

ANDRESA LIMA BASTOS

A POLÍTICA DE ATENDIMENTO NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO  
INFANTIL PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE VIÇOSA – MG: ENTRE A  
REALIDADE E AS PROPOSIÇÕES LEGAIS E TEÓRICAS

Dissertação apresentada à  
Universidade Federal de Viçosa,  
como parte das exigências do  
Programa de Pós-Graduação em  
Economia Doméstica, para obtenção  
do título de *Magister Scientiae*.

VIÇOSA  
MINAS GERAIS – BRASIL  
2007

**Ficha catalográfica preparada pela Seção de Catalogação e  
Classificação da Biblioteca Central da UFV**

T

B327p  
2007

Bastos, Andresa Lima, 1977-

A política de atendimento nas instituições de educação infantil públicas do município de Viçosa-MG : entre a realidade e as proposições legais e teóricas / Andresa Lima Bastos. – Viçosa, MG, 2007  
xiv, 143f. : il. (algumas col.) ; 29cm.

Inclui anexos.

Orientador: Maria de Lourdes Matos Barreto.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.

Referências bibliográficas: f. 117-121.

1. Educação pré-escolar - Viçosa (MG). 2. Educação e Estado - Viçosa (MG). 3. Escolas públicas - Avaliação - Viçosa (MG). 4. Viçosa (MG) - Política social.

I. Universidade Federal de Viçosa. II. Título.

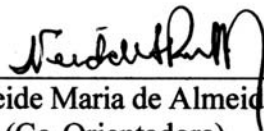
CDD 22.ed. 372.98151

ANDRESA LIMA BASTOS

A POLÍTICA DE ATENDIMENTO NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO  
INFANTIL PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE VIÇOSA – MG: ENTRE A  
REALIDADE E AS PROPOSIÇÕES LEGAIS E TEÓRICAS

Dissertação apresentada à  
Universidade Federal de Viçosa,  
como parte das exigências do  
Programa de Pós-Graduação em  
Economia Doméstica, para obtenção  
do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 28 de fevereiro de 2007.



Prof<sup>ª</sup> Neide Maria de Almeida Pinto  
(Co-Orientadora)



Prof<sup>ª</sup> Karla Maria Damiano Teixeira  
(Co-Orientadora)



Prof<sup>ª</sup> Neuza Maria da Silva



Prof<sup>ª</sup> Gisele Maria Costa Souza



Prof<sup>ª</sup> Maria de Lourdes Mattos Barreto  
(Orientadora)

## AGRADECIMENTOS

Nos momentos finais desta etapa, ao parar para refletir sobre todo o meu trajeto, desde o início até agora, fui tomada de grande satisfação ao perceber quanto apoio recebi. É certo que foi uma jornada longa, por vezes muito cansativa ... mas o apoio sincero daqueles aos quais venho aqui agradecer me incentivaram a seguir firme até o final. Alguns participaram ativamente do processo, outros participaram me escutando, incentivando e, por isso, agradeço:

A Deus, pela vida, fonte de força, luz e inspiração.

Toda a minha família, pela compreensão de minhas ausências, pela base, força, incentivo.

À Vovó e Vovô, pessoas maravilhosas que me proporcionaram o caminho da realização, minha luz durante toda vida.

Aos meus amigos, todos, fontes de amor e de apoio em todos os momentos.

À Alessandra (Alê), amiga fiel e companheira, grande incentivadora desde a graduação.

À Mariana (Mari) que, além da amizade e do carinho provenientes dos inúmeros anos de convivência, teve participação especial e indispensável neste momento.

À Paolla, minha sobrinha querida, pelo “help” na construção do Abstract.

À Luciana, pela ajuda nos momentos finais do trajeto, por todos os “favores” realizados com tanta boa vontade.

A Rafael, meu amor, amigo, incentivador e parceiro neste e em todos os outros momentos da minha vida.

Aos professores e colegas deste Programa, pois passamos juntos momentos importantes e inesquecíveis.

À Lurdinha, Karla, Neide, pela orientação e, até mesmo, pelos puxões de orelha. Tudo me fez crescer e querer ser melhor.

Às professoras Neuza e Gisele, obrigada pelas valiosas sugestões e pelo incentivo na minha banca de defesa.

À Universidade Federal de Viçosa pela oportunidade de realizar o curso de Mestrado e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão da bolsa de estudo.

À Aloísia, pela paciência, apoio e incentivo desde começo até o fim desta trajetória.

A Roberto, Lena, Efigênia e João, pelo carinho e pelo estímulo desde a graduação.

## **BIOGRAFIA**

ANDRESA LIMA BASTOS, filha de Constantino Ferreira Bastos Neto e Maria Christina R. Lima, natural de Ponte Nova, Minas Gerais, nasceu em 21 de abril de 1977.

Graduou-se no Bacharelado em Economia Doméstica pela Universidade Federal de Viçosa em 28 de maio de 2002 e em Licenciatura Plena em Educação Infantil, pela mesma Universidade em 27 de setembro de 2002. Em seguida, nos anos de 2002 e 2003, atuou como Auxiliar técnico, administrativo e pedagógico e como instrutora de cursos para capacitação de professores atuantes na Educação Infantil: Módulo III do Curso de Capacitação para Coordenadores, Professores e Auxiliares das Creches da Prefeitura Municipal de Campo Belo – MG e do módulo II do Programa Emergencial para Habilitação em Nível Médio - Modalidade Normal - do Professor de Educação Infantil em Exercício, parte do Programa Minas - Universidade Presente.

Em março de 2004, iniciou o Curso de Mestrado em Economia Doméstica, submetendo-se à defesa da dissertação em 28 de fevereiro de 2007.

## SUMÁRIO

	Página
LISTA DE QUADROS.....	viii
LISTA DE TABELAS.....	ix
LISTA DE FIGURAS.....	x
RESUMO.....	xi
ABSTRACT.....	xiii
1. INTRODUÇÃO.....	1
1.1. A construção do Objeto de Pesquisa.....	6
2. REVISÃO DE LITERATURA.....	8
2.1. Políticas Públicas e Educação Infantil.....	8
2.2. As Instituições de Educação Infantil: Trajetória Histórica.....	13
2.3. Qualidade nas Instituições de Educação Infantil: construindo parâmetros de avaliação.....	28
2.3.1. O Projeto Político-Pedagógico.....	33
2.3.2. Os Profissionais da educação infantil.....	37
2.3.3. O Espaço físico nas Instituições de Educação Infantil.....	42
2.3.4. As Fontes de Financiamento.....	45
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	51
3.1. Local de Estudo.....	53
3.2. População e Amostra.....	54

	Página
3.3. Procedimentos para Coleta dos Dados .....	56
3.3.1. Entrevistas .....	56
3.3.2. Observações .....	57
3.3.3. Análise documental .....	57
3.4. Procedimentos para Análise dos Dados .....	58
4. RESULTADOS E DISCUSSÕES .....	63
4.1. A realidade do atendimento da Educação Infantil do município de Viçosa – MG .....	63
4.2. A realidade do atendimento das Instituições de Educação Infantil municipais – competências relativas ao Estado e ao Município.....	73
4.2.1. Competências do Estado para com a Educação Infantil no município de Viçosa – MG.....	73
4.2.2. A organização básica do Sistema Educacional Municipal.....	76
4.2.2.1. Inclusão da Educação Infantil municipal no Sistema Nacional de Estatísticas .....	80
4.2.2.2. Programas de alimentação e fornecimento de materiais pedagógicos para as crianças da Educação Infantil municipal	81
4.2.2.3. Transição pedagógica para o Ensino Fundamental e retenção na Educação Infantil.....	84
4.2.2.4. Articulação da Educação Infantil com as áreas de saúde e assistência social e a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais.....	87
4.3. A qualidade do atendimento nas Instituições de Educação Infantil municipais .....	89
4.3.1. Projetos Político Pedagógicos .....	89
4.3.2. Os profissionais das Instituições de Educação Infantil.....	92
4.3.3. O espaço físico das Instituições de Educação Infantil .....	98
4.3.4. Financiamento da Educação Infantil.....	107
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	110
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	117



	Página
ANEXOS .....	122
ANEXO 1 – Resolução nº 443, de 29 de maio de 2001 .....	123
ANEXO 2 – Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil (2004).....	129
ANEXO 3 – Roteiros de entrevistas semi-estruturadas realizadas com a Chefe de Departamento da Educação Infantil Municipal; com a Inspetora da 33ª superintendência Regional de Ensino de Ponte Nova, responsável pelo atendimento ao município de Viçosa e com as Supervisoras Pedagógicas de cada uma das instituições estudadas .....	134
ANEXO 4 – Roteiro de entrevista semi-estruturada acerca das questões sobre o financiamento da Educação Infantil municipal .....	139
ANEXO 5 – Roteiro de observação acerca das características básicas do espaço físico das Instituições de Educação Infantil municipais.	140
ANEXO 6 – Distribuição básica dos mobiliários e equipamentos nas salas que atendem na modalidade creche.....	142
ANEXO 7 – Distribuição básica dos mobiliários e equipamentos nas salas que atendem na modalidade pré-escola.....	143

## LISTA DE QUADROS

	Página
1. Competências e ações referentes à Educação Infantil concernentes aos diferentes níveis de governo.....	48
2. Principais diferenças apresentadas pelo Ministério da Educação e da Cultura acerca do FUNDEF e do FUNDEB .....	49
3. Caracterização do atendimento às crianças pela Educação Infantil municipal em cada uma das Instituições de Educação Infantil estudadas ..	69
4. Formação exigida para atuação dos diferentes profissionais envolvidos na Educação Infantil municipal.....	93
5. Descrição do nível de escolaridade das categorias funcionais atuantes na Educação Infantil do município de Viçosa – MG, 2005 .....	94
6. Descrição geral do espaço físico das Instituições de Educação Infantil municipais na modalidade creche, Viçosa – MG, 2005.....	101
7. Descrição geral do espaço físico das Instituições de Educação Infantil municipais na modalidade pré-escola, Viçosa – MG, 2005.....	101
8. Frequência de ocorrência de espaços externos na modalidade creche, Viçosa – MG, 2005 .....	105
9. Frequência de ocorrência de espaços externos na modalidade pré-escola, Viçosa – MG, 2005 .....	105

## LISTA DE TABELAS

	Página
1. Caracterização das Instituições de Educação Infantil urbanas do município de Viçosa – MG, 2005 .....	55
2. Número de crianças atendidas nas Instituições de Educação infantil públicas do município de Viçosa – MG separadas pelas modalidades de ensino de creche e pré-escola, 2005 .....	67
3. Instituições de Educação Infantil públicas do município de Viçosa – MG – Descrição do número total de funcionários, separados por Categoria Funcional, 2005	71
4. Proporção adulto x criança ideal para o atendimento à Educação Infantil .	72
5. Proporção adulto x criança nas Instituições de Educação Infantil públicas do município de Viçosa – MG separadas por modalidade de ensino, 2005	72
6. Relação dos Projetos Político-Pedagógicos estudados com os itens a serem contidos nesses Projetos, conforme a Resolução nº 443/01 .....	91

## LISTA DE FIGURAS

	Página
1. Número total de crianças de zero a seis anos residentes no município de Viçosa – MG .....	64
2. Atendimento das crianças em Instituições de Educação infantil públicas do município de Viçosa – MG separadas pelas modalidades de ensino de creche e pré-escola, 2005 .....	66
3. Distribuição das responsabilidades do município de Viçosa para com a Educação Infantil .....	77
4. Médias dos espaços x criança das turmas atendidas na modalidade creche	103
5. Médias dos espaços x criança das turmas atendidas na modalidade pré-escola.....	103

## RESUMO

BASTOS, Andresa Lima, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, fevereiro de 2007.  
**A política de atendimento nas Instituições de Educação Infantil Públicas do Município de Viçosa-MG: entre a realidade e as proposições legais e teóricas.**  
Orientadora: Maria de Lourdes Mattos Barreto. Co-Orientadoras: Karla Maria Damiano Teixeira e Neide Maria de Almeida Pinto.

Contínuas mudanças sociais, econômicas e culturais têm provocado transformações na dinâmica e organização das famílias e na educação das crianças de até seis anos de idade, em todas as camadas sociais. Cada vez mais a educação e o cuidado na primeira infância são tratados pelo governo, organismos internacionais, organizações da sociedade civil e por um número crescente de países em todo o mundo. Na década de 1990, várias foram as mudanças ocorridas na legislação brasileira, que definem a garantia de atenção às crianças de zero a seis anos. Esta pesquisa se propôs analisar de que forma a política de Educação Infantil proposta pelo Estado é efetivada pela Secretaria Municipal de Educação do município de Viçosa – MG e como o município tem implementado a legislação e os parâmetros de qualidade no cotidiano das Instituições de Educação Infantil sob sua responsabilidade, tentando identificar possíveis contradições entre as proposições legais e a realidade destas instituições. Como recorte empírico tomou-se as Instituições de Educação Infantil públicas urbanas do município de Viçosa – MG. O objetivo geral foi analisar a realidade da Educação Infantil pública do Município de

Viçosa – MG, confrontando a realidade da Educação Infantil do município com a legislação vigente e com os parâmetros de qualidade definidos para o estudo. A população do estudo constituiu-se das Instituições de Educação Infantil Públicas Municipais da cidade de Viçosa – MG, sendo a amostra constituída de oito Instituições de Educação Infantil Públicas Municipais, localizadas na zona urbana, nas modalidades creche e pré-escola. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semi-estruturadas, observações *in loco* e análise documental. Pôde-se constatar que a realidade da Educação Infantil municipal em Viçosa não se encontra totalmente em consonância com a legislação e com os parâmetros de qualidade propostos para o estudo. Mesmo que a Educação Infantil oferecida pelo município tenha realizado muitas conquistas até o presente momento, considerando-se que a educação, em todas as suas modalidades de ensino, enfrenta dificuldades diversas, o estudo revelou uma situação dinâmica, com importantes mudanças introduzidas, mas ainda contraditórias em relação a efetivações concretas.

## ABSTRACT

BASTOS, Andresa Lima, M.S., Universidade Federal de Viçosa, February 2007.  
**Assistance policy in Public Institutions of Early Childhood Education in the City of Viçosa – MG: between reality and legal and theoretical propositions.**  
Adviser: Maria de Lourdes Mattos Barreto. Co-advisers: Karla Maria Damiano Teixeira and Neide Maria de Almeida Pinto.

Continuous economic and cultural changes have been causing social transformations in the family dynamics and organization and the education of children of up to 6 years of age, in all social classes. More and more education and care in first infancy are treated by the government, international agencies, civil society organizations and an increasing number of countries worldwide. In the 90s, there were several changes in the Brazilian legislation guaranteeing assistance to children aged 0-6 years. This research proposed an analysis of how the State policy for Children Education is executed by Municipal Secretary of Education of Viçosa-MG, how the city has been implementing the legislation and quality parameters in the daily life of children education institutions under their responsibility, trying to identify possible contradictions between the legal proposals and the reality of these institutions. The analysis was carried out with public institutions of children's education of Viçosa-MG. The general objective was to analyze the reality of public children's education in this municipality, comparing the reality of the city's children's education with the current legislation and the quality parameters defined in

this study. The study consisted of samples of 8 Public Municipal Institutions of Children's Education in the urban area of the types day-care center and primary school. Data were collected using half-structuralized interviews, in loco observation and document analysis. The research results led to the conclusion that the reality of the municipal children's education in Viçosa does not totally meet the legislation and the considered quality parameters of this study. Regarding the access, as to the reality of assistance, there is a great distance between what the law prescribes and the reality found in the municipal institutions of children's education. However, the main purpose of this study is not only "to denounce" the fact that the law is not being fulfilled, but to indicate that public policies that understand the reality will indicate ways to promote compliance with legislation.



## **1. INTRODUÇÃO**

Educação infantil é um tema que vem ganhando importância no cenário das discussões acerca das políticas públicas, sendo esta uma discussão de grande relevância não somente para as famílias, mas para a sociedade brasileira. Do ponto de vista das políticas públicas, a descentralização da responsabilidade pela Educação Infantil por parte da União, dos Estados e dos municípios tem sido objeto de discussão em vários fóruns acadêmicos e políticos, e os municípios, responsáveis pela manutenção e gestão da mesma, vêm buscando cada vez mais alternativas para oferecer uma Educação Infantil de qualidade.

