI, Anna (org.). **O tempo no cotidiano infantil: perspectivas de pesquisa e estudo de casos**. Trad. Fernanda L. Ortale e Ilse Paschoal Moreira; revisão técnica Ana Lúcia Goulart de Faria e Elisandra Girardelli Godoi. São Paulo: Cortez, 2004.

BORBA, Ângela M. **O brincar como um modo de ser e estar no mundo**. In: BRASIL, MEC/SEB Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade/ organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Rangel, Aricélia Ribeiro do Nascimento – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006

BRASIL. Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil. **Decreto nº 19.890**, de 18 de abril de 1931. Rio de Janeiro, 18 de abril de 1931. In: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/5_Gov_Vargas/decreto%2019.890-%201931%20reforma%20francisco%20campos.htm. Acesso em: 3 de maio de 2016.

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1937. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em 16/06/2017.

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1946. Disponível em http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm. Acesso em 20/06/2017.

_____. Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm acessado em 29/05/2017.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1967. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acesso em 20/06/2017.

_____. **Emenda Constitucional nº 1**, Brasília, 1969. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc_anterior1988/emc01-69.htm. Acesso em 20/06/2017.

_____. **Lei nº 5.692/71**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Brasília, 1971. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em 25/06/2017.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Legislação e Normas da Educação pré-escolar**. Brasília, 1979.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Geral. Comissão de Coordenação Geral. **Programa Nacional de Educação Pré-Escolar**. Brasília/DF, 1981.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**. Lei n.º 8.069 de 13 de julho de 1990.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei n.º 9.394/96 de 26/12/1996.

BRASIL, MEC, COEDI. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 1, 2, 3.

_____. Ministério da Educação. CNE. CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 1999.

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

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil**. Brasília : MEC, SEB, 2006.

_____. Ministério da Educação. **Indicadores de qualidade da educação infantil**. Brasília: MEC, 2009.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, SEB, 2009.

_____. Brinquedos e brincadeiras de creches: manual de orientação pedagógica. Brasília, MEC/ SEB, 2012.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024 : Linha de Base**. – Brasília, DF : Inep, 2015.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. Revisão técnica e versão brasileira adaptada por Gisela Wajskop. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção questões da nossa época; v. 20)

CAMPOS, Maria Malta. **A mulher, a criança e seus direitos**. In.: Cadernos de Pesquisa n. 106, p. 117 - 127, março 1999.

_____. **A educação infantil como direito**. In: Insumos para o debate 2: emenda Constitucional nº 59/2009 e a educação infantil: impactos e perspectivas. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2010. p. 9-14

_____. **Entre as políticas de qualidade e a qualidade das práticas**. In.: Cadernos de Pesquisa v.43 n.148 p.22-43 jan./abr. 2013

_____; FÜLLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. **A qualidade da educação infantil brasileira**: alguns resultados de pesquisa. In: Cadernos de pesquisa, v. 36, n. 127, jan/abr. 2006.

_____. COELHO, Rita de Cássia; CRUZ, Silvia H. Vieira. **Consulta sobre qualidade da educação infantil**: relatório técnico final. São Paulo: FCC/DPE, 2006.

CAMPOS, Rosânia. **Educação Infantil e organismos internacionais**: uma análise dos projetos em curso na América Latina e suas repercussões no contexto nacional. Tese Programa Pós-graduação em Educação. UFSC: Florianópolis, 2008.

CAMPOS, Roselane Fatima. **Democratização da educação infantil**: as concepções e políticas em debate. In: Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 4, n. 7, p. 299-311 jul./dez. 2010.

_____. **“Política pequena” para as crianças pequenas?**: experiências e desafios no atendimento das crianças de 0 a 3 anos na América Latina. In: Revista Brasileira de Educação. v. 17 n. 49 jan-abri. 2012.

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSINO, Patrícia; NUNES, Maria Fernanda Rezende. **Políticas públicas universalistas e residualistas: os desafios da educação infantil**. Trabalho apresentado na 33ª Reunião ANPED em 2010. Caxambu, MG. GT 076749. Disponível em <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT07-6749--Int.pdf>. acesso em 11/01/2017

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. 6 ed. São Paulo: Cortez; Niterói, RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense; Brasília, DF: FLACSO do Brasil, 2009.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A Educação Básica como direito**. Cadernos de Pesquisa, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008.