Para a Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL, 1998), contínuas mudanças econômicas e culturais refletem e provocam transformações sociais, causando modificações universais no funcionamento das famílias e na educação das crianças de até seis anos de idade em todas as camadas sociais. Nesse sentido, o processo de surgimento das creches e pré-escolas, segundo Bujes (2001), foi influenciado por mudanças econômicas, políticas e sociais que ocorreram na sociedade, principalmente devido à incorporação das mulheres à força de trabalho assalariado. Esta incorporação trouxe necessidade de alterações nos arranjos familiares uma vez que, além de continuar desempenhando os papéis que lhe eram atribuídos, a mulher passou a assumir o papel de trabalhadora, estabelecendo-se, assim, uma nova dinâmica nas relações familiares.

Neste terceiro milênio, os contextos de desenvolvimento das famílias e das crianças são muito diferentes dos encontrados há três ou quatro décadas. O crescente

processo de industrialização, a mudança na concepção sobre a importância e influência dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento posterior do indivíduo e a conquista de direitos da mulher e da criança são alguns aspectos de tais transformações<sup>1</sup>. Além dessas razões, o surgimento das creches e pré-escolas se identifica com um conjunto de idéias sobre a infância, com avanços nas pesquisas e práticas sobre cuidado, desenvolvimento e educação da criança em creches e pré-escolas e sobre o papel da criança na sociedade e de como torná-la, por meio da educação, um indivíduo produtivo e ajustado às exigências do conjunto social.

É preciso considerar, ainda, que o processo de reconhecimento do papel da criança na sociedade está correlacionado a cada momento histórico. De acordo com Bujes (2001), cada época tem sua maneira própria de considerar o que é ser criança e de caracterizar as mudanças que ocorreram com ela ao longo da infância. Nos últimos três ou quatro séculos, a criança passou a ter importância como nunca antes havia tido e seu desenvolvimento começou a ser estudado. Isso quer dizer que a idéia de sujeito em formação e de como é vivida a experiência da infância pode variar de época para época, ou seja, são históricas, assim como as escolhas que são feitas para dirigir este processo.

A partir dos anos de 1960, em todo o mundo, as pesquisas científicas começaram a investigar aspectos relativos à educação, fora do lar, de crianças de zero a seis anos. Os avanços científicos contribuíram para a produção de bases de conhecimentos e *know-how* necessários para subsidiar políticas educacionais e práticas de educação e cuidado infantil de qualidade, capazes de favorecer o desenvolvimento integral da criança. No Brasil, especificamente, a produção científica na área tem crescido muito nas últimas duas décadas (ROCHA 1999, citado por ROSSETI-FERREIRA et al, 2002).

As questões enunciadas são algumas das que têm contribuído para um substancial aumento na demanda por educação e cuidado para com crianças de zero a seis anos em contextos coletivos, seja pela quebra do apoio familiar e comunitário aos pais na educação de seus filhos, seja pelo desejo dos pais de fornecerem aos

---

<sup>1</sup> Intensas mudanças têm ocorrido na estrutura familiar e no papel de cada um de seus membros, principalmente devido à mobilização e crescimento da participação da mulher no mercado de trabalho. De outro lado, também o número de mulheres com filhos menores de seis anos de idade que trabalham diariamente tem aumentado cada vez mais. (ARRIAGADA, 1998, citada por ROSSETI-FERREIRA et al, 2002).

filhos oportunidades diferentes daquelas encontradas na família. Pode-se dizer que o aumento da demanda pela educação infantil tem sido influenciada por novas concepções sobre educação coletiva de crianças de zero a seis anos, pela legislação e pelas políticas públicas que vêm sendo propostas e implementadas com relação à educação e ao cuidado de crianças.

De acordo com o livro “Fontes para a Educação Infantil”, das Organizações das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO - (2003), estamos vivendo um momento histórico muito oportuno para a reflexão e a ação em prol das crianças. Cada vez mais a educação e o cuidado na primeira infância são considerados pelo governo, por organismos internacionais e por organizações da sociedade civil em um número crescente de países em todo o mundo.

Mesmo que o atendimento à criança de 0 a 6 anos em contextos coletivos, no Brasil, exista há mais de 100 anos, tendo surgido no início do século XX (HADDAD, 1991), foi a partir dos anos de 1990 que o caráter educacional dos serviços oferecidos a essas crianças e suas famílias foi senso reconhecido. O reconhecimento legal do dever do Estado e do direito da criança a ser atendida em creches e pré-escolas e a vinculação desse atendimento à área educacional representaram um avanço no que diz respeito à educação de crianças de zero a seis anos.

Várias foram as mudanças ocorridas na legislação brasileira garantindo atenção às crianças de zero a seis anos. O novo ordenamento legal iniciou-se com a Constituição Federal de 1988, podendo ser citadas também outras leis, resoluções e documentos, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RECNEI) de 1998, os Subsídios para o Credenciamento e o Funcionamento das Instituições de Educação Infantil de 1998, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 1998, entre outros.

Desta forma, pelo menos no plano legal, o novo ordenamento caracterizou-se por uma educação na concepção de atendimento à criança, atribuindo-lhe a condição de cidadã, cujo direito à proteção integral deve ser assegurado pela família, pela sociedade e pelo poder público. A Educação Infantil passa a ser um direito de toda criança e uma obrigação do Estado.

Os novos ordenamentos legais apontam para um caminho que leva a melhorias significativas no atendimento às crianças de zero a seis anos, uma vez que

transferem a Educação Infantil do campo assistencial para o campo educacional. Sendo assim, melhorar o atendimento não implica somente em ampliar o número de crianças atendidas, mas sim que este atendimento seja pautado na qualidade.

Entretanto, apesar da legislação existente em diversos níveis, a realidade da Educação Infantil no Brasil revela um cenário que demanda intervenções de políticas educacionais para esta modalidade de ensino. Dados sobre a Educação Infantil revelam sérias preocupações. Em 2001, de acordo com Campos, Füllgraf e Wiggers (2006), o IBGE registrava um total de 627 mil crianças entre sete e nove anos de idade freqüentando pré-escolas e classes de alfabetização e um total de 38 mil crianças de mais de nove anos na mesma situação. Portanto, crianças que já deveriam estar freqüentando o Ensino Fundamental estavam retidas ilegalmente na Educação Infantil. Em 2003, de um total de 21 milhões de crianças de zero a seis anos no país, 38% estavam matriculadas na Educação Infantil, de acordo com o IBGE (2004). Deste total, a porcentagem de crianças matriculadas era bem mais alta na faixa de quatro a seis anos: 68%, em comparação com 12% na faixa de zero a três anos de idade. Dois anos depois, em 2005, segundo Faria (2005), esta disparidade ainda permanecia, pois 10,6% das crianças de zero a três anos freqüentavam as creches e 65,6% das crianças de quatro a seis anos freqüentavam as pré-escolas (Censo 2003-2004, IPEA) e ainda havia uma grande demanda a ser atendida.

Não obstante, para que este quadro sobre a Educação Infantil seja mudado, são necessárias intervenções que busquem caminhos para a melhoria da qualidade dos serviços voltados para esta modalidade de ensino. De acordo com as especificações do Plano Nacional de Educação (2000), para que a educação infantil seja realizada com qualidade são necessárias orientações educacionais e medidas administrativas que levem à melhoria da qualidade dos serviços oferecidos. Considerando tais medidas, entendem-se as de natureza política, as decisões e compromissos políticos dos governantes em relação às crianças; as econômicas, aquelas relativas aos recursos financeiros necessários; e as administrativas, criadas para articulação dos setores da política social envolvidas no atendimento dos direitos e das necessidades das crianças, como educação, assistência social, justiça, trabalho, cultura, saúde, comunicações sociais, dentre outras.

É importante considerar, ainda, que melhorar a qualidade da educação em todos os níveis requer altos investimentos financeiros e, segundo Schwartzman (2004), requer também professores mais qualificados e com maiores salários, menos

alunos por professor, melhores instalações, equipamentos e mobiliários mais adequados, computadores, bibliotecas, dentre outros. Além do Estado, outras parcerias para o financiamento da educação vêm sendo buscadas no Brasil, podendo-se citar as Organizações Internacionais e Multilaterais, Organizações não-governamentais, empresários, Fundações Privadas, Instituições associadas à Igreja e Movimentos Religiosos, Associações de Pais e Mestres, Associações Comunitárias, etc.

No que se refere ao financiamento da educação, de um modo geral, o que se vê é um processo de descentralização das responsabilidades no qual a União é responsável pela Educação Superior, cabendo aos Estados o Ensino Fundamental e Médio e aos Municípios a competência da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Em consequência, o que se vê é uma transferência direta das responsabilidades acerca da Educação Infantil como responsabilidade exclusiva dos municípios. Todavia, Guimarães (2002) chama a atenção para o fato de que a responsabilidade pela Educação Infantil não deve ser atribuída exclusivamente aos municípios, como geralmente tem sido interpretada. A oferta e a manutenção desta modalidade de ensino deve ser realizada em regime de cooperação e colaboração entre parceiros, envolvendo o poder público municipal (como uma de suas atribuições prioritárias), os poderes público estadual e federal (subsidiariamente), além da sociedade civil, nas suas várias formas de organização.

Após estas considerações, pode-se dizer que as conquistas na legislação acerca da Educação Infantil são muitas, embora ainda tragam desafios para sua efetivação, na medida em que é difícil desvincular-se dos discursos e práticas que evidenciam a perspectiva assistencialista que permeou a trajetória desse atendimento. Implantar o que define a legislação não é tarefa simples, e muitas vezes a realidade do atendimento à Educação Infantil não se encontra em consonância com as especificações regimentais.

Para Campos, Füllgraf e Wiggers (2006), as políticas desenvolvidas pelas diferentes instâncias governamentais nem sempre são coerentes com as diretrizes legais. Ainda não foi equacionado de maneira adequada o financiamento público para a Educação Infantil e, além disso, em muitos estados e municípios persiste o pensamento de que creches e pré-escolas não necessitam de profissionais qualificados e bem remunerados, de serviços eficientes de orientação, não requerem prédios e equipamentos adaptados às necessidades infantis, não precisam de livros

nem de brinquedos, e assim por diante. Além de recursos financeiros, é fundamental conhecer as especificidades das crianças de zero a seis anos, bem como as singularidades do atendimento.

Campos (2006) fomenta esta discussão ao afirmar que, no Brasil, nem sempre a realidade corresponde ao que determina a lei, pois, no momento da implementação das definições legais a educação ainda apresenta falhas na supervisão, no uso inadequado dos recursos, dentre outros. Na competição por recursos e atenção das autoridades e da opinião pública, a Educação Infantil encontra desafios para a efetivação de um atendimento de qualidade, ainda predominando uma visão de que para a criança de zero a seis anos, “qualquer coisa serve”.

A partir do quadro, sumariamente descrito, acerca da realidade da educação infantil no Brasil, pretendeu-se, nesta pesquisa, investigar a realidade da Educação Infantil pública no Município de Viçosa – MG, tomando como referência a legislação vigente e os parâmetros de qualidade propostos por esta legislação.

### **1.1. A construção do Objeto de Pesquisa**

Em minha trajetória acadêmica no curso de Economia Doméstica, com habilitação em Educação Infantil, tive oportunidade de realizar estágios em Instituições de Educação Infantil públicas, privadas e filantrópicas, além de trabalhar em cursos de formação de profissionais da Educação Infantil. A partir do processo de reconhecimento do dia-a-dia das Instituições de Educação Infantil foi surgindo o interesse de conhecer a realidade da Educação Infantil sob diferentes perspectivas – tanto da realidade das instituições e dos profissionais em Educação Infantil, bem como aos processos relacionados à efetivação das medidas legais no cotidiano das Instituições de Educação Infantil. Como objeto de pesquisa, pretendeu-se analisar a realidade do atendimento da Educação Infantil do município de Viçosa – MG, especificamente em relação à implementação da legislação vigente e da efetivação dos parâmetros de qualidade nas Instituições de Educação Infantil públicas municipais.

Estudar a realidade da Educação Infantil é importante para que esta seja caracterizada, compreendida e aprimorada. A partir do conhecimento da realidade, podem ser feitas reflexões sobre as políticas propostas para a Educação Infantil e, assim, buscar formas mais eficientes de melhorar a qualidade do atendimento das

Instituições de Educação Infantil. Desta forma, surgiu o interesse em realizar estudo sobre o atendimento da Educação Infantil, que identificasse se a realidade estava em consonância com a legislação vigente, buscando subsídios para investigar a seguinte questão: De que forma a política de Educação Infantil proposta pelo Estado é efetivada pela Secretaria Municipal de Educação do município de Viçosa – MG? Como o município tem implementado a legislação e os parâmetros de qualidade no cotidiano das Instituições de Educação Infantil sob sua responsabilidade?

O objetivo geral desse estudo foi investigar e analisar a realidade da Educação Infantil pública do Município de Viçosa – MG, confrontando-a com a legislação vigente e com os parâmetros de qualidade propostos no estudo.

Especificamente pretendeu-se:

- Identificar a realidade do atendimento das Instituições de Educação Infantil do município de Viçosa - MG.
- Identificar as competências relativas ao Estado e ao município no atendimento de crianças de zero a seis anos de idade.
- Confrontar a realidade do atendimento às crianças de zero a seis anos de idade em Instituições de Educação Infantil públicas municipais em relação à legislação vigente.
- Analisar a qualidade do atendimento nas Instituições de Educação Infantil públicas municipais a partir dos parâmetros de qualidade propostos no estudo.

## **2. REVISÃO DE LITERATURA**

Neste capítulo serão apresentados posicionamentos e apreciações de diferentes autores, leis e documentos acerca da temática da Educação Infantil, objetivando subsidiar as discussões sobre como a legislação e a qualidade vêm sendo implementadas na educação, no município de Viçosa – MG. Para a discussão acerca da temática da Educação Infantil serão abordados os seguintes temas: Políticas Públicas e Educação Infantil; Instituições de Educação Infantil e sua trajetória histórica; Qualidade nas Instituições de Educação Infantil: construindo de parâmetros de avaliação.

### **2.1. Políticas Públicas e Educação Infantil**

O tema políticas públicas é relativamente recente na pesquisa acadêmica no Brasil, impulsionado, em parte, pela constituição de grupos temáticos em algumas associações científicas. Não existe uma única nem uma melhor definição sobre o que seja política pública. Contudo, de acordo com Souza (2003), as decisões e análises sobre políticas públicas implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por que e que diferença faz.

Hofling (2001) acrescenta que o processo de definição de políticas públicas para uma sociedade reflete os conflitos de interesses, os arranjos feitos nas esferas de poder que perpassam as instituições do Estado e da sociedade. Um dos elementos importantes deste processo, hoje insistentemente incorporado na análise das políticas



públicas, diz respeito aos fatores culturais, àqueles que historicamente vão construindo processos diferenciados de representações, de aceitação, de rejeição, de incorporação das conquistas sociais por parte de determinada sociedade. Com frequência, localiza-se aí procedente explicação quanto ao sucesso ou fracasso de uma política ou programas elaborados, e também quanto às diferentes soluções e padrões adotados para ações públicas de intervenção.

Para um melhor entendimento das políticas públicas é importante ressaltar a diferenciação entre Estado e Governo. Estado é entendido como o conjunto de instituições permanentes, como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras instituições que não formam um bloco monolítico necessariamente e que possibilitam a ação do Governo. Já Governo pode ser entendido como o conjunto de programas e projetos, propostos por políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros e que propõem ações para a sociedade como um todo (HOFLING, 2001).

Nesse sentido, Souza (2003) argumenta que as definições de políticas públicas, mesmo as minimalistas, guiam nosso olhar para o foco em que os embates em torno de interesses, preferências e idéias se desenvolvem. As definições de políticas públicas assumem, em geral, uma perspectiva de que o todo é mais importante do que a soma das partes, ou seja, instituições, interações, ideologia e interesses contam, mesmo que existam diferenças sobre a importância relativa destes fatores.

Gobert e Muller (1987) citados por Hofling (2001), acrescentam que políticas públicas podem ser entendidas como o "Estado em ação"; é o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade. Entretanto, Estado não pode ser reduzido à burocracia pública, aos organismos estatais que conceberiam e implementariam as políticas públicas. As políticas públicas são compreendidas como as de responsabilidade do Estado, quanto à implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada. Assim, as políticas públicas não podem ser reduzidas a políticas estatais.

Com relação aos objetivos das Políticas Públicas, Souza (2003), salienta que política pública é um campo de conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar esta ação (variável independente) e, quando

necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações e/ou entender por que e como as ações tomaram certo rumo em lugar de outro (variável dependente). Em outras palavras, o processo de formulação de política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou mudanças desejadas no mundo real.

Ressalta-se, ainda, que o planejamento das políticas públicas deve levar em consideração as mudanças que acontecem constantemente na sociedade. Entre estas mudanças, como argumenta Arriagada (1998), citado por Rossetti-Ferreira (2002), deve-se levar em conta as mudanças que estão acontecendo na instituição familiar. Entre estas, ela se refere à redução no tamanho da unidade familiar; à diminuição ou ao adiamento de uniões conjugais formais; ao aumento da maternidade precoce, principalmente nas camadas sociais mais baixas; ao aumento das uniões consensuais, dos rompimentos matrimoniais, do número de famílias monoparentais e também de outras configurações familiares.

Desta forma, análises e avaliações sobre políticas públicas implicam responder a questões sobre quais espaços cabem aos governos na sua definição e implementação. Nesses termos, Hofling (2001) considera que fatores de diferentes natureza e determinação são importantes. Uma administração pública, informada por uma concepção crítica de Estado, que considere como sua função atender a sociedade, não privilegiando os interesses dos grupos detentores do poder econômico, deve estabelecer como prioritários programas de ação universalizantes, que possibilitem a incorporação de conquistas sociais pelos grupos e setores desfavorecidos, visando à reversão do desequilíbrio social. A análise do "Estado em ação", como fomenta Arretche (2003), tem como objeto específico o estudo de programas governamentais, particularmente suas condições de emergência, seus mecanismos de operação e seus prováveis impactos sobre a ordem social e econômica.

A partir dessas considerações sobre as políticas públicas, parte-se para o delineamento do que sejam as políticas públicas sociais, usualmente entendidas como as de educação, saúde, previdência, habitação, saneamento, etc. Há que se dizer, no entanto, que os fatores envolvidos para a aferição do "sucesso" ou "fracasso" de tais políticas são complexos, variados, e exigem grande esforço de análise.

Pode-se considerar, na perspectiva de Hofling (2001), que as políticas sociais se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo

Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico. As políticas sociais têm suas raízes em movimentos populares do século XIX, voltadas aos conflitos surgidos entre capital e trabalho, no desenvolvimento das primeiras revoluções industriais. Mais do que oferecer "serviços" sociais, entre eles a educação, as ações públicas, articuladas com as demandas da sociedade, devem se voltar para a construção de direitos sociais.

Cabe nesse item, especificamente, o delineamento do que seriam as políticas educacionais e, mais precisamente, as voltadas para a Educação Infantil. Nesses termos, pode-se entender educação como uma política pública social, uma política pública de corte social, de responsabilidade do Estado, mas não pensada somente por seus organismos. As políticas sociais e as de educação são formas de interferência do Estado que assumem “feições” diferentes em diferentes sociedades e diferentes concepções de Estado.

De acordo com Hofling (2001), pensando em política educacional, deve-se pensar em ações pontuais voltadas para maior eficiência e eficácia do processo de aprendizagem, da gestão escolar e da aplicação de recursos para o setor educacional. Enquanto não se ampliar, efetivamente, a participação dos envolvidos nas esferas de decisão, de planejamento e de execução da política educacional, estarão sendo alcançados índices positivos quanto à avaliação dos resultados de programas da política educacional, mas não quanto à avaliação política da educação. Numa sociedade desigual e heterogênea como a brasileira, a política educacional deve desempenhar o importante papel da formação do cidadão.

Atualmente a Educação Infantil é considerada como um direito da criança e é dever do Estado oferecê-la, tornando-se imprescindível discutir a necessidade da implementação de políticas públicas voltadas para a infância, sendo que Rosseti-Ferreira et al (2002) assinalam algumas justificativas em prol de tais políticas. As justificativas econômicas devem pautar-se na premissa de que é necessário investir desde cedo no desenvolvimento das crianças para que, na vida adulta, elas possam inserir-se no mercado de trabalho e produzir satisfatoriamente, o que levaria à redução de gastos futuros com educação e saúde. A justificativa científica para a implantação de programas do que passou a ser denominado “desenvolvimento infantil” parte de pesquisas baseadas nas neurociências, as quais sugerem que o potencial de uma criança é definido pelas suas experiências a partir dos seus

primeiros anos de vida, respeitando suas características, necessidades e peculiaridades, considerando-se que seus direitos devem ser vistos como o direito de ser criança e não de ser o adulto de amanhã.

Sendo assim, ao Estado compete formular políticas, implementar programas e viabilizar recursos que garantam à criança desenvolvimento integral, de forma a complementar a ação da família. A educação das crianças de zero a seis anos, como um direito garantido em lei, vem conquistando cada vez mais afirmação social, prestígio político e presença permanente no quadro educacional brasileiro, cabendo aos governos a implementação de políticas públicas comprometidas com as especificações legais que garantam a estas crianças seus direitos.

Entretanto, no que diz respeito às políticas voltadas para a Educação Infantil, verifica-se que as políticas propostas pelos governos e por agências multilaterais como, por exemplo, o Banco Mundial, em muitas situações, têm concebido os programas de educação/cuidado infantil como uma forma de intervenção social para a superação das desigualdades. Rosseti-Ferreira et al (2002) salientam que essas práticas, que se situam no campo da assistência às camadas pobres da população, podem gerar um efeito contrário ao que aparentemente se propõem, incentivando a exploração da mão-de-obra feminina, a não-profissionalização do cuidado e da educação, assim como a criação de categorias diferenciadas de atendimento.

Há que se entender que as políticas para educação e cuidado infantil não podem ser reduzidas a uma ajuda aos que necessitam, a uma educação para submissão e exclusão, pois tais políticas podem colaborar para a construção de uma cidadania assistida e tutelada. De acordo com Demo (2000), citado por Rosseti-Ferreira et al (2002), as políticas devem ter como objetivo a promoção da autonomia e o exercício da cidadania, para que esta seja responsável e competente. Uma educação de qualidade, como um direito, é o instrumento básico para alcançar esses objetivos. A educação e o cuidado infantil devem ser propostos como meios de inclusão social, oferecendo condições que permitam a construção de uma cidadania emancipada.

No que se refere à educação da criança de zero a seis 6 anos em creches e pré-escolas, práticas educativas e conceitos básicos foram sendo construídos com base em situações sociais concretas que, por sua vez, geraram regulamentações e leis como parte de políticas públicas historicamente elaboradas. Considerando o

atendimento às crianças desta faixa etária, é importante que exista uma variedade de projetos capazes de abarcar, ou pelo menos dimensionar, a diversidade cultural. A superação de uma política assentada na perspectiva de necessidade só ocorrerá mediante um maciço investimento que, de fato, promova a qualidade do atendimento em Instituições de Educação Infantil e não no desvio do investimento para programas com qualidade questionável. As políticas baseadas na análise dos vários aspectos envolvidos, estabelecidas por investigações sérias e apropriadas, podem certamente contribuir para o desenvolvimento de programas mais relevantes e socialmente mais eficazes (ROSSETTI-FERREIRA et al, 2002).

As novas definições legais apontam para caminhos que levam a uma Educação Infantil pautada na associação entre as ações de cuidado e educação para crianças de zero a seis anos. Nesse sentido, para a consolidação da Educação Infantil enquanto direito das crianças, é necessário um investimento em políticas públicas para a área que levem em consideração a história da Educação Infantil e, mais do que isso, é necessário que sejam superados os velhos modos de pensar a infância e a Educação Infantil como assistenciais e protetorais.

A seguir apresenta-se o histórico da Educação Infantil, essencial para que se possa entender como esta temática foi se modificando, até se tornar um direito da criança.

## **2.2. As Instituições de Educação Infantil: Trajetória Histórica**

As instituições de Educação Infantil vêm se transformando e mudando seu significado ao longo da história. A visão que se tem atualmente sobre estas instituições é fruto de mudanças ocorridas ao longo do tempo e de transformações em conceitos sobre a concepção de criança, de educação, de qualidade, etc. Desta forma, é importante tentar compreender como e em que contextos tais instituições surgiram e como foram mudando no decorrer de sua história.

De acordo os Subsídios para o Projeto Político-Pedagógico da Educação Infantil (2001), historicamente, também o primeiro período da existência humana, a infância, vem sendo redefinido a partir de mudanças sociais sofridas ao longo do tempo. Pode-se perceber um percurso que entende a infância como um tempo de compensação das carências supostamente existentes nas crianças ou como um tempo de preparação para a vida futura ou, ainda, como um tempo de convívio social e

lúdico com outras crianças para que se formem espontaneamente. Sendo assim, a concepção de infância pode ser entendida como uma criação da sociedade, que está sujeita a mudanças sempre que ocorrem transformações sociais.

Oliveira (2002) acrescenta que o delineamento da história da Educação Infantil por pesquisadores de muitos países tem evidenciado que a concepção de infância é uma construção histórica e social, coexistindo, em um mesmo momento, múltiplas idéias de criança e de desenvolvimento infantil. Estas idéias, perpassadas por quadros ideológicos em debate a cada momento, constituem importante mediador das práticas educacionais com crianças de zero a seis anos de idade, na família e fora dela.

O documento Política Nacional de Educação Infantil (2005), afirma que, desde suas origens, as modalidades de educação das crianças eram criadas e organizadas para atender a objetivos e a camadas sociais diferenciadas: as creches concentravam-se predominantemente na educação da população de baixo poder econômico, enquanto as pré-escolas eram organizadas, principalmente, para os filhos das classes média e alta. Embora as creches não atendessem exclusivamente a crianças de zero a três anos e as pré-escolas não fossem apenas para as crianças de quatro a seis anos, é importante ressaltar que, historicamente, estas duas faixas etárias foram tratadas de modo distinto. Habitualmente, na educação de crianças de zero a três anos predominam os cuidados em relação à saúde, à higiene e à alimentação, enquanto a educação das crianças de quatro a seis anos tem sido concebida e tratada como antecipatória/preparatória para o Ensino Fundamental. Esses fatos, somados ao modelo “educação escolar”, explicam, em parte, algumas das dificuldades atuais em lidar com a Educação Infantil na perspectiva da integração de cuidado e educação em Instituições de Educação Infantil e também na continuidade com os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Bujes (2001) fomenta a discussão afirmando que, no contexto mundial, as creches e pré-escolas surgiram depois das escolas, entre os séculos XVI e XVII, e o seu aparecimento tem sido muito associado ao trabalho materno fora do lar, a partir da revolução industrial. Deve-se lembrar, no entanto, que isso também esteve relacionado a uma nova estrutura familiar, a conjugal, na qual pai/mãe/filhos passaram a constituir uma nova norma, diferente daquelas famílias que se organizavam de forma ampliada, com vários adultos convivendo num mesmo espaço, possibilitando um cuidado que nem sempre estava centrado na figura

materna. Outra questão é que muitas teorias da época também estavam interessadas em descrever as crianças, sua natureza moral, suas inclinações boas ou más. Defendiam a idéia de que proporcionar educação era, em alguns casos, uma forma de proteger a criança das influências negativas do seu meio e preservar-lhe a inocência; em outros, era preciso afastar a criança da ameaça da exploração; em outros, ainda, a educação dada às crianças tinha por objetivo eliminar as suas inclinações para a preguiça, a vagabundagem, que eram consideradas “características” das crianças pobres.

Ainda para Bujes (2001), o que se pode perceber é que existiam, para justificar o surgimento das escolas infantis, uma série de idéias sobre o que constituía uma “natureza infantil” que, de certa forma, traçava o destino social das crianças (o que elas viriam a se tornar) e justificava a intervenção dos governos e da filantropia para transformar as crianças (especialmente as dos meios pobres) em sujeitos úteis a uma sociedade desejada. De qualquer modo, no surgimento das creches e pré-escolas conviveram argumentos que apontavam uma visão mais otimista da infância e de suas possibilidades, com outros objetivos do tipo corretivo, disciplinar e que, principalmente, viam nas crianças uma ameaça ao progresso e à ordem social.

Em relação às raízes, Sanches (2003) afirma que as creches surgiram na Europa no final do século XVIII e início do século XIX e propunham-se a atender crianças de zero a três anos durante o período de trabalho das famílias, caracterizando-se como instituições atreladas às necessidades do nascente capitalismo e da urbanização.

Ao abordar as primeiras manifestações do surgimento das Instituições de Educação Infantil, não se pode deixar de citar Friedrich Froebel que, na Prússia, em 1837, abriu o primeiro jardim de infância, o *Kindergarden*, em que as crianças eram consideradas plantinhas de um jardim, cujo jardineiro seria o educador. De acordo com Nascimento e Moraes (1998) nessa época, após abertura do primeiro jardim de infância, Froebel passou a dedicar toda a sua vida à fundação de jardins de infância, à formação de professores e à elaboração de métodos e equipamentos para as instalações das instituições.

Mesmo que, ao final do século XX, a infância tenha se tornado responsabilidade do Estado, muitos dos problemas que a envolve não são novos. Um exemplo foi o surgimento da “Roda dos Expostos”, que tinha como intenção a proteção de crianças abandonadas por suas famílias, como parte de um sistema internacional de proteção à criança abandonada.

A Roda dos Expostos, ou Casa dos Enjeitados, ou simplesmente “a Roda”, teve origem na Itália durante a Idade Média, espalhando-se por vários países do mundo desde o século XVIII ao XIX. De acordo com Braglia (2007), a primeira Casa dos Expostos no Brasil foi fundada em 1726, em Salvador, pelo então vice-rei. Consistia em um cilindro que tinha um de seus lados abertos e girava em torno de um eixo vertical. As mães e/ou pais colocavam o seu filho nesta abertura e giravam e, do outro lado, alguém recolhia a criança, preservando, assim, o sigilo sobre a identidade dos pais. A partir do momento em que eram abandonadas, as crianças ficavam totalmente ao cuidado do pessoal responsável na instituição. Abordar o tema da roda dos expostos não implica simplesmente retomar dados de uma instituição criada na Idade Média pois, em muitos países da Europa, e no Brasil, ela sobreviveu até ao século XX.

No contexto nacional, Haddad (1991) afirma que, no Brasil, as creches surgiram no início do século XX, acompanhando a estruturação do capitalismo, a crescente urbanização e a necessidade de reprodução da força de trabalho. Durante várias décadas, a creche teve como função básica o combate à pobreza e à mortalidade infantil, adotando padrões de funcionamento que variavam conforme o que se acreditava serem os determinantes da pobreza e da mortalidade infantil.

Na década de 1920, como fomenta Oliveira (2002), a crise no sistema político oligárquico, então predominante, e a expansão das atividades culturais culminaram com uma revolução de características burguesas no país. Nesse momento político extremamente importante ocorreu, em 1922, no Rio de Janeiro, o Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, no qual foram discutidos temas como a educação moral e higiênica, com ênfase no papel da mulher como cuidadora. Nesse contexto, surgiram as primeiras regulamentações do atendimento de crianças pequenas em escolas maternais e jardins-de-infância.

Ainda nos anos de 1920, conforme expõe Sanches (2003), o Estado concedeu estímulos fiscais às instituições de atendimento à criança. O governo forneceu professores, funcionários, material pedagógico e mobiliário escolar, cabendo à sociedade civil a manutenção e prestação do serviço. Para os juristas da época, a criação das creches, jardins de infância e escolas maternais era uma forma de conter a criminalidade, conseqüência da desorganização familiar. Além disso, o ingresso da mulher no mercado de trabalho, para aumentar a renda familiar, levou à necessidade de criação das creches.



É neste contexto que pode-se entender o surgimento das creches, com o prevaecimento da iniciativa privada, de caráter assistencialista e filantrópico, complementar à falta de recursos econômicos e morais das famílias. Em razão disso, a creche era entendida como um espaço destinado a crianças que tinham suas mães no mercado de trabalho ou para aquelas crianças cujas mães eram consideradas “incompetentes”, com o intuito de prevenir a desorganização familiar.

Enquanto a educação das crianças em instituições esteve associada à ausência da família, esta foi vista como sua substituta e teve sua conotação ligada aos padrões de família e maternidade existentes, o que acabava por se refletir em suas propostas de atendimento. Contudo, a prática institucional foi mudando à medida que estudos de especialistas foram detectando as falhas existentes.