DEMARTINI, Z. B. F.; FARIA, A.L.G.; PRADO, P.D. (Org.) **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

DUARTE, Rosália. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. Educar, Curitiba, n. 24, p. 213 – 225. Editora UFPR.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Editora artes Médicas Sul Ltda., 1999.

EZPELETA, Justa. ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa participante**. 2 ed. Trad. Francisco Salatiel de Alencar Barbosa. Coleção Educação Contemporânea. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

_____. **A escola: relato de um processo inacabado de construção**. Currículo Sem Fronteiras, v. 7, n. 2, p. 131 – 147. Jul/ dez 2007

FARENZENA, Nalú. **A Emenda da obrigatoriedade: mudanças e permanências**. in: Retratos da Escola, Brasília, v. 4, n. 7, p. 197-209. jul/ dez 2010.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Educação pré-escolar e cultura: para uma pedagogia da educação infantil**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil**. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, M. (Org.). Educação infantil pós LDB. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 67-97.

_____. **Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica.** *In:* Educação e Sociedade, vol. 26, n. 92, p. 1013-1038, Especial - Out. 2005.

FARIA, Vitória e SALLES, Fátima. **Currículo na educação Infantil: diálogo com os demais elementos da Proposta pedagógica.** 2 ed., [ver. E ampl.]. – São Paulo: Ática, 2012.

FERNANDES, Chintia Votto. **A identidade da pré-escola: entre a transição para o ensino fundamental e a obrigatoriedade de frequência.** Tese doutorado. UFRGS. Porto Alegre, 2014.

FERNANDES, Florestan. **A investigação etnológica no Brasil e outros ensaios.** Petrópolis: Vozes, 1975.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. **A pesquisa em educação no/ do/ com o cotidiano das Escolas.** *In.*: FERRAÇO, Carlos Eduardo; PEREZ, Carmen Lúcia vidal; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (orgs.). Aprendizagens cotidianas com a pesquisa: novas reflexões em pesquisa nos/ dos/ com os cotidianos das escolas. Petrópolis: DP et Alii, 2008. Coleção Vida Cotidiana e Pesquisa em Educação. Pág. 23 - 34.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues; SANTOS, Marlene Oliveira dos; KLEMMANN, Vilmar. **Estratégias de incidência para ampliação do acesso à educação infantil.** *n:* Insumos para o debate 2: emenda Constitucional nº 59/2009 e a educação infantil: impactos e perspectivas. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2010. p. 43-57.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo.** Brasília: Líber Livro, 2012.

FORTUNATI, Aldo. **A Educação Infantil como projeto de comunidade: crianças, educadores e pais nos novos serviços para a infância e a família: a experiência de Miniato.** Ernani Rosa: Artmed, 2009.

FREIRE, P. **Educação e mudança.** Coleção Educação e mudança vol.1.9ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 43ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Marcos Cezar de. Prefácio. **O coletivo infantil: o sentido da forma.** *In:* FARIA, Ana Lúcia Goulart (org.). O coletivo infantil em creches e pré-escolas. São Paulo: Editora Cortez, 2007, p. 07 – 13.

GERMANO, José Willington. **Estado Militar e Educação no Brasil (1964- 1985).** 5ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. **A força da periferia: a luta das mulheres por creches em São Paulo.** Petrópolis: Vozes, 1985.

JOBIM E SOUZA, Solange. **Infância e Linguagem**: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

JOINVILLE. Secretaria de Educação. **Plano Municipal de Educação de Joinville SC** - LEI Nº 8043, 2015.

_____. **Metodologias da Alimentação, Higiene e Repouso**: Educar e Cuidar na Educação Infantil: Caminhos Metodológicos Para a Rede Municipal de Joinville. Setor de Educação Infantil, 2016.

_____. **Caderno Joinville Cidade em Dados**. Disponível em: <<https://www.joinville.sc.gov.br/wp-content/.../01/Joinville-Cidade-em-Dados-2016.pdf>>. Acesso em: 12 jun 2017.

KRAMER. Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 5 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Propostas pedagógicas ou curriculares de educação Infantil**: para retomar o debate. Pro-Posições (Unicamp), v. 13, n.2(38), p. 65-82, 2002.

_____. **As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil**: educação infantil e/é fundamental. In: Educação e Sociedade. Campinas, vol. 27, n. 96 - especial, p. 797-818, 2006.

_____. **Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie**. In: BAZÍLIO, Luiz Cavalieri e KRAMER, Sônia. Infância, Educação e Direitos Humanos. São Paulo: Cortez, 2008.

_____; NUNES, Maria Fernanda; CARVALHO, Maria Cristina (orgs.). **Educação Infantil**: formação e responsabilidade. 1 reimpressão. Campinas, SP: Papirus, 2014.

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

_____. **Educação infantil e currículo**. In: FARIA, A. L. ; PALHARES, M. S. (orgs.). Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios. Campinas: Autores Associados; FE/Unicamp; São Carlos: Editora da UFSCar; Florianópolis, Editora da UFSC, 1999. p.51-65

_____. **Histórias da educação infantil brasileira**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n.14, p.5-18, 2000. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27501402> Acesso em: 25/06/2017

_____. **O Jardim de Infância e a Educação das Crianças Pobres**: final do século XIX, início do século XX. In.: MONARCHA, Carlos (org). Educação da Infância Brasileira: 1875-1983. Campinas, SP: Autores Associados, 2001

_____. **Infância e educação Infantil**: uma abordagem histórica. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LEITE FILHO, Aristeo Gonçalves; NUNES, Maria Fernanda. **Direitos da criança à educação infantil**: reflexões sobre a história e a política. In: KRAMER, Sonia;

LOPES, Jader Janer Moreira e VASCONCELLOS, Tânia de. **Geografia da infância**: Territorialidades Infantis. In.: Currículo sem Fronteiras, v.6, n.1, pp.103-127, Jan/Jun 2006.

LOPES, Jader Janer Moreira. **Geografia da Infância**: contribuições aos estudos das crianças e suas infâncias. In.: Revista Educação Pública: Cuiabá, v. 22, n. 49/1, p. 283-294, maio/ago. 2013

_____. **Geografia da Infância**: contribuições aos estudos das crianças e suas infâncias. In.: Revista de Educação Pública 22.49/1 (2013): 283-294.

LUDVIG, Daiana. **Currículo para a Educação Infantil**: uma análise a partir dos documentos curriculares de municípios catarinenses. Dissertação de Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville. UNIVILLE: Joinville, 2017.

MACHADO, Maria Margarida. **Quando a obrigatoriedade afirma e nega o direito à educação**. In: Retratos da Escola, Brasília, v. 4, n. 7, p. 245-258. jul/ dez 2010.

MARCHETTI, Rafaela. **Obrigatoriedade da educação infantil a partir de quatro anos de idade: percepção de educadores e militares**. Dissertação de Mestrado. UFSCar. São Carlos, 2015.

MARTINS FILHO, Altino José. **Jeitos de ser criança**: balanço de uma década de pesquisa com crianças apresentadas na ANPED. Trabalho apresentado na 33ª Reunião ANPED em 2010. Caxambu, MG. Disponível em <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT07-6068--Int.pdf> acesso em 05/12/2016.

_____. BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Metodologias de pesquisas com e sobre crianças**. In.: Revista Reflexão e Ação. Vol. 18, n. 2 - Das pesquisas com crianças ao encontro da infância contemporânea. UNISC, 2010. Disponível em <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/issue/view/DAS%20PESQUISAS%20COM%20CRIAN%20C3%87AS%20AO%20ENCONTRO%20DA%20INF%20C3%82NCIA%20CONTEMPOR%20C3%82NEA>. Acesso em 25/06/2017.

MAZZUQUELLI, Denise Silva Rocha. **A constituição da criança na escola - marcas das experiências iniciais**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2010.

MÜLLER, Fernanda (org.). **Infância em perspectiva**: políticas, pesquisas e instituições. São Paulo: Cortez, 2010.

MOSS, Peter. **Para além do problema com qualidade**. In: MACHADO, M. L. de A (org). Encontros e Desencontros em Educação Infantil. São Paulo: Vozes, 2002.