De acordo com Haddad (1991), as descobertas a respeito de carências afetivas, nutricionais, cognitivas, etc, foram introduzindo mudanças no modo de atendimento das creches, melhorando as regras, a distribuição dos espaços, o quadro de pessoal e, entre outras mudanças, a relação com as crianças e os programas destinados às famílias.

Como relata Oliveira (2002), embora desde a década de 1930 já tivessem sido criadas algumas instituições oficiais voltadas ao que era chamado de proteção à criança, foi na década de 1940 que prosperaram iniciativas governamentais na área da saúde, previdência e assistência. O higienismo, a filantropia e a puericultura dominaram, na época, a perspectiva da Educação Infantil. O atendimento fora da família aos filhos que ainda não freqüentassem o ensino primário era vinculado a questões de saúde.

Sanches (2003) afirma que, nesse período, o atendimento à criança foi muito influenciado pela perspectiva médico-higienista, como parte de um projeto maior de saneamento, necessário a um país que queria ser civilizado e moderno. Deste período advém a concepção da Instituição de Educação Infantil, mais especificamente as creches, como substitutas familiares e, ainda, como um mal necessário, com características assistencialistas, sem preocupações voltadas para um atendimento de qualidade.

Por causa desse contexto de substituição familiar, nas Instituições de Educação Infantil não haviam preocupações voltadas para a questão educacional das crianças atendidas.

Sua marca de instituição emergencial se evidencia na precariedade e insuficiência de recurso; na má qualidade do atendimento; nos quadros profissionais deficitários sem formação específica e muitas vezes composto por voluntariado; na baixa razão-adulto criança; na ausência de legislação específica e normas básicas de funcionamento. (...) impedindo a promoção das qualidades da creche (HADDAD, 1991, p.25-26).

Somente na década de 1940, o Estado desenvolveu uma política assistencialista de caráter global, equipando as instituições oficiais de atendimento à infância com pessoal “qualificado” na área de saúde. Contudo, as creches não tinham como preocupação a educação da criança, caracterizando-se como instituições de assistência à infância (SANCHES, 2003).

Outro marco que trouxe mudanças ao modo de funcionamento das creches foi o período pós Segunda Guerra Mundial, que inseriu nelas discursos psicológicos. Para Haddad (1991), isso refletia o movimento psicanalista que defendia a relação da criança com sua mãe como fonte subjacente de seu desenvolvimento emocional e as outras relações sociais, como decorrentes do primeiro protótipo de interação. Tal corrente de pensamento trouxe a promoção de um modelo único de relação mãe-criança, que acabou por culminar em comparações entre os cuidados institucionais e maternos, inculcando nas mães sentimentos de culpa por não cuidarem diretamente de seus filhos. Contudo, não houve uma desvalorização total da creche, pois esta era vista como um mal menor em substituição dos cuidados maternos.

Barreto (2002) reafirma que, na década de 1950, a creche passa a sofrer influências teóricas da psicologia do desenvolvimento infantil que colocam a relação *mãe versus filho* no centro do bom desenvolvimento. Para isso, a creche passa a se moldar ao modelo materno e o profissional deve, assim, reproduzir uma relação com a criança aos moldes da mãe ou do modelo materno.

Em relação à responsabilização acerca das Instituições de Educação Infantil, Oliveira (2002) acrescenta que, desde o início do século XX até a década de 1950, as poucas creches fora das indústrias eram de responsabilidade de entidades filantrópicas laicas<sup>2</sup> e, principalmente, religiosas. Em sua maioria, estas entidades, com o tempo, passaram a receber ajuda governamental para desenvolver seu trabalho, além de receberem, também, donativos das famílias mais ricas. O trabalho com as crianças nas creches tinha, assim, um caráter assistencial-protetoral. A preocupação

---

<sup>2</sup> Laico - [Do lat. ecles. laicu (< gr. laïkós, 'do povo'), por via erudita.]

Adj.

1. V. leigo (1).

2. Que vive no, ou é próprio do mundo, do século; secular (por oposição a eclesiástico)

Fonte: Dicionário Aurélio – Século XXI

era alimentar, cuidar da higiene e da segurança física, sendo pouco valorizado um trabalho orientado à educação e ao desenvolvimento intelectual e afetivo das crianças.

Já nos anos de 1960, uma importante mudança ocorreu com a aprovação, em 1961, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4024/61), que aprofundou a perspectiva apontada desde a criação dos jardins-de-infância: sua inclusão no sistema de ensino. Assim dispunha a lei:

*Artigo 23: A educação pré-primária destina-se aos menores de até 7 anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins de infância.*

*Artigo 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.*

Para Oliveira (2002), o quadro social refletia o dinamismo do contexto sociopolítico e econômico do início da década de 1960, que seria alterado pelos governos militares instaurados no país a partir de 1964, com marcantes reflexos sobre a educação em geral e a educação das crianças de zero a seis anos, em particular. No período dos governos militares pós 1964, as políticas adotadas em nível federal, por intermédio de órgãos como o Departamento Nacional da Criança (DNCr), a Legião Brasileira de Assistência (LBA) e a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (Funabem), continuaram a divulgar a idéia de creche e mesmo de pré-escola como equipamentos sociais de assistência à “criança carente”.

Ainda na década de 1960, pesquisas procuraram mostrar que a creche não prejudicava a criança e, sim, promovia seu desenvolvimento. Porém, não foram os resultados positivos das pesquisas sobre as creches que indicaram a necessidade de mudança e expansão da rede de creches. Sanches (2003) fomenta a discussão afirmando que, em meados da década de 1960, diminuíram as exigências quanto às instalações físicas e propostas mais simplificadas foram aceitas, contando com a participação da comunidade. As creches domiciliares<sup>3</sup> e outras soluções alternativas tinham o objetivo de, com pouca tecnologia e participação da comunidade, além de baixo custo, “guardar” as crianças.

---

<sup>3</sup> Nas creches domiciliares as crianças são “cuidadas” por pessoas da própria comunidade (mães e/ou voluntários) sem a formação específica, a baixo custo e pouca tecnologia, não se tratando de um atendimento formal, institucionalizado, mas que ocorre fora do espaço escolar. A educação infantil em creches domiciliares, é uma modalidade presente em diversos países. No Brasil, as creches domiciliares surgiram, oficialmente, no final da década de 1970, com caráter provisório, como uma política compensatória e emergencial para crianças em situação socioeconômica precária, que não encontravam vagas na rede oficial. Entretanto, estas creches domiciliares, ainda hoje, existem como alternativa para algumas famílias, não tendo perdido seu caráter assistencial.

Nos anos de 1970, de acordo com Oliveira (2002), teorias elaboradas nos Estados Unidos e na Europa sustentavam que as crianças das camadas sociais mais pobres sofriam de “privação cultural”, o que explicava o fracasso escolar das mesmas. Conceitos como carência e marginalização cultural e educação compensatória foram então adotados, sem que houvesse uma reflexão crítica mais aprofundada sobre as raízes estruturais dos problemas sociais.

Ainda na década de 1970, como afirma Neves (2002), com o apoio do movimento feminista, houve um aumento no número de creches organizadas, mantidas e geridas pelo poder público, bem como uma maior participação das mães no trabalho desenvolvido na creche. Após este marco, diante da insuficiência do número de crianças atendidas pelo poder público, o mesmo incentivou as iniciativas das creches domiciliares ou lares vicinais.

Oliveira (2002) acrescenta que o aumento da demanda pela Educação Infantil incentivou, na década de 1970, o processo de municipalização da educação pré-escolar pública, com a diminuição de vagas nas redes estaduais de ensino e sua ampliação nas redes municipais. Essa política foi intensificada com a aprovação da emenda Calmon à Constituição Nacional (1982), que vinculava um percentual mínimo de 25% das receitas municipais a gastos com o ensino geral.

Um importante marco em prol da Educação Infantil, como acrescenta Barreto (2002), foi a expansão da rede de creches, que surgiu como consequência de uma pressão popular através do Movimento de Luta por Creches (1979), sobretudo no Estado de São Paulo. O movimento reivindicava creches para que as mulheres pudessem trabalhar, ou seja, ter um local onde pudessem deixar seus filhos para aumentar a renda familiar através do trabalho remunerado. O Estado, de certa forma, correspondeu à pressão e criou novas vagas com o objetivo de combater a miséria.

De acordo com o documento Política Nacional de Educação Infantil (2005), nas décadas de 1970 e 1980, o processo cada vez mais intenso de urbanização do país, somado a uma maior participação da mulher no mercado de trabalho e à pressão dos movimentos sociais levou a uma expansão do atendimento educacional, principalmente às crianças na faixa-etária de quatro a seis anos, verificando-se, também, na década de 1980, uma expansão significativa na educação das crianças de zero a três anos. A pressão da demanda, a urgência do seu atendimento, a omissão da legislação educacional vigente, a difusão da ideologia da educação como compensação de carências e a insuficiência de recursos financeiros levaram as

Instituições de Educação Infantil a se expandirem “fora” dos sistemas de ensino. Difundiram-se “formas alternativas de atendimento”, como, por exemplo, as creches domiciliares, onde inexistiam critérios básicos relativos à infra-estrutura e à escolaridade das pessoas que lidavam diretamente com as crianças, em geral mulheres sem formação específica, chamadas de crecheiras, pajens, babás, auxiliares, etc.

O aumento do número de creches na década de 1980, de acordo com Raupp (2004), também esteve diretamente ligado às negociações trabalhistas, que aumentaram o número de creches mantidas por empresas industriais e comerciais e por órgãos públicos para os filhos de seus funcionários. O atendimento por elas prestado buscou superar a função de substituição da família, propondo garantir o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças.

Ainda nos anos de 1980, muitos questionamentos foram feitos por técnicos e professores acerca dos programas de cunho compensatório e da abordagem da privação cultural na pré-escola, segundo Oliveira (2002). Acumulavam-se evidências de que as crianças das classes populares não estavam sendo efetivamente beneficiadas por esses programas. Ao contrário, eles estavam servindo apenas para uma discriminação e marginalização precoce.

Durante muito tempo, as creches não conseguiram se desvincular do seu caráter assistencialista e de “remediação” da miséria. Porém, como afirma Dahlberg et al (2003), nos últimos 30 anos tem sido dada uma atenção cada vez maior aos “serviços de educação e cuidado infantil” por parte dos governos, dos pais, dos empregadores, das comunidades e dos pesquisadores, e as razões para isso variam. Como as mulheres se juntaram aos homens no mercado de trabalho, cresceu a demanda pelo cuidado prestado às crianças por pessoas que não seus pais. Além disso, tem-se reconhecido, cada vez mais, a importância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Por outro lado, como expõe Sanches (2003), as marcas do processo histórico das creches são embutidas, muitas vezes, de preconceitos e estigmas mascarados por teorias científicas, discursos modernistas e liberais que, na concepção subjacente, estão impregnados de uma visão paternalista, de ajuda, de favor, de uma dádiva àqueles que são necessitados. Contudo, ao longo das décadas, as visões sobre o atendimento à criança vêm sendo reelaboradas e retomadas, sem perder de vista as marcas ainda bastante significativas construídas na história deste atendimento.

Dahlberg et al (2003) acrescenta que a intervenção precoce passou a ser vista como um meio de prevenir ou diminuir problemas em famílias com crianças pequenas ou em infância tardia e de proteger as crianças consideradas em risco. Os serviços de prestação de cuidados à primeira infância passaram a ser discutidos como uma condição para o desenvolvimento urbano e rural e como parte da infra-estrutura social e econômica de comunidades saudáveis e prósperas.

De acordo com Bujes (2001), apud Craidy & Kaercher (2001), ao considerar que vivemos em contextos culturais e históricos que estão em constantes transformações, deve-se considerar, ainda, que as crianças também participam destas transformações, acabando por se transformar, por meio das experiências que vivem. É importante perceber que as mudanças ocorridas com as crianças ao longo de seu desenvolvimento são importantes, e que algumas não se repetirão. Por isso, é necessário estar sempre atento e assegurar à criança o seu direito de viver a infância.

Em vista disso, concretiza-se a visão da criança como uma cidadã, ou seja, um sujeito de direito assegurado por lei. As novas determinações legais nos anos de 1990 levaram a Educação Infantil a passar, novamente, por transformações e as instituições passam a ter que assegurar à criança seu direito de serem cuidadas e educadas. Zabalza (1998) acrescenta que, mesmo que atualmente se trabalhe com um conceito difuso e paternalista de “direito”, começa-se a configurar um mapa de direitos da infância mais comprometedor e preciso. Na Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, de 1989, foram reunidos 54 artigos que descreviam os diferentes compromissos que a sociedade deveria assumir com relação à infância. Dentre estes direitos, fica claro o de ser educada em condições que permitam alcançar o pleno desenvolvimento pessoal.

Os Subsídios para o Projeto Político-Pedagógico da Educação Infantil (2001) ressaltam que, nos últimos anos, novas concepções sobre a educação das crianças de zero a seis anos vêm sendo colocadas tanto no âmbito educacional, fruto dos movimentos sociais, como também no plano das ciências que estudam a infância, no sentido de construir uma concepção que possibilite entender a criança como sujeito social e histórico, como cidadã, portadora e produtora de cultura. Sendo assim, a infância deve ser considerada como um tempo em si, e não de “preparar para”: tempo de brincar, jogar, sorrir, chorar, ouvir histórias, desenhar, colorir ... ou seja, tempo que engloba tudo o que a criança é e faz neste período histórico. Um tempo em que a criança deve viver como sujeito de direitos.

De acordo com a Política Nacional de Educação Infantil (2005), a década de 1990 iniciou-se sob a égide do dever do Estado perante o direito da criança à educação, explicitando as conquistas da Constituição de 1988. Assim, em 1990, no Estatuto da Criança e do Adolescente foram reafirmados esses direitos, ao mesmo tempo em que foram estabelecidos mecanismos de participação e controle social na formulação e na implementação de políticas para a infância.

No que diz respeito às políticas que foram surgindo e assegurando às crianças seus direitos, pode-se dizer que a *Constituição Federal de 1988* proporcionou uma grande e valiosa contribuição, pois definiu as creches como instituições de educação. Tal documento definiu uma nova doutrina em relação à criança: a doutrina da criança como sujeito de direitos. Para Craidy (2001), a partir da Constituição de 1988 ficou legalmente definido que os pais, a sociedade e o poder público devem respeitar os direitos da criança, os quais são especificados em vários de seus artigos.

Posteriormente, em 1990, foi criado o *Estatuto da Criança e do Adolescente* (ECA), Lei Federal 8.069/1990, que explicitou cada um dos direitos da criança e do adolescente, bem como os princípios que devem nortear as políticas de atendimento para este público. Por meio do ECA, também foi determinada a criação dos Conselhos da Criança e do Adolescente e dos Conselhos Tutelares. A criança, assim, passa a ter seus direitos reconhecidos: direito ao afeto, de querer, de brincar, de não querer, de conhecer, de sonhar e de opinar.

A *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB), lei 9394/96, complementou as ações já existentes em prol da criança, sendo a mais importante e decisiva contribuição para com a Educação Infantil, a de situá-la na Educação Básica (art.29<sup>4</sup>). Para Didonet (1997), ao afirmar que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, a nova Lei não está apenas dando-lhe uma posição cronológica na pirâmide da educação, mas, principalmente, expressando um conceito novo sobre este nível educacional. Fica assegurado, em lei, que as famílias que optarem por partilhar com o Estado a educação e o cuidado de seus filhos deverão ser contempladas com vagas em creches e pré-escolas públicas.

Na LDB, a creche e a pré-escola têm função de complementação e não de substituição da família, como algumas vezes é entendido pela sociedade. Sendo

---

<sup>4</sup> Artigo 29: A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

assim, as Instituições de Educação Infantil deverão integrar-se às famílias e à comunidade para que, juntas, possam oferecer o que a criança necessita para seu desenvolvimento e para sua construção enquanto cidadã.

Os *Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* – RECNEI - (1998) é um documento que serve de alicerce para a construção do currículo das Instituições de Educação Infantil. O documento apresenta referências e orientações educacionais. Contudo, o RECNEI não possui caráter mandatório.

Sua função é contribuir com as políticas e programas de educação infantil, socializando informações, discussões e pesquisas, subsidiando o trabalho educativo de técnicos, professores e demais profissionais da educação infantil e apoiando os sistemas de ensino estaduais e municipais. (...) o uso deste Referencial só tem sentido se traduzir a vontade dos sujeitos envolvidos com a educação das crianças, sejam pais, professores, técnicos e funcionários de incorporá-lo no projeto educativo da instituição ao qual estão ligados (RECNEI, 1998, p. 13-14).

De acordo com a Política Nacional de Educação Infantil (2005), em 1998, o MEC, por iniciativa da Secretaria de Educação Fundamental (SEF), do Departamento de Política da Educação Fundamental (DPE) e da Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI), publicou o documento *Subsídios para o Credenciamento e o Funcionamento das Instituições de Educação Infantil*. A publicação, organizada por conselheiros representantes dos Conselhos de Educação de todos os Estados e do Distrito Federal, com a participação de representantes da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação, de membros convidados da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de consultores e especialistas, sob a coordenação de dirigentes do MEC, contribuiu significativamente para a formulação de diretrizes e normas para a Educação Infantil no Brasil.

Um outro documento, *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* foi promulgado em dezembro de 1998, na forma do Parecer número 022/98, sendo estas de caráter mandatório para as Instituições de Educação Infantil. Estas diretrizes apresentam os objetivos gerais da Educação Infantil e, conforme Cerisara (2002), os objetivos não trazem o detalhamento de cada ação como o RCNEI, permitindo incentivar e orientar projetos educacionais e pedagógicos nos níveis mais diretos de atuação, com objetivos relacionados à formação integral da criança, deixando um espaço para que os envolvidos na educação infantil - famílias, professoras e crianças - assumam a autoria destes projetos.



Para além da discussão sobre as medidas legais referentes à Educação Infantil, deve-se entender também o processo de descentralização das responsabilidades acerca desta modalidade de ensino pelos diferentes níveis do Governo. Esclarece-se que os Conselhos Municipais de Educação, caso os municípios tenham constituído seu próprio Sistema, ou Conselhos Estaduais de Educação, caso os municípios tenham se integrado ao Sistema Estadual de Ensino ou composto com ele um Sistema Único de Educação Básica, devem baixar normas complementares para seu Sistema de Ensino, tendo por base as definições mais amplas da Constituição de 1988, da LDB/96 e das Diretrizes Curriculares Nacionais/1998.

Em Minas Gerais, os Conselhos Municipais de Educação dos poucos municípios que construíram seus próprios sistemas de ensino definiram normas específicas que devem ser consideradas para a elaboração de propostas pedagógicas nas instituições públicas e privadas de Educação Infantil integrantes de seu sistema. Isso significa que todas as creches e pré-escolas destes municípios, tanto as de rede pública como as de rede privada (particulares, comunitárias, filantrópicas e confessionais), estão sujeitas às normas.

Entretanto, a grande maioria dos municípios mineiros está integrada ao Sistema Único de Ensino, como é o caso do município de Viçosa. Assim, as creches e pré-escolas destes municípios vinculam-se àquele Sistema e estão, portanto, sujeitas à Regulamentação da Educação Infantil, aprovada pelo Conselho Estadual de Educação – CEE/MG – em 29/05/01, através da *Resolução nº. 443/01*, (Anexo 1) cuja operacionalização foi delegada, pela Secretaria de Estado da Educação, às Superintendências Regionais de Ensino (portaria nº. 1406 de 23/04/02). A regulamentação reafirma as determinações da LDB e define normas mais específicas em relação às competências, aos profissionais para atuarem nesse nível educacional, aos espaços, ao credenciamento, autorização de funcionamento, acompanhamento e avaliação.

Após o delineamento das principais leis que garantem às crianças o direito de serem educadas e cuidadas em Instituições de Educação Infantil, torna-se necessário reafirmar que a Instituição de Educação Infantil, nos dias atuais, não deve mais ser entendida como um lar substituto. Para Dahlberg et al (2003), as crianças de zero a seis anos são capazes de lidar, de desejar e cultivar relacionamentos com pequenos grupos de outras crianças e adultos, sem que isso coloque em risco seu

relacionamento com os pais e seu grupo familiar. Para a autora, o benefício de frequentar uma instituição dedicada à primeira infância vem do fato de tal instituição não ser um lar, mas sim, oferecer algo diferente, embora complementar.

Todavia, a Educação Infantil, assim como a legislação que a permeia, vive num cenário de constantes transformações. Por meio da Lei nº11.114, de 16 de maio de 2005, foram alterados os artigos 6, 30 e 87 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB-9394/96), com o objetivo de tornar obrigatório o início do Ensino Fundamental aos seis anos de idade.

Fernandes (2006) chama a atenção para o fato de que a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos já havia sido sinalizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) <sup>5</sup> /1996 e pelo Plano Nacional de Educação (PNE)<sup>6</sup>/2001. Entretanto, pode-se afirmar que as mudanças referentes à integração das crianças de seis anos de idade ao Ensino Fundamental serão feitas de forma gradual. Isso porque o artigo 5º da nova Lei 11.114/2005 estabelece que Municípios, Estados e Distrito Federal terão prazo até o ano de 2.010 para implementar a obrigatoriedade para o ensino fundamental de nove anos.

A nova lei entrou em vigor na data de sua publicação, com eficácia iniciada no início do período letivo do ano de 2006. Por meio desta lei, a Educação Infantil deixa de trabalhar com uma série. As crianças de seis anos, que estavam sob a responsabilidade da Educação Infantil, serão alocadas nos “anos iniciais” do Ensino Fundamental de nove anos, juntamente com as crianças de sete a dez anos de idade. Todavia, de acordo com o MEC (2006), não é recomendável que os municípios utilizem suas Instituições de Educação Infantil para o atendimento do Ensino Fundamental. Se o município não tiver outra opção de espaço em uma Instituição do Ensino Fundamental para o atendimento das crianças de seis anos, provisoriamente poderá organizar seu atendimento nas Instituições de Educação Infantil, porém as crianças deverão estar matriculadas em uma escola de Ensino Fundamental.

Em relação ao perfil do professor que irá trabalhar com as crianças de seis anos, cada Sistema de Ensino deverá obedecer a legislação vigente quanto à

---

<sup>5</sup> *Cada município e, supletivamente, o Estado e União, deverá: I – matricular todos os educandos a partir de sete anos de idade e, facultativamente, a partir dos seis anos, no ensino fundamental (LDB/1996: Título IX, artigo 87, § 3º, pg. 30).*

<sup>6</sup> *Meta 2 – Ampliar para nove anos a duração do ensino fundamental obrigatório com início aos seis anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa de 7 a 14 anos (PNE/2001. Título: Ensino fundamental – Item 2.3: Objetivos e Metas, pg. 67).*

contratação dos profissionais de educação, uma vez que municípios que possuem um Sistema de Ensino próprio deverão seguir os critérios de contratação determinados pela Legislação Municipal. Já os municípios integrados ao Sistema Estadual de Ensino deverão seguir as determinações da Legislação Estadual quanto à exigência para contratação de seus professores. Assim, para que haja remanejamento de professores da Educação Infantil no tocante ao atendimento às crianças de seis anos no Ensino Fundamental, devem ser observadas as determinações legais.

Os conteúdos a serem ministrados com as crianças de seis anos, alocadas no Ensino Fundamental, não devem ser os mesmos que eram trabalhados na 1ª série do Ensino Fundamental de oito anos. De acordo com o MEC (2006), não se trata apenas de realizar um “arranjo de conteúdos”, é necessário elaborar uma nova proposta curricular, coerente com as especificações das crianças de seis anos de idade. O trabalho pedagógico a ser implementado deve assegurar o estudo das diversas expressões, em todas as áreas de conhecimento, necessitando, também, de redefinições a respeito da distribuição e utilização dos materiais didáticos, do espaço físico a ser utilizado, etc.

A respeito da transição das crianças de seis anos de idade para o Ensino Fundamental, a Política Nacional de Educação Infantil (2005) afirma que a LDB abre a possibilidade de ampliação do acesso ao Ensino Fundamental para as crianças de seis anos, faixa etária que concentra o maior número de matrículas na educação Infantil. A opção, apresentada aos Sistemas de Ensino, diminui a demanda para esta etapa educacional e amplia a possibilidade de matrícula para as crianças de quatro a cinco anos. Para tanto, é imprescindível garantir que as salas continuem disponíveis para a Educação Infantil, não sendo utilizadas para o Ensino Fundamental e tampouco transformadas em salas de alfabetização. A inclusão das crianças de seis anos no Ensino Fundamental, no entanto, não pode ser efetivada sem que sejam consideradas as especificidades desta faixa etária, bem como a necessidade primordial de articulação entre as duas etapas da Educação Básica.

Diante do cenário de constantes transformações na educação, Cerisara (2002) afirma que muito do que vem sendo realizado em creches e pré-escolas necessita ser revisto e reavaliado, no sentido da construção de um trabalho, apesar de formalmente estruturado, com as crianças de zero a seis anos de idade, para que se garanta a elas viver plenamente a sua infância, sem imposição de práticas ritualísticas inflexíveis, tais como se cristalizam nas rotinas escolares. Deve ser preservado o espaço para a

vida, para a vivência das emoções e dos afetos, para os conflitos, confrontos e encontros, para a ampliação do repertório vivencial e cultural das crianças a partir de um compromisso dos adultos que se responsabilizam por organizar o bem-estar delas em instituições educativas que lhes permitam construir sentimentos de respeito, troca, compreensão, alegria, apoio, dignidade, amor, confiança, solidariedade, entre tantos outros, e que lhes garantam acreditar em si mesmas e no seu direito de viver.

Segundo Dahlberg et al (2003), a Instituição de Educação Infantil abre muitas possibilidades para a inclusão das crianças de zero a seis anos na sociedade, envolvendo a interação delas com outras e com os adultos, além das relações do domínio privado do lar, fazendo com estas sejam ouvidas e vistas pela sociedade mais ampla, o que contribui para dar significado à idéia da criança como cidadã.

Outrossim, é importante ressaltar que a Política Educacional Brasileira ainda é contraditória entre o que diz a lei e a efetivação de suas ações, em relação à maneira como vem sendo implantada a reforma educacional no país, tanto nos aspectos gerais como nos especificamente relacionados à Educação Infantil. Em muitos casos, os ordenamentos legais ainda encontram-se apenas no plano das idéias e das intenções. De acordo com Cerisara (2002), a esperança é que os educadores comprometidos com a defesa da educação e dos direitos das crianças à Educação Infantil realizem estudos, pesquisas e projetos de ação que possibilitem avançar na construção da Educação Infantil e de políticas públicas plurais que contemplem as diversidades culturais das crianças brasileiras.

### **2.3. Qualidade nas Instituições de Educação Infantil: construindo parâmetros de avaliação**

Em diferentes instâncias têm-se discutido a “qualidade” do ensino e das instituições de ensino. Mas uma questão permanece: o que caracteriza a qualidade? Que características uma instituição deve possuir para oferecer um atendimento de qualidade? É preciso ressaltar que a qualidade na educação é um conceito em constante mutação no decorrer do tempo e que depende de fatores sociais, políticos, culturais, etc. *A era da qualidade está diante de nós, mas a própria ‘qualidade’ não é uma palavra neutra. É um conceito construído socialmente, com significados muito particulares, produzidos através do que chamamos ‘o discurso da qualidade’* (DAHLBERG et al, 2003, p.119).

É importante pontuar que a “qualidade” tem muitas leituras e pode ser analisada sob pontos de vista muito diferentes. Correa (2003) lembra que “qualidade” não se traduz em um conceito único, universal e absoluto e que diferentes setores da sociedade e diferentes políticas educacionais podem utilizar-se deste termo de formas bem diferenciadas. Discutir qualidade é entrar no campo dos valores, não se tratando de assunto cuja solução advenha de alguma fórmula específica.

Correa (2003) ainda sustenta que todos os estudos sobre o fenômeno educacional, implícita ou explicitamente, parecem discutir, questionar e apontar novos métodos, estratégias, meios, etc, para uma melhoria da chamada qualidade da educação. O mesmo vale para as políticas educacionais, especialmente no que diz respeito às chamadas "reformas educacionais" que, ao menos no plano do discurso, justificam suas propostas e projetos com base na necessária busca da melhoria da qualidade da educação. O mesmo termo, contudo, pode assumir diferentes significados e posicionamentos, tanto ideológicos quanto práticos. No contexto das Instituições de Educação Infantil, para construir o significado da qualidade, é necessário entender o trabalho pedagógico e os projetos de uma instituição.

O discurso da qualidade influenciou, de várias maneiras, o campo de pesquisa da Educação Infantil nos últimos 20 anos, acerca das medidas, padrões e diretrizes sobre a prática educacional. De acordo com Dahlberg et al (2003), isso envolve o desenvolvimento e a aplicação de critérios (de estrutura, de processo e de resultado) que permitem a avaliação dos padrões ou o desempenho das instituições dedicadas à primeira infância.

Para Zabalza (1998), a Educação Infantil enfrenta desafios que lhe são próprios na procura da qualidade. Para o autor, a qualidade deve ser ‘medida’ em termos da qualidade do projeto, da qualidade dos processos ou funções, da qualidade dos resultados e do desenvolvimento organizacional. Algumas pesquisas indicam que existem muitos programas de atendimento à educação infantil de baixa qualidade e com um alto grau de informalidade.

São programas incompletos, implantados como soluções de emergência, porém extensivas, o que redundava, geralmente, em atendimento de baixa qualidade e de grande instabilidade, sendo destinados, exatamente, a populações pobres que, da ótica de políticas afirmativas, necessitam e têm direito a programas completos e estáveis como medidas de correção das injustiças que vêm sofrendo histórica e sistematicamente. Resta-nos, a pesquisadores, profissionais, políticos, administradores, mães e pais, e

militantes da área, engajados em prol de uma Educação Infantil democrática e de qualidade, criar barreiras sólidas para impedir novo retrocesso da Educação Infantil brasileira (ROSEMBERG, 2002, p. 5).

Contudo, não se pode deixar de ressaltar que um programa de atendimento em Educação Infantil que busque a qualidade deve estar voltado para um ponto principal: respeitar os direitos das crianças enquanto cidadãs. A idéia de direitos, de acordo com Correa (2003), tem sido diversificadamente abordada e difundida, presente em diferentes leis e documentos oficiais. Mesmo com uma grande diversidade de leis fica claro que o respeito aos direitos das crianças é essencial à garantia de um atendimento de qualidade. Tais direitos estão explicitados em documentos que vão desde a Declaração Universal dos Direitos da Criança, para mencionar o plano internacional, passando pela Constituição Federal Brasileira, Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, dentre outros.

No Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) são explicitados os seguintes princípios sobre o que seria um trabalho de qualidade: respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas, etc; direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil; acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética; a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma; atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade.

Zabalza (1988) aponta dez aspectos-chaves de uma Educação Infantil de qualidade, que constituem aspectos fundamentais de qualquer proposta ou modelo de Educação Infantil. Ressalta que não há verdades absolutas e que tudo pode e deve ser discutido, embora existam certos aspectos que constituem condições básicas para uma Educação Infantil de qualidade: a organização dos espaços; a atenção privilegiada aos aspectos emocionais; a utilização de uma linguagem enriquecida; a diferenciação de atividades para abordar todas as dimensões do desenvolvimento e todas as capacidades; rotinas estáveis; materiais diversificados e polivalentes; atenção individualizada a cada criança; sistema de avaliação que permita o

acompanhamento global do grupo e de cada uma das crianças e o trabalho com os pais e mães e com o meio ambiente.

Zabalza (1988) sugere, ainda, alguns princípios que podem ser seguidos para originar processos de aperfeiçoamento da qualidade nas escolas: a possibilidade de participar individualmente do aperfeiçoamento das escolas, apresentando iniciativas e propostas de melhoria para que sejam levadas em consideração; o trabalho em grupos; a existência de um propósito estável; a coleta sistemática de dados e a pesquisa dos processos; o investimento em formação; a combinação entre prazer e trabalho; as boas relações com o entorno; as possibilidades de resolver se é necessário dedicar espaço e tempo ao desenvolvimento de “experiências fortes” no âmbito das aprendizagens.

De acordo com o documento Política Nacional de Educação Infantil (2005), partindo das políticas já existentes, das discussões que tinham sendo feitas em torno da elaboração da LDB e das demandas de estados e municípios o Ministério da Educação, em 1995, definiu a melhoria da qualidade no atendimento educacional às crianças de zero a seis anos como um dos principais objetivos e, para atingi-lo, apontou quatro linhas de ação: a) incentivo à elaboração, implementação e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares; b) promoção da formação e da valorização dos profissionais que atuam nas creches e nas pré-escolas; c) apoio aos sistemas de ensino municipais para assumirem sua responsabilidade com a Educação Infantil; criação de um sistema de informações sobre a educação da criança de zero a seis 6 anos.