NUNES, Maria Fernanda; CARVALHO, Maria Cristina (orgs.). **Educação Infantil: formação e responsabilidade**. 1 reimpressão. Campinas, SP: Papyrus, 2014. p. 67-88.

NUNES, Maria Fernanda. KRAMER, Sonia. **Educação infantil e expansão da escolaridade obrigatória: questões para a política, a formação e a pesquisa**. In: KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda; CARVALHO, Maria Cristina (orgs.). Educação Infantil: formação e responsabilidade. 1 reimpressão. Campinas, SP: Papyrus, 2014. p. 31-48.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Aprendendo nos/dos/com os cotidianos a ver/ler/ouvir/sentir o mundo**. In.: Revista Educ. Soc. vol.28 no.98 Campinas Jan./Apr. 2007.

PINTO, Maria Raquel Barreto. **Tempo e espaços escolares: o (des) confinamento da infância**. In.: QUINTEIRO, Jucirema; CARVALHO, Diana Carvalho de. Participar, brincar e aprender: exercitando os direitos da criança na escola. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES, 2007. Pág. 91 - 115.

PINTO, M., SARMENTO, M. J. **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 1997.

RODRIGUES, Marilda Merênci. **PRÓ-CRIANÇA: por entre creches, livros e canções, a busca de consensos (Santa Catarina - década de 1980)**. Dissertação de Mestrado em Educação do Centro de Ciências da Educação, UFSC. Florianópolis, 2001. Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/81724/181180.pdf?sequence=1>. Acesso em 19/07/2017.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Expansão da educação infantil e processos de exclusão**. In: Cadernos de Pesquisa, São Paulo. n. 107, julho 1999. Disponível em www.scielo.br/pdf/cp/n107/n107a01.pdf. Acesso em 16/07/2017.

SACRISTÀN, J. Gimeno. **A educação obrigatória: seu sentido educativo e social**; trad. Jussara Rodrigues. Porto Alegre: ARTMED Editora Ltda, 2001.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. In: SARMENTO, Manuel J.; CERISARA, A.B. Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto, PT: Asa Editores, 2004.

_____. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. In: Educ. Soc., Campinas, vol.26, n. 91, p.361-378, Maio/Ago. 2005.

_____. **Sociologia da infância: correntes e confluências**. Instituto de Estudos da Criança. Universidade do Minho. P. 17-39. In: SARMENTO, Manuel Jacinto;

_____. **A reinvenção do ofício de criança e de aluno**. In: Atos de Pesquisa em Educação - PPGE/ME FURB. v. 6, n 3, p. 581-602, set/dez. 2011.

_____. **Uma agenda crítica para os estudos da criança.** In.: Currículo Sem Fronteiras, v. 15, n. 1, p. 31-49, jan./ abr. 2015.

SCHULTZ, Lenita Maria Junqueira. **O Pre-escolar:** um estudo. de leis e normas oficiais. Fundação Getúlio Vargas. Instituto de Estudos Avançados em Educação. Departamento de Psicologia da Educação. Rio de Janeiro, 1983. Disponível em <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/9305/000049974.pdf?sequence=>. Acesso em 19/07/2017.

SELL, Carlos Eduardo. **Karl Marx.** In: Sociologia Clássica. Itajaí: Ed. Univali, 2001.

SOUZA, Vanessa Teixeira. **O direito da criança à educação infantil.** Florianópolis, UFSC, 2008.

SOUZA, Rosiris Pereira de. **Educação Infantil:** políticas públicas e práticas educativas na pré-escola de escolas municipais de ensino fundamental em Goiânia. Dissertação de Mestrado. UF de Goiás. Goiânia, 2012.

SZYMANSKI, Heloisa (org.); ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina Célia Almeida. **A entrevista na pesquisa em educação:** a prática reflexiva. Brasília: Plano Editora,

TRENTINI, Julcimara. **Direito à educação ou direito à creche: o que fundamenta o atendimento à criança de 0 a 3 anos na região da aMUNESC?** Dissertação de Mestrado. Joinville: Univille, 2016.