Além da discussão acerca do que seria necessário para um atendimento de qualidade, um outro importante ponto a ser discutido no tocante à qualidade é o seu custo, pois uma boa educação requer custos e estes não são baixos. Para tanto, discutir qualidade na educação implica, também, discutir recursos para seu financiamento, sendo dever da sociedade e das famílias reivindicarem o direito a um atendimento de qualidade.

Rosemberg (2002) ressalta que embora o custo da prestação de serviços à criança tenha sido estudado nos países industrializados, existem poucas informações sobre o custo destes serviços nos países em desenvolvimento. Tampouco se conhece o valor dos benefícios que crianças, pais e comunidades recebem em relação ao custo dos serviços de atendimento às crianças. Em geral, os custos de um programa de

desenvolvimento inicial da criança podem ser divididos entre as seguintes necessidades: local, equipamento, pessoal e supervisão.

Além do financiamento, profissionais comprometidos com seu trabalho junto às crianças também são pontos chaves na busca de um atendimento de qualidade. Correa (2003) salienta que o compromisso de cada profissional é de fundamental importância, e que ganhos qualitativos devem ocorrer de maneira generalizada; para tanto, as ações, os movimentos e as reivindicações devem ter um caráter mais coletivo. O coletivo pode ser entendido como um corpo formado também pela sociedade civil, em especial pelas famílias das crianças.

Também os Projetos Político-Pedagógicos das Instituições de Educação Infantil devem ser elaborados com uma preocupação voltada para os aspectos da qualidade no atendimento. Nesse aspecto, Oliveira (2002) relata que atualmente, na Educação Infantil, o debate centra-se na autonomia de cada creche e pré-escola para elaborar e desenvolver seu Projeto Político-Pedagógico e na necessidade de que este projeto se comprometa com padrões de qualidade. Não se trata de aceitar qualquer modelo, mas de garantir qualidade no modelo educacional proposto.

Outrossim, apresentou-se um breve delineamento acerca de alguns conceitos, parâmetros e padrões de qualidade estabelecidos por diferentes autores. Neste estudo, a qualidade foi discutida considerando-se os *Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil*, (Anexo 2) documento preliminar do Ministério da Educação (MEC) / Secretaria de Educação Infantil e Fundamental (SEIF), elaborado por Machado e Campos (2004) e que tem por finalidade contextualizar a discussão sobre a qualidade na Educação Infantil do país.

A Constituição de 1988 e a LDB/96 determinaram que a responsabilidade pela oferta de Educação Infantil é dos municípios. No entanto, os órgãos federais responsabilizam-se principalmente pela orientação sobre os padrões de atendimento que devem ser seguidos pelos Sistemas Educacionais Estaduais e Municipais. O documento *Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil (2004)*, mesmo que preliminar, constitui-se no primeiro parâmetro de qualidade estabelecido pelo Governo, o que justificou a escolha deste documento para o estudo acerca da qualidade nesta pesquisa.

Considerando-se que a qualidade é construída levando-se em conta diferentes aspectos, a seguir serão apresentados itens considerados relevantes para a discussão sobre a melhoria da qualidade nas Instituições de Educação Infantil, acreditando-se



que a qualidade deva ser buscada envolvendo melhorias nas instituições em termos de seus Projetos Político-Pedagógicos, da formação e atuação de seus profissionais, de seu espaço físico e de suas fontes de financiamento.

### **2.3.1. O Projeto Político-Pedagógico**

Inicia-se esta discussão acerca do Projeto Político-Pedagógico com as considerações de Dias e Faria (s.d.), que afirmam que uma preocupação muito antiga no meio educacional de nosso país tem sido o “currículo”. Antes mesmo de a Educação Infantil ocupar o lugar de destaque que ocupa hoje, os educadores já tinham como prioridade o que ensinar, para que ensinar, como ensinar e quando ensinar. Mais recentemente, esta preocupação foi tomando novos rumos. A discussão, que antes se limitava à definição de conteúdos, objetivos, atividades e metodologias, estabelecidos por faixa etária, ampliou-se para aspectos relativos à organização, funcionamento, relações e articulações que criam as condições essenciais para a viabilização da prática pedagógica numa instituição educativa. Assim, enquanto uma construção histórica, a idéia de currículo se transformou, constituindo-se num conceito mais abrangente, que atualmente pode ser definido como Projeto Político-Pedagógico.

Embora a discussão sobre “currículo” e Projeto Político-Pedagógico seja antiga em nosso país, a Política Nacional de Educação Infantil (2005) sustenta que foi no processo de articulação, levado a efeito tanto durante o período da Constituinte como nos períodos posteriores à promulgação da Constituição de 1988, que essa questão foi ganhando contornos que envolviam a Educação Infantil. As discussões, que apontavam para a necessidade de uma proposta pedagógico-curricular para a área, ganharam maior força no período de discussão e elaboração da LDB, quando já era possível visualizar a incorporação da Educação Infantil ao Sistema Educacional.

A elaboração de um Projeto Político-Pedagógico deve ser de competência coletiva em uma instituição, expressando a identidade educacional da mesma, envolvendo diferentes atores como professores, dirigentes, especialistas, dentre outros. De acordo com os Subsídios para o Projeto Político-Pedagógico da Educação Infantil (2001), ao participarem da elaboração da proposta pedagógica, os profissionais vivem um período rico de informação, no qual é possível resgatar e reconstruir coletivamente as concepções de vida, sociedade, infância e educação,

assim como de família, escola e sociedade. A ação conjunta dos profissionais exige tempos para troca de experiências, para estudo e para a explicitação e reflexão coletiva sobre as concepções que hoje norteiam suas práticas educativas.

Referente ao seu conteúdo, pode-se afirmar que todo Projeto Político-Pedagógico deve possuir raízes e metas, ou seja, ter pontos de partida e pontos de chegada. Nos Subsídios para o Projeto Político-Pedagógico da Educação Infantil (2001), há menção de que o Projeto Político-Pedagógico deve conter propostas de formação elaboradas com a participação de seus profissionais, pensadas, definidas e assumidas coletivamente. Sendo assim, diferentes estratégias de formação, quando bem planejadas, asseguram a qualidade do trabalho a ser desenvolvido. Com objetivo de atender à demanda das diferentes instituições e do conjunto de seus profissionais, estas estratégias deverão ser diversificadas.

Em relação à criação e desenvolvimento de um Projeto Político-Pedagógico, Dias e Faria (s.d.) propõem ser necessário que as Instituições de Educação Infantil reflitam sobre os seguintes aspectos para a concretização e sistematização de uma proposta pedagógica: 1 - As condições de produção – qual o objetivo, a quem se destina, por quem é elaborado e que tipo de documento será elaborado; 2 - Sua história; 3 - O contexto no qual se insere; 4 - Suas concepções norteadoras; 5 - Suas metas e objetivos; 6 - A organização e gestão do trabalho a ser desenvolvido.

Oliveira (2002) acrescenta que, na definição do Projeto Político-Pedagógico, as instituições precisam considerar, ainda, a importância dos aspectos socioemocionais na aprendizagem e a criação de um ambiente interacional rico de situações que provoquem a atividade infantil, a descoberta, o envolvimento em brincadeiras e explorações com companheiros. Deve priorizar o desenvolvimento da imaginação, do raciocínio e da linguagem como instrumentos básicos para a criança se apropriar de conhecimentos elaborados em seu meio social, buscando explicações sobre o que ocorre à sua volta e consigo mesma.

Para que isso ocorra, Kramer et al (2000) propõem que o trabalho pedagógico se oriente por uma visão das crianças como seres sociais, indivíduos que vivem em sociedade, cidadãos e cidadãs. Isso exige que se leve em conta suas diferentes características, não só em termos de histórias de vida ou de região geográfica, mas também de classe social, etnia e sexo.

Deve-se considerar, portanto, que a criança constitui sua identidade, constrói valores, conhecimentos e significados e desenvolve sua singularidade e pluralidade

nas relações com outras crianças e adultos, no conhecimento do mundo e na interação com diversos campos de conhecimento. Neste panorama, de acordo com os Subsídios para o Projeto Político-Pedagógico da Educação Infantil (2001), a educação deve ser entendida como processo de formação humana que ultrapassa a aprendizagem de conteúdos escolares, considerando, incorporando e integrando as várias dimensões do desenvolvimento humano. Por isso, deve-se conceber a infância como tempo de vivência plena do ser humano, exigindo a superação das tendências compensatórias, antecipatórias e espontaneístas. É necessário compreender a infância como uma etapa do desenvolvimento humano em que as necessidades e interesses das crianças devem ser considerados, tendo em vista seu desenvolvimento nas diversas dimensões da formação humana.

Rizzo (2000) acrescenta que é na primeira infância, ou seja, no período de zero a seis anos, que o indivíduo forma hábitos, valores, atitudes e constrói as bases para sua personalidade. Qualquer ação psicopedagógica planejada para esta faixa etária tem que estar implantada em fortes bases afetivas, pois o desabrochar da inteligência se faz envolvido em profundas emoções, todas frutos da convivência da criança com o seu educador. O planejador não deve conceber a criança como somatório de intelecto e personalidade de partes fechadas e isoladas em si mesmas, mas sim compreendê-la como um indivíduo completo e integrado, em formação de sua personalidade, em que qualquer intervenção do meio deixará gravadas marcas na sua maneira de ver, de pensar e de sentir.

Entretanto, as formas de ver a criança, segundo o documento Política Nacional de Educação Infantil (2005) vêm, aos poucos, se modificando e, atualmente, emerge uma nova concepção de criança como criadora, capaz de estabelecer múltiplas relações, sujeitos de direitos, um ser sócio-histórico, produtor de cultura e nela inserido. Na construção desta concepção, as novas descobertas sobre a criança, trazidas por estudos realizados nas universidades e nos centros de pesquisa do Brasil e de outros países, tiveram um papel fundamental.

Referente ao processo de construção dos Projetos Político-Pedagógicos das instituições, Dias e Faria (s.d.) salientam que um Projeto Político-Pedagógico deve pautar-se na busca da construção da identidade e de organização do trabalho em uma instituição histórica e socialmente situada, constituída por sujeitos culturais que se propõem a desenvolver uma ação educativa a partir de crenças, desejos, valores, concepções. Estes definem seus princípios e vão delineando, num processo de

avaliação contínua e marcada pela provisoriedade, suas metas, suas formas de organização e suas ações. A partir desta definição, pode-se construir um significado para Projeto Político-Pedagógico da Educação Infantil, entendendo-o como a busca de organização do trabalho de cuidar e educar crianças de zero a seis anos em creches e pré-escolas, complementando a ação da família e da comunidade.

Os Subsídios para o Projeto Político-Pedagógico da Educação Infantil (2001) acrescentam que as diretrizes para a formação das crianças de zero a seis anos devem ser norteadas pela especificidade da faixa etária, caracterizada pelas funções indissociáveis de cuidar e educar, cujo desafio é assegurar políticas de formação que contemplem tais especificidades.

Não obstante, as Instituições de Educação Infantil, ao se organizarem para a elaboração de seus Projetos Político-Pedagógicos, não podem perder de vista a história que as constitui. Mas não devem, também, desconsiderarem as normas emanadas do poder público.

Dessa forma, Dias e Faria (s.d.) acrescentam que a discussão sobre a construção do Projeto Político-Pedagógico se reflete na legislação educacional, trazendo novos desafios e responsabilidades para as instituições e seus educadores. Neste sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) determina, entre outras definições, sobre a incumbência das instituições de elaborarem suas propostas pedagógicas. Na medida em que a Educação Infantil, nesse contexto, foi considerada como primeira etapa da Educação Básica, oferecida em creches e pré-escolas, as instituições devem, necessariamente, atender também a esta exigência legal. Tal determinação é, sem dúvida, um grande avanço para a área. Entretanto, para que se constitua numa conquista efetiva, precisa passar da determinação à concretização nas Instituições de Educação Infantil, o que se reveste de inúmeras dificuldades para os profissionais de creches e pré-escolas.

Em relação à legislação Estadual em Minas Gerais, que deve ser seguida para a elaboração de um Projeto Político-Pedagógico, a Resolução nº. 443/01 da SEE retoma as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, ratificando os princípios éticos, políticos e estéticos e definindo aspectos a serem considerados na elaboração das propostas (ou Projeto Político-Pedagógico) das instituições, sendo estes: I – Os fins e objetivos; II – A concepção de criança, de desenvolvimento infantil e de aprendizagem; III – As características da população atendida e da comunidade na qual se insere; IV – O regime de funcionamento; V – O

espaço físico, as instalações e os equipamentos; VI – A habilitação e os níveis de escolaridade dos recursos humanos; VII – A educação continuada dos seus profissionais; VIII – A relação educador infantil / criança; IX – A organização do cotidiano do trabalho; X – A articulação da instituição com a família e a comunidade; XI – A avaliação do desenvolvimento integral da criança; XII – O planejamento geral e a avaliação institucional; XIII – A articulação da educação infantil com o ensino fundamental; XIV – O atendimento das necessidades educacionais especiais apresentadas pelas crianças.

Ou seja, a Resolução nº. 443/01 propõe 14 itens fundamentais a serem seguidos na construção dos Projetos Político-Pedagógicos referentes à Educação Infantil. No entanto, cada Sistema de Ensino Municipal ou cada Instituição de Educação Infantil deve construir seu Projeto Político-Pedagógico com base nesses itens, mas levando em consideração a sua realidade para esta construção.

Assim, reafirma-se que a definição de um Projeto Político-Pedagógico para a creche ou a pré-escola deva pautar-se na atividade educativa como ação intencional orientada para a ampliação do universo cultural das crianças, respeitando seus direitos e seu nível de desenvolvimento, proporcionando-lhes oportunidades de vivenciar diferentes experiências para que possam ser educadas e cuidadas em um ambiente harmônico e transformador.

### **2.3.2. Os Profissionais da educação infantil**

Um aspecto importante relacionado à qualidade do atendimento em Instituições de Educação Infantil é a formação e atuação de seus profissionais, aqueles que constroem o cotidiano institucional. Geralmente, quando se fala de profissionais atuantes na Educação Infantil são lembrados apenas os professores. No entanto, para que uma instituição funcione, ela necessita de um vasto quadro de funcionários, que inclui, além dos professores, auxiliares de serviços gerais, secretários, auxiliares de sala, coordenadores, supervisores, diretores, etc.

Segundo Rosemberg (1999) citada por Radetski et al (2001), é consenso entre os pesquisadores que a qualidade da Educação Infantil está intrinsecamente relacionada à formação dos profissionais que atuam nas Instituições de Educação Infantil. É na construção de uma política para a formação de profissionais atuantes na

Educação Infantil que se situam os maiores desafios, dada a precariedade da formação da maioria destes profissionais.

Deve-se considerar que o processo de formação dos profissionais atuantes na Educação Infantil também possui uma construção histórica, diretamente relacionada à função atribuída à creche e à pré-escola. Para Oliveira (2002), historicamente a formação do docente atuante na Educação Infantil tem sido extremamente pobre e, às vezes, até inexistente, principalmente a dos que trabalham em creches, área de muita atuação leiga e predominantemente feminina. Isso se deu porque, dentro do quadro de marcantes desigualdades entre as diversas e antagônicas classes sociais existentes em nossa sociedade, a concepção assistencialista, tradicionalmente usada para nortear o trabalho realizado nas creches – particularmente naquelas que atendem crianças filhas de famílias de baixa renda – fez com que pessoas sem qualificação fossem recrutadas para cuidar das crianças e interagir com elas. O “currículo” a permear a (pouca) formação do pessoal recrutado envolveria apenas experiência de cuidado dos próprios filhos.

Isso posto, reafirma-se que o histórico da formação do profissional da Educação Infantil está intrinsecamente ligado às transformações ocorridas nos modos de se pensar a infância e a própria Educação Infantil.

O contexto da formação dos profissionais da Educação Infantil tem exigido uma reflexão profunda, principalmente por ser uma área de atuação profissional historicamente relegada no panorama educacional brasileiro, como destacam Azevedo e Schenetzler (s.d.). O profissional da Educação Infantil surgiu num cenário sem qualquer exigência de qualificação e, apenas a partir de mudanças sociais significativas, que influenciaram reformas no Sistema Educacional, é que a sua formação passou a ser discutida. As Instituições de Educação Infantil tinham, na sua origem, um caráter assistencial em função da classe social a qual se destinavam, isto é, às camadas populares. Desde o descobrimento até 1874, pouco se fazia no Brasil pela infância. Sendo assim, dos adultos que lidavam com as crianças não era exigida nenhuma preparação. Tal atendimento contava com as chamadas criadeiras, amas de leite ou mães mercenárias.