VIGOTSKI, Lev S. **Pensamento e linguagem.** Tradução: Jefferson Luiz Camargo. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998

_____. **A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança.** Tradução: Zoia Prestes. In: Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais. Pág. 23-36. Junho de 2008

_____. **Imaginação e criação na infância.** Ensaio psicológico: livro para professores. Apresentação e comentários: Ana Luiza Smolka. Trad. Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

WIGGERS, Verena. **Vieses pedagógicos da educação infantil em um dos municípios brasileiros** s.l., 2002. (Trabalho apresentado na 25ª Reunião Anual da ANPEd).

YIN, Robert .K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. Tradução: Cristhian Matheus Herrera. - 5ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

ANEXOS

ANEXO A

Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), de uma pesquisa desenvolvida pela mestrandia **Luciana Gutzmer Cagneti** vinculada ao Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas e Práticas Educativas para Educação e Infância do Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE. A sua colaboração é de fundamental importância para a concretização deste trabalho que tem como objetivo analisar como acontece o cotidiano da Educação Infantil nos espaços de escolas de Ensino Fundamental, adaptados como estratégia de atendimento de pré-escola em detrimento da Lei 12.796/13 sobre a obrigatoriedade da frequência dessas crianças.

Você terá a liberdade de se recusar a participar das atividades propostas pela pesquisadora se de alguma maneira você se sentir constrangido (a) e também poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, sem que a recusa ou a desistência acarrete qualquer prejuízo a você. Você terá livre acesso aos resultados da pesquisa. A pesquisa de campo se realizará entre setembro e novembro de 2016.

Destacamos que a participação nesta pesquisa é opcional e que representa riscos ou desconfortos mínimos. Em caso de recusa ou de desistência em qualquer fase da pesquisa, você não será penalizado (a) de forma alguma. Lembrando que, sua participação será de suma relevância para o cumprimento do objetivo proposto na pesquisa e os benefícios serão de âmbito acadêmico e profissional para o campo das Políticas Públicas e Práticas Educativas para a Educação e Infância. Você terá esclarecimentos sobre a pesquisa em todos os aspectos e trataremos da sua identidade com padrões profissionais de sigilo, ficando a sua identificação restrita ao grupo pesquisado, ou seja, sem identificação nominal. Os resultados deste estudo poderão ser apresentados por escrito ou oralmente em congressos, periódicos científicos e eventos promovidos na área de ciências humanas.

Em caso de dúvida, você poderá procurar a professora orientadora desta pesquisa Dra. Rosânia Campos no Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE, pelo telefone (47) 3461-9077 ou no seguinte endereço: Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Rua Paulo Malschitzki, 10 - Zona Industrial, Campus Universitário - Joinville/SC, CEP 89219-710, Bloco A, sala A 221. Bem como, a pesquisadora, pelo telefone (47) 9209-0663 ou no endereço: Rua: Fernando Machado 185 apto 503, América – Joinville/SC, CEP 89204-400. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética que envolve a referida pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), pelo telefone: (47) 3461-9235 ou no endereço: Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Rua Paulo Malschitzki, 10 - Zona Industrial, Campus Universitário - Joinville/SC, CEP 89219-710, Bloco B, sala B 31. Após ser esclarecido sobre a pesquisa, no caso de você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável.

Os dados referentes à pesquisa ficarão sob guarda e posse da pesquisadora responsável, por 05 anos e depois deste prazo serão devidamente destruídos (picotados) e enviados para reciclagem.

CONSENTIMENTO

Eu, _____, acredito ter sido suficientemente informado (a) e concordo em participar como voluntário (a) da pesquisa descrita acima.

Joinville, ____ de _____ de 2016.

PARTICIPANTE

LUCIANA GUTZMER CAGNETI
Pesquisadora responsável

ANEXO B

DECLARAÇÃO DE INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

Declaramos para os devidos fins que concordo e aceito o desenvolvimento da pesquisa intitulada "A PRÉ-ESCOLA FOI PARA A ESCOLA: E AGORA? Análise dos espaços de pré-escola em escolas de ensino fundamental após a lei 12.796/13 a partir do olhar das crianças", da mestrandia Luciana Gutzmer Cagneti e que estará sob orientação da Professora Doutora Rosânia Campos da Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE.