Em complemento à tal discussão, Oliveira (2002) acrescenta que pouco se exigia em termos de conhecimento mais elaborado acerca das funções da Educação Infantil e das características sócio-históricas do desenvolvimento das crianças. No entanto, o aprimoramento da formação docente requer mais ousadia e criatividade.

Esta formação deve considerar que a diversidade está presente nas creches e pré-escolas não só em relação às faixas etárias das crianças e ao número de horas semanais em que ocorre o atendimento, mas também em relação aos objetivos definidos e às programações de atividades efetivadas em seu cotidiano.

As propostas de formação de professores que têm sido elaboradas nos últimos anos apontam a necessidade de se rever a antiga visão identificada pela falta, pela carência, para uma outra que reconhece a criança como cidadã, sujeito histórico, criador da cultura. De acordo com Azevedo e Schenetzler (s.d.), para que isso ocorra há de se levar em conta o duplo objetivo de educar-cuidar, dois lados inerentes à ação dos seus profissionais, não se tratando de inverter prioridades mas, sim de conjugá-las, forjando um novo conceito de Educação Infantil como espaço de educação e cuidado ou atenção.

Entretanto, deve-se considerar que as Instituições de Educação Infantil são espaços educativos não somente para as crianças, como também para as pessoas que nela trabalham, pois, assim como as crianças, os adultos são sujeitos socioculturais que se desenvolvem e aprendem. Pode-se complementar esta questão com o exposto nos Subsídios para o Projeto Político-Pedagógico da Educação Infantil (2001), que reitera que construir um processo contínuo de formação é imprescindível para a garantia de uma educação de qualidade, tornando-se fundamental compreender a formação como um direito do trabalhador. Ela é um importante instrumento de valorização do trabalho e de realização pessoal e profissional, tendo, portanto, que ser concebida sob a ótica do direito. Neste contexto, todos os profissionais da instituição assumem papel fundamental na materialização dos eixos definidos coletivamente para a Educação Infantil. Mostra-se necessário avançar na concepção de profissional da Educação Infantil, reconhecendo-o como sujeito, produtor de cultura e conhecimento, além de assegurar-lhe condições para o pleno exercício de sua profissão.

Sendo assim, é importante destacar que as políticas de valorização da Educação Infantil devem ser unânimes em reconhecer que a identidade institucional pode ser aperfeiçoada à medida que cada profissional troque experiências e discuta teorias orientadas, enquanto reflete sobre o sentido de suas práticas, como afirma Oliveira (2002).

Segundo os Subsídios para o Projeto Político-Pedagógico da Educação Infantil (2001), a construção da identidade do profissional da Educação Infantil se dá

na articulação entre a sua formação inicial e aquela que se constitui no espaço de seu trabalho, com seus pares. Esta articulação garante a complementação, a atualização e a melhoria das competências dos profissionais em exercício. Sua profissionalização deve ser traduzida em benefícios de escolarização, remuneração, plano de carreira, regulamentação trabalhista e condições de trabalho adequadas.

Deve-se considerar, ainda, que a formação é um processo contínuo e não se esgota num determinado momento, não pode ter fim em si mesma. Os profissionais também constituem sua formação na prática, no cotidiano do trabalho, ao fazer, analisar e reconstruir sua postura. Contudo, como argumenta Radetski et al (2001), a distância entre a realidade dos nossos profissionais e a exigência de conhecimentos teóricos – práticos a eles imposta, dada a especificidade da Educação Infantil, é bastante grande. Cuidar e educar de sujeitos históricos, culturalmente determinados, é um grande desafio posto aos profissionais que atuam na Educação Infantil. O novo perfil de atendimento à criança de zero a seis anos passa, necessariamente, pela construção de um novo perfil dos profissionais que dela participam.

Especificamente à categoria dos professores, profissionais que atuam diretamente com as crianças no cotidiano institucional, cabe o importante papel de ser mediador entre a criança e o mundo que a cerca. O tema “professor” de Instituições de Educação Infantil assim aparece na LDB/96, no seu artigo 13:

*Os docentes incumbir-se-ão de:*

*I – Participar da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;*

*II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;*

*III – zelar pela aprendizagem dos alunos;*

*IV – estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;*

*V – ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;*

*VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.*

Todavia, um professor preparado para atuar na Educação Infantil não deve possuir somente a formação exigida pela legislação. A profissionalização do educador ocorre também com a experiência, com a aprendizagem cotidiana, com as interações construídas com os diferentes atores.



Por isso, Oliveira (2002), reforça que a formação dos educadores, no nível superior, para trabalhar em creches e pré-escolas tem sido cada vez mais destacada na discussão da melhoria da qualidade do trabalho pedagógico nelas realizado, mas não há, ainda, consenso. Enquanto alguns sustentam que apenas um nível mais elevado de exigências e de trabalho acadêmico pode possibilitar uma modificação do desempenho docente verificado na área, outros argumentam que tal elevação do nível de escolaridade requerido tornaria muito oneroso o atendimento, por redes municipais, às crianças até seis anos em creches e pré-escolas. De qualquer modo, a demanda por aperfeiçoamento do quadro de qualificação profissional é alta não apenas nas redes públicas de educação, como também entre as escolas particulares, que atendem uma clientela de maior poder aquisitivo.

A discussão acerca da formação profissional para a Educação Infantil ressurge com o clima instaurado após a Constituição de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Lei Orgânica de Assistência Social. Segundo Kishimoto (1999), tais dispositivos inserem a criança de zero a seis anos no interior do sistema escolar, na Educação Básica, garantindo-lhe o direito à educação e, conseqüentemente, impondo ao Estado a obrigatoriedade de oferecer instituições para esta faixa etária. A urgência em integrar o cuidado e a educação, buscando dar continuidade à formação da criança em instituições diversas – como creches, pré-escolas, classes de alfabetização, centros de educação infantil, centros de recreação, casas de infância, dentre outras – que convivem com profissionais que dispõem, ainda, de precária formação, com grande contingente de leigos, necessita de reformas institucionais e preparo dos profissionais.

Cabe às instituições que trabalham com crianças de zero a seis anos pensar e propor parcerias a serem feitas com diferentes instâncias de formação, desde universidades, associações profissionais, centros culturais e científicos etc., com o objetivo de fortalecer os elos entre as teorias e as práticas desenvolvidas, entre os objetivos declarados e aquilo que de fato acontece na dinâmica do dia-a-dia.

No panorama atual da educação, como direito das crianças de zero a seis anos não deve haver mais espaço para as velhas formas de entender os profissionais da Educação Infantil. Não deve haver mais espaço para os profissionais moldados no modelo higienista, historicamente elaborado e nem para o modelo escolar, que “prepara as crianças” para o Ensino Fundamental. Por fim, pode-se afirmar que profissionais da Educação Infantil são responsáveis por imprimir uma base sólida à

trajetória escolar bem-sucedida das crianças. Mais que oferecer uma boa formação a elas, devem discutir estratégias, com a devida competência, para desenvolverem propostas pedagógicas de qualidade em creches e pré-escolas.

### **2.3.3. O Espaço físico nas Instituições de Educação Infantil**

Uma das preocupações que devem ser previstas na elaboração de um Projeto Político-Pedagógico diz respeito ao espaço físico das Instituições de Educação Infantil. A Resolução 443/01 considera o espaço físico como item indispensável na construção do Projeto Político-Pedagógico, em seu capítulo II, artigo 8, item V. Além destas considerações, a Resolução 443/01 também prevê em seu capítulo IV considerações específicas acerca do espaço físico<sup>7</sup>.

É necessário considerar, como argumenta Campos de Carvalho (1998), que a criança participa ativamente de seu desenvolvimento, por meio de suas relações com o ambiente físico e também por meio de suas interações com adultos e demais crianças, explorando, descobrindo e iniciando ações em seu ambiente, selecionando parceiros, objetos e áreas para suas atividades, mudando o ambiente através de seus comportamentos. No entanto, deve-se considerar que as Instituições de Educação Infantil têm como função o atendimento às crianças de zero a seis anos, mas constitui-se também no local de trabalho para profissionais atuantes em diversos cargos. Por conseqüência, a inadequação destes ambientes afetará, com certeza, o bom andamento no dia-a-dia institucional.

Campbell (1984), citado por Barreto (2000), explicita que pesquisas e estudos sobre o uso de espaços e equipamentos pelas crianças sugerem haver relação entre o espaço da criança e a maneira como os equipamentos e materiais estão nele dispostos com a duração do envolvimento das crianças, a qualidade de interação entre elas e o estado emocional das mesmas e da equipe de trabalho. A qualidade do espaço está associada com o maior envolvimento, maior elaboração do espaço, maior quantidade de interação positiva e mais felicidade e satisfação entre as crianças e adultos.

Julião (2004), citada nas Diretrizes básicas de infra-estrutura para o funcionamento das Instituições de Educação Infantil (2004), acrescenta que tratar da questão do espaço físico intencionalmente planejado para a Educação Infantil exige

---

<sup>7</sup> Ver Anexo 1 – Resolução 443/01.

um projeto arquitetônico de acordo com o Projeto Político-Pedagógico da Instituição de Educação Infantil, visto que o espaço físico não apenas contribui para a realização da educação, mas é, em si mesmo, uma forma de educar.

Dessa forma, os espaços das Instituições de Educação Infantil devem prever o desenvolvimento de funções diversas, como explicitam as Diretrizes básicas de infraestrutura para o funcionamento das Instituições de Educação Infantil (2004), devendo possuir:

- Áreas para trabalho administrativo e técnico (recepção de público, trabalho administrativo, etc);
- Área para trabalho técnico individual ou de grupos específicos de funcionários;
- Área para atendimento individual e de saúde;
- Áreas de convívio e estar das crianças (repouso, alimentação, higiene parcial e completa, atividades infantis na área interna e externa: artes plásticas, jogos, teatro, brincadeiras, música, leitura e escrita, brincadeiras com água, areia e barro; brincadeiras com brinquedos de *playground*; brincadeiras com objetos de entrar dentro e empurrar, brincadeiras com veículos, triciclos, bicicletas, etc).
- Área para guarda materiais de limpeza, etc.;
- Áreas para serviço de apoio (cozinhar, lavar e guardar utensílios, guardar mantimentos, lavar, passar e secar roupa, etc).

Sendo assim, como expresso nos Padrões de infra-estrutura para o espaço físico destinado à Educação Infantil (2004), deve haver uma conscientização geral sobre a importância do espaço físico para o processo educativo, tanto da parte dos educadores, dos responsáveis pelas políticas públicas, como daqueles que concebem os espaços. O ideal é que este planejamento do espaço seja feito por meio de uma abordagem interdisciplinar, que envolva educadores, arquitetos, engenheiros, profissionais de saúde, administradores e a comunidade escolar, favorecendo o compartilhamento dos diferentes saberes e objetivos.

Para Julião (2004), citado nas Diretrizes básicas de infra-estrutura para o funcionamento das Instituições de Educação Infantil (2004), falar da relação entre espaço e educação revela uma maneira de experimentar o Projeto Político-

Pedagógico numa de suas formas de realização: construir e mobiliar os espaços, procurando obedecer princípios que colocam a criança e suas necessidades como eixo central. Assim, cada instituição deve possuir uma estrutura de serviços de higiene, alimentação e espaços de atividades para as crianças, organizada de forma diversificada, disponibilizando materiais para atividades e temas que proporcionem o trabalho das várias dimensões humanas. Dessa forma, a criança pode escolher onde vai ficar e que tipo de atividades irá desenvolver. Concebidos assim, os espaços físicos proporcionam condições de avanço na direção de um atendimento que viabilize um trabalho planejado, continuado e que integra as ações de cuidado e educação.

Todavia, os Padrões de infra-estrutura para o espaço físico destinado à Educação Infantil (2004) consideram que, nos tempos atuais, ainda existe uma lacuna entre a reflexão teórica e a realidade concreta das edificações escolares, especialmente as destinadas à Educação Infantil. Diversas creches e pré-escolas funcionam em condições precárias de instalações e de suprimento de serviços básicos. Além da carência de infra-estrutura básica, a maioria dos edifícios escolares restringe o processo educativo ao não explorar as possibilidades pedagógicas do espaço físico e de seus arranjos espaciais no desenvolvimento infantil. A inexistência (ou a precariedade) de área externa, por exemplo, priva as crianças da convivência e da exploração do espaço e das atividades e movimentos ao ar livre, comprometendo seu desenvolvimento físico e sociocultural. Além disso, a idéia de que para educar as crianças, bastam apenas algumas carteiras, cadernos e quadro-negro, excluindo a qualidade do espaço precisa ser superada, sendo necessária a visualização das relações e trocas entre sujeitos e ambiente, fundamentais para o desenvolvimento infantil.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), a estruturação do espaço, a forma como os materiais estão organizados, a qualidade e adequação dos mesmos são elementos essenciais em uma Instituição de Educação Infantil. Espaço físico, brinquedos, livros, mobiliários não devem ser vistos como elementos passivos, mas como componentes ativos do processo educacional que refletem a concepção de educação assumida pela instituição. Constituem-se em poderosos auxiliares da aprendizagem e sua presença desponta como um dos indicadores importantes para a definição de práticas educativas de qualidade em Instituições de Educação Infantil.

#### **2.3.4. As Fontes de Financiamento**

Discorrer sobre Educação Infantil requer, impreterivelmente, discutir as fontes de financiamento para que um programa de atendimento possa funcionar. É importante considerar, ainda, que melhorar a qualidade da educação em todos os níveis requer investimentos financeiros e, como salienta Schwartzman (2004), requer professores mais qualificados e com bons salários, menos crianças por professor, melhores instalações, equipamentos e mobiliários mais adequados, computadores, bibliotecas, dentre outros.

Gomes et al (2004) esclarece que o financiamento e os custos da Educação Infantil em nosso país são área particularmente vulnerável, situada no âmbito da educação que, em si, é também uma área frágil quanto a alocação de recursos. Sua trajetória é relativamente recente, tendo sido impulsionada pela urbanização, pela industrialização e pela crescente participação da mulher na população economicamente ativa. Sendo assim, pelo seu caráter recente e pela sua fragilidade, a produção publicada sobre o assunto não chega a ser numerosa, resumindo-se a um conjunto selecionado de trabalhos.

No Brasil, de acordo com a Política Nacional de Educação Infantil (2004), a educação da criança de quatro a seis anos insere-se nas ações do Ministério da Educação (MEC) desde 1975, quando foi criada a Coordenação de Educação Pré-escolar. A área de Assistência Social do Governo Federal também se incumbia do atendimento ao pré-escolar por meio de programa específico de convênio direto com as instituições comunitárias, filantrópicas e confessionais que atendiam crianças de zero a seis anos das camadas mais pobres da população, por meio de programas desenvolvidos, desde 1977, pela Legião Brasileira de Assistência (LBA), extinta em 1995, do então ministério da Previdência e Assistência Social. Contudo, em razão de sua importância no processo de constituição do sujeito, a Educação Infantil em creches ou entidades equivalentes (zero a três anos) e em pré-escolas (quatro a seis anos) tem adquirido, atualmente, reconhecida importância como etapa inicial da Educação Básica e integrante dos Sistemas de Ensino. No entanto, a integração das Instituições de Educação Infantil ao Sistema Nacional não foi acompanhada, em nível nacional, da correspondente dotação orçamentária.

Estudo realizado por Arretche e Rodriguez (1999) indica que o país gasta pouco em educação e vem reduzindo, nos últimos anos, em termos relativos, o

montante de recursos destinados a este setor. O estudo revela, ainda, que, além dos recursos serem escassos, estes não são gastos de forma efetiva, o que revela um ensino de má qualidade, mostrando a necessidade de um melhor ordenamento do perfil gasto entre as esferas do Governo. Os dados indicam que o volume financeiro destinado à Educação Infantil pode ser considerado insuficiente.