Declaramos que foi realizada a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido — TCLE. Que cumprimos o que determina a Resolução CNS 466/2012 e contribuiremos com a pesquisa mencionada sempre que necessário, fornecendo informações à instituição. Também fomos informados que, de alguma forma, haverá a identificação de uma escola, sendo garantido o sigilo e assegurada a privacidade em relação aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa. De igual modo, sabemos que as instituições envolvidas poderão a qualquer fase dessa pesquisa retirar esse consentimento.

Concordamos que os resultados desta investigação possam ser apresentados por escrito ou, oralmente, em congressos e periódicos da área da educação, desde que preservada a identidade dos envolvidos.

Atenciosamente,

Elisabet
check
Gerente daino



Staranschi
Unidade de Ens
cula 47069

ANEXO C

IDENTIFICAÇÃO DA UNIDADE ESCOLAR

1.1 Apresentação e características da Escola

Dados de Identificação

Escola Municipal Professora Elizabeth Von Dreifuss

Entidade Mantenedora:

Secretaria Municipal de Educação (Prefeitura Municipal de Joinville)

Grau de Ensino:

Ensino Fundamental

Endereço:

Rua Minas Gerais, 5876, bairro Morro do Meio, CEP nº 89215-000

1.2 Breve Histórico e Caracterização da escola

A Escola Municipal Professora Elizabeth Von Dreifuss foi fundada em 04/05/1950, com o nome de Escola Mista Municipal Pará.

Porem, somente em 10/02/1953 passou a ter a atual denominação, nome este dado em homenagem à Professora Elizabeth Von Dreifuss, conceituada educada da 1ª Escola Alemã de Joinville.

A Escola municipal Professora Elizabeth Von Dreifuss tem a função social de formar pessoas atuantes no exercício da cidadania, buscando uma sociedade democrática, com a colaboração da comunidade.

A escola, em sua proposta pedagógica, atende às turmas do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, permitindo ao aluno desenvolver suas competências, favorecendo sua inserção na sociedade como cidadão responsável e consciente dos seus direitos e deveres.

A escola atualmente possui 670 alunos no Ensino Fundamental Regular (6 a 14 anos) e 60 alunos no Ensino Fundamental para Jovens e Adultos.

O perfil socioeconômico é de baixa renda, com alguns alunos participando Programa Bolsa Família. A escola os ajuda na aquisição de materiais escolares.

A escola possui alunos com necessidades especiais, e ainda está se adequando quanto a este atendimento (principalmente com relação a sua estrutura

física). As turmas que possuem alunos especiais têm presente um Auxiliar de Educador, que muito contribui para o desenvolvimento destes alunos.

A escola é bem equipada, possui laboratório de informática e biblioteca com bom acervo literário.

O Projeto Político Pedagógico da E. M. Professora Elizabeth Von Dreifuss – Ensino Fundamental é pautado em cima de grandes reflexões sobre as finalidades da escola, o seu papel social, a definição de caminhos e ações que serão executadas por toda a comunidade escolar, já que a sua construção teve o apoio da APP Escolar, professores, funcionários e alunos.

É um documento de suma importância, pois reflete a realidade da escola, sendo um clarificador da ação educativa em sua totalidade.

Sua finalidade é assegurar e fundamentar todo o funcionamento da escola, sua estrutura física funcional e também pedagógica, assim como dar garantia e legitimidade para que “a escola seja palco de inovações, investigações e grandes ações fundamentadas num referencial teórico metodológico que permita a construção de sua identidade e exerça seu direito à diferença, à singularidade, à transparência, à solidariedade e à participação”. (Veiga, 1996)

O Projeto Político Pedagógico é um instrumento teórico-metodológico que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola de forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica e, o que é essencial, participativa. É uma metodologia de trabalho que possibilita ressignificar a ação de todos os agentes da instituição.

Trecho retirado do PPP da Instituição, referente às páginas 09, 10 e 11 do documento, em outubro/16.

ANEXO D

QUESTIONÁRIOS

QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORA DE APOIO PEDAGÓGICO

Questões pensando sobre suas experiências:

- Qual a sua formação?
- Fale da sua experiência em Educação Infantil.
- Comente sobre os locais que trabalhou com Educação Infantil
- Fale da sua experiência em Educação Infantil, como coordenadora.
- Teve experiências com turmas de Ensino Fundamental?
- Para você, o que é Educação Infantil? Como caracteriza essa etapa?
- Há formação de coordenadores de Ed. Infantil pela Secretaria da Educação?
Você participa?

QUESTIONÁRIO PARA AS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Questões pensando sobre suas experiências:

- Qual a sua formação?
- Fale da sua experiência em Educação Infantil.
- Comente sobre os locais que trabalhou com Educação Infantil
- Teve experiências com turmas de Ensino Fundamental?
- Para você, o que é Educação Infantil? Como caracteriza essa etapa?
- Quais documentos/ teorias orientam sua prática na Educação Infantil?

ANEXO E

ENTREVISTAS

. As professoras e coordenação são todas do sexo feminino, por isso as questões são feitas nesse gênero.

. As perguntas feitas à coordenação são similares as das professoras, com algumas questões específicas.

COM AS PROFESSORAS:

- questões sobre esse tipo de atendimento

- Escolheu fazer parte dessa experiência, nessa escola? Como aconteceu? (escolha de vagas, indicação, por morar perto).
- O que esperava dessa experiência?
- E como ela está sendo? Comente
- Há reuniões pedagógicas?
- Como e onde acontecem as reuniões pedagógicas? Quem organiza? Há troca de ideias? (em caso de ser junto com os professores de Ensino Fundamental: Como a Ed. Infantil é envolvida nessas discussões?)
- Vocês tem Hora Atividade?
- Quem fica com as crianças nesse momento?
- Dividem esse momento da hora atividade com quem?
- Há formação nesses momentos?
- Quem as orienta? Como e quando se dá essas orientações?

- Questões sobre o cotidiano

- Como vê as crianças nesse espaço?
- Elas ficam separadas dos maiores?
- As crianças participam das atividades coletivas com as crianças do Ensino Fundamental? Quais? Como acontece? A participação é uma sugestão?
- Esse atendimento da Educação Infantil na escola possibilita o cuidar e o educar das crianças?

COM A COORDENAÇÃO:

- questões sobre esse tipo de atendimento

- Você escolheu participar dessa experiência? Como aconteceu?
- Houve algum preparo específico sobre essa experiência? Comente
- O que esperava dessa experiência?
- E como ela está sendo? Comente
- Como e quando orienta as professoras?
- Sobre o que orienta as professoras?

- questões sobre o cotidiano

- Como vê as crianças nesse espaço?
- Elas ficam separadas dos maiores?
- As crianças participam das atividades coletivas com os maiores? Quais? Como acontece? A participação é uma sugestão?
- Essa adaptação dos espaços possibilita o cuidar e o educar das crianças?

COM O DIRETOR

A Educação Infantil na escola

Contar a história, como as turmas foram alocadas na escola.

- Quantas crianças de Ed. Infantil atende hoje? Em quantas turmas?
- Há lista de espera?
Há outras Unidades de Ed. Infantil no bairro, públicas ou privadas?

Relação com as famílias

- Houve alguma avaliação com as famílias?
- O que as famílias dizem sobre esse atendimento?
- Como é o relacionamento com essas famílias?

Condições de atendimento

- Em termos logísticos como foi adaptar esses espaços, materiais, pessoas?
- Há uma coordenação específica?
- Você comentou que houve troca de coordenadores de Ed. Infantil. As anteriores desistiram?
- As professoras criaram alguma resistência em relação ao espaço? Como percebeu?
- Houve troca de professores? Por quê?
- Como é o relacionamento dessas professoras com os demais professores do Ensino Fundamental?

Experiência e formação profissional

- Qual sua formação?
- Você já teve outras experiências com Educação Infantil?
- O que pensa sobre a Educação Infantil?

Desafios imediatos e futuros

- Qual o futuro dessa experiência? Há possibilidade da construção de um novo CEI no bairro?
- Como será o atendimento do Ensino Fundamental a partir de 2017, pensando no número de turmas?

AUTORIZAÇÃO

Nome do autor: Luciana Gutzmer Cagneti

RC: 3.345.340 SSP/SC

Título da dissertação: "A Educação Infantil foi para a escola: o que dizem os profissionais envolvidos nesse processo?"

Autorizo a Universidade da Região de Joinville — UNIVILLE, através da Biblioteca Universitária, a disponibilizar cópias da dissertação de minha autoria.

Joinville, 22/01/2018