Segundo Campos, Füllgraf e Wiggers (2006), os estudos sobre o financiamento da educação no país revelam os enormes obstáculos que se colocam para a ampliação e melhoria da qualidade da Educação Infantil. Campos (2006) acrescenta que o financiamento da Educação Infantil é insuficiente em grande parte dos municípios e a população atendida não conta com recursos próprios para suprir os custos destes serviços. Exemplifica considerando que o gasto médio por criança/ano na pré-escola no Brasil é muito inferior ao registrado em países como Argentina, Uruguai, Chile e México. Essas constatações levam à recomendação de um aumento dos investimentos federais na Educação Infantil, com o objetivo de suprir as carências quantitativas e qualitativas e de exercer um papel equalizador sobre as enormes desigualdades observadas no país.

Para Guimarães e Pinto (2001), citados por Campos, Füllgraf e Wiggers (2006), a maioria dos municípios, principais responsáveis pelo atendimento à faixa etária de zero a seis anos, não contam com recursos suficientes para consolidar redes de Educação Infantil de qualidade. Segundo estes autores, seria necessário o aporte de novos recursos federais para que as metas de expansão definidas possam sair do papel.

Sendo assim, de acordo com os Subsídios para o Projeto Político-Pedagógico da Educação Infantil (2001), a concretização do projeto educacional das Instituições de Educação Infantil depende de que estejam asseguradas as fontes de financiamento, estabelecidas as prioridades no processo de qualificação do atendimento e definidos os mecanismos de gerenciamento de verbas.

Todavia, além do Estado, outras parcerias para o financiamento da educação vêm sendo buscadas no Brasil, como as Organizações Internacionais e Multilaterais, Organizações não-governamentais, empresários, Fundações Privadas, Instituições associadas a Igrejas e Movimentos Religiosos, Associações de Pais e Mestres, Associações Comunitárias, dentre outras.

Na distribuição de competências referente à Educação Infantil, tanto a Constituição Federal quanto a LDB são explícitas na co-responsabilidade das três esferas de governo (Município, Estado e União) e da família. Contudo, como reforça o Plano Nacional de Educação (2000), a articulação com a família visa, mais do que qualquer outra coisa, o mútuo conhecimento de processos de educação, valores e expectativas, de tal maneira que a educação familiar e escolar se complementem e se enriqueçam, produzindo desenvolvimento e aprendizagem coerentes mais amplas e profundas. Quanto às esferas administrativas, a União e os Estados atuarão subsidiariamente, porém, necessariamente, em apoio técnico e financeiro aos Municípios.

O objetivo comum de garantir os direitos da criança, entre eles o direito à educação, de acordo com a Política Nacional de Educação Infantil (2005), só pode ser alcançado mediante a cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as definições constitucionais legais e vigentes, como descrito no Quadro 1.

De acordo com o exposto, não somente os municípios são responsáveis pela Educação Infantil. À União, especificamente, cabe o estabelecimento de diretrizes gerais, assim como a coleta, análise e disseminação de informações educacionais. Também cabe à União e aos Estados, em conjunto com os municípios, a responsabilidade de formular, coordenar, executar, assessorar, normatizar, etc, as ações acerca da Educação Infantil, além da formação dos profissionais, do fomento à pesquisa, entre outros fatores. Entretanto, aos municípios integrados ao Sistema Estadual de Ensino cabe a formulação e coordenação da sua Política de Educação para a Educação Infantil, buscando esforços para proporcionar às crianças de zero a seis anos, sob sua responsabilidade, uma Educação Infantil de qualidade.

Com relação às fontes de financiamento para a educação no Brasil, o que se vê é um quadro de mudanças que afetará diretamente a Educação Infantil, por meio da passagem do FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério para o FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, com vigência a partir do ano de 2006. As principais diferenças e alterações entre os fundos podem ser visualizadas no Quadro 2.

Quadro 1 – Competências e ações referentes à Educação Infantil concernentes aos diferentes níveis de governo

<b>UNIÃO</b>	<b>ESTADOS</b>	<b>MUNICÍPIOS</b>
Formulação da Política Nacional	Formulação da Política Estadual	Municípios com sistema municipal de ensino: formulação da Política Municipal
Coordenação nacional (articulação com outros órgãos e ministérios)	Coordenação estadual	Coordenação da política municipal
Estabelecimento de diretrizes gerais	-----	-----
-----	Execução das ações estaduais	Execução dos programas e das ações
Assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos municípios	Assistência teórica e financeira aos municípios	-----
Coleta, análise e disseminação de informações educacionais	-----	-----
Regulamentação e normatização pelo CNE	Normatização pelo CEE	Normatização pelo CME (quando houver)
Formação universitária de professores	Formação universitária de professores e Formação de professores na modalidade Normal, em nível médio	Formação continuada de professores em exercício
Fomento à pesquisa	Fomento à pesquisa	Fomento à pesquisa
-----	Autorização, reconhecimento, credenciamento, fiscalização, supervisão e avaliação dos estabelecimentos do seu sistema de ensino	Autorização, reconhecimento, credenciamento, fiscalização, supervisão e avaliação dos estabelecimentos do seu sistema de ensino
-----	-----	Municípios integrados ao sistema estadual de ensino: formulação da política municipal
-----	-----	Coordenação da política municipal

Fonte: Política Nacional de Educação Infantil (2005).



Quadro 2 – Principais diferenças apresentadas pelo Ministério da Educação e da Cultura acerca do FUNDEF e do FUNDEB

<b>PARÂMETRO</b>	<b>FUNDEF</b>	<b>FUNDEB</b>
<b>Vigência</b>	10 anos (até 2006)	14 anos (a partir do ano de 2006)
<b>Alcance</b>	Ensino Fundamental	Pré-escola, Ensino Fundamental e Médio
<b>Nº. de alunos</b>	30,7 milhões de alunos (Censo Escolar 2004)	47,2 milhões de alunos a partir do 4º ano de vigência (Censo Escolar 2004)
<b>Fontes de recursos que compõem o fundo</b>	15% de contribuições do Distrito Federal, Estados e Municípios; Complementação da União	Contribuições do Distrito Federal, Estados e Municípios - 16,25% (1º ano); 17,5% (2º ano); 18,75% (3º ano); 20% (a partir 4º ano); Complementação da União
<b>Distribuição dos recursos</b>	Com base no número de alunos do ensino fundamental regular e especial, de acordo com dados do Censo Escolar do ano anterior	Com base no número de alunos da educação básica (pré-escolar, fundamental e médio), de acordo com dados do Censo Escolar do ano anterior
<b>Utilização dos recursos</b>	Mínimo de 60% para a remuneração dos profissionais do magistério e o restante dos recursos em outras despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental público	Mínimo de 60% para a remuneração dos profissionais do magistério da educação básica e outras despesas de manutenção e desenvolvimento da educação básica
<b>Salário-Educação</b>	Vinculado ao ensino fundamental	Vinculado à educação básica

Fonte: [www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf](http://www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf)

O antigo FUNDEF previa recursos que favoreciam preferencialmente o Ensino Fundamental com alcance de atendimento a aproximadamente 30,7 milhões de alunos. Já o atual FUNDEB, que prevê fundos para a Educação Básica, inclui a Educação Infantil, o que ocasiona um aumento de aproximadamente 16,5 milhões no número de alunos beneficiados.

O FUNDEB investirá na Educação Infantil, no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos. Sua implantação foi programada de maneira gradativa nos quatro primeiros anos. Está previsto, no quarto ano de vigência, atender a 47,2 milhões de alunos com investimentos públicos anuais de R\$ 50,4 bilhões, dos quais R\$ 4,3 bilhões serão provenientes da União.

De acordo com Hamze (s.d.), o FUNDEB aumentará os recursos aplicados pela União, Estados e municípios na Educação Básica pública, melhorando a formação e o salário dos profissionais da educação. Seus recursos, inclusive aqueles

oriundos de complementação da União, serão utilizados pelos Estados e pelos Municípios, no exercício financeiro em que lhes forem creditados, em ações consideradas como de manutenção e desenvolvimento do ensino para a Educação Básica pública, conforme disposto no art. 70 da LDB/96. O acompanhamento e o controle social sobre a distribuição, a transferência e a aplicação dos recursos do FUNDEB serão exercidos, junto aos respectivos governos, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, por conselhos instituídos especificamente para esse fim, cabendo ao Ministério da Educação a capacitação dos membros para atuarem em tais conselhos.

Todavia, é preciso esclarecer que as crianças de zero a três anos que frequentariam a Educação Infantil na modalidade da creche ainda não serão contempladas pelo novo financiamento do governo, o que dá indícios de que a Educação Infantil vai continuar funcionando com um montante de recursos financeiros insatisfatório. Entende-se que muito tem sido feito, mas é fato que ainda há um longo caminho a ser percorrido. Por outro lado, acabam sendo prejudicadas as crianças que necessitam de atendimento, mesmo que este lhes seja um direito assegurado por lei.

Após estas considerações, pode-se inferir que não basta que os Governos se conscientizem acerca dos inúmeros problemas em relação à Educação Infantil, não basta somente “boa vontade”, as medidas voltadas para a busca de uma Educação Infantil de qualidade devem ir além do simples aprimoramento de políticas públicas voltadas para a área; é também imprescindível a melhoria na busca de financiamento eficiente para o setor.

### 3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo são apresentados os procedimentos metodológicos utilizados para a efetivação da pesquisa, no qual são descritas as informações sobre o local de estudo, a população e a amostra, assim como os procedimentos utilizados para a coleta e análise dos dados.

Para Duarte (2002), uma pesquisa é sempre, de alguma forma, um relato de uma longa viagem empreendida por um sujeito cujo olhar vasculha lugares, muitas vezes, já visitados. Nada de absolutamente original, portanto, mas um modo diferente de olhar e pensar determinadas realidades a partir de uma experiência e de uma apropriação do conhecimento que são, aí sim, bastante pessoais. A definição do objeto de pesquisa, assim como a opção metodológica, constitui um processo tão importante para o pesquisador quanto o texto que ele elabora ao final.

No que se refere à metodologia, Demo (1989), diz que esta significa, na origem do termo, estudo dos caminhos, dos instrumentos usados para se fazer ciência e que distingue-se de métodos e técnicas por estar em jogo, no segundo caso, o trato da realidade empírica, enquanto que no primeiro existe a intenção da discussão problematizante, a começar pela repulsa em aceitar que a realidade social se reduza à face empírica. Sendo assim, a pesquisa metodológica deve ser dedicada a indagar a realidade por instrumentos, por caminhos, por modos de fazer ciência.

Este estudo diz respeito às ciências sociais e, de acordo com Campenhoudt (2003), a primeira chave da aprendizagem das ciências sociais é conhecer e, antes de mais nada, conhecermo-nos. Percebemos a sociedade a partir da nossa própria

experiência e dos nossos valores. O que pensamos serem análises objetivas está marcado pelos nossos juízos subjetivos. Aquilo que vemos nas outras pessoas é, em parte, o reflexo de nós próprios. É, pois, indispensável elucidar o nosso relacionamento com os fenômenos que estudamos. Este esforço de autolucidez, de reflexividade reclamado pelo investigador em ciências sociais não é uma questão de boa vontade, mas de trabalho científico.

No entanto, um requisito científico básico, como elucidada Thiollent (1985), é a neutralidade axiológica que consiste na capacidade do cientista em neutralizar suas próprias avaliações ou seus próprios valores para reconhecer e apresentar os fatos objetivos. Neutralidade não quer dizer que os valores estejam afastados da realidade social ou cultural. É a partir de pontos de vista ou de idéias de valores socialmente determinados que o cientista escolhe o objeto de estudo, seleciona e acentua os aspectos principais, atribui significação aos fatos e suas conexões.

Durkheim (s.d.), citado por Champagne (1996), acrescenta que, para se fazer pesquisa, é necessário distinguir pré-noções (produção da própria experiência prática) e noção (experiência científica). Construir ciência é romper com as pré-construções. Sendo assim, Demo (1989) sustenta que fazer ciência não é pretender produtos acabados, verdades definidas, mas cultivar um processo de criatividade marcado pelo diálogo consciente com a realidade social que se quer compreender, para também transformá-la.

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, embora busque dados quantificáveis para o seu delineamento, o que vem reforçar a idéia da não separação entre métodos qualitativos ou quantitativos, uma vez que toda pesquisa qualitativa tem uma parte quantitativa e vice-versa.

A pesquisa moderna deve rejeitar como uma falsa dicotomia a separação entre estudos 'qualitativos' e 'quantitativos', ou entre ponto de vista 'estatístico e 'não-estatístico'. Além disso, não importa quão precisas sejam as medidas, o que é medido continua a ser uma qualidade (GOODE E HATT, 1973, citado RICHARDSON, 1999, p. 79).

De acordo com Richardson (1999), pode-se reconhecer que a forma como se pretende analisar um problema, ou o enfoque adotado é que, de fato, exige uma metodologia qualitativa ou quantitativa e, sendo assim, pode-se inferir que o problema desta pesquisa foi analisado em uma perspectiva qualitativa. Para Chizzotti (2001), a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação

dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro, está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.

Richardson (1999) acrescenta que a pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados, em lugar da produção de medidas quantitativas de características ou comportamentos.

Este estudo caracteriza-se, ainda, como tendo uma natureza descritiva, pois, como afirma Triviños (1987), a maioria dos estudos que se realiza no campo da educação é de natureza descritiva. O foco essencial destes estudos reside no desejo de conhecer a comunidade, seus traços característicos, sua gente, seus problemas, suas escolas, seus professores, sua educação, sua preparação para o trabalho, seus valores, etc. Os estudos descritivos exigem do pesquisador uma série de informações sobre o que se deseja pesquisar, uma vez que pretendem descrever “com exatidão” os fatos e os fenômenos de determinada realidade.

Gil (1999) complementa esta questão acrescentando que as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno, ou estabelecimento de relações entre as variáveis.

### **3.1. Local de Estudo**

A cidade de Viçosa, selecionada para a o desenvolvimento deste estudo, segundo IBGE (2004), tem população estimada em 73.121 habitantes, contando as pessoas residentes, somadas a estudantes de graduação e pós-graduação, técnicos em treinamento, participantes de congressos e eventos técnico-científicos, culturais e outros.

É considerada uma cidade universitária de destaque na Zona da Mata Mineira por contar com 4 instituições de ensino superior: Universidade Federal de Viçosa

(UFV), Escola de Estudos Superiores de Viçosa (ESUV), Faculdade de Viçosa (FDV) e Universidade de Viçosa (UniViçosa)<sup>8</sup>.

Em relação à Educação Infantil, Viçosa conta atualmente com um total de 44 Instituições que trabalham com esta modalidade de ensino, nas instâncias administrativas federal (2 instituições), estadual (5 instituições), municipal (13 instituições), filantrópica (5 instituições) e particular (19 instituições). Todas as 44 instituições atendem na modalidade pré-escola, mas apenas 27 atendem na modalidade da creche. Referente à localização, pode-se afirmar que 40 estão localizadas na zona urbana e 4 na zona rural.

### **3.2. População e Amostra**

Para Duarte (2002), a descrição e delimitação da população base, ou seja, dos sujeitos a serem estudados, assim como seu grau de representatividade no grupo social em estudo, constituem uma problemática a ser imediatamente enfrentada no delineamento de uma pesquisa, já que se trata do solo sobre o qual grande parte do trabalho de campo será assentado. A população alvo de um estudo ou população estudada deve ser composta de elementos distintos que possuem certo número de características comuns. Esses elementos, chamados de unidades populacionais, são as unidades de análise sobre as quais serão recolhidas informações.

A população deste estudo constituiu-se das Instituições de Educação Infantil Públicas Municipais da cidade de Viçosa - MG. Foi realizado um levantamento sobre estas instituições, com o objetivo de obter informações sobre as mesmas, para que pudesse ser delineada a amostra do estudo. Nessa fase, foi feito um mapeamento das Instituições de Educação Infantil Públicas Municipais, levando-se em consideração os seguintes critérios: níveis / modalidades de ensino e localização.

A partir do mapeamento foi constituída a amostra, que contemplou as duas modalidades de ensino, ou seja, creche (crianças de zero a três anos) e pré-escola (crianças de quatro a seis anos), de forma a abranger as duas modalidades de ensino que compõem a educação infantil.

Quanto à localização das instituições sob responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação, verificou-se que três instituições estavam localizadas na zona rural e nove instituições estavam na zona urbana. Definiu-se por tomar como

---

<sup>8</sup> Fonte: [www.guiavicoso.com.br](http://www.guiavicoso.com.br)

objeto de estudo as instituições localizadas na zona urbana, por serem as instituições que concentravam o maior número de crianças.

A seleção das instituições na zona urbana obedeceu ao critério da disponibilidade das instituições e dos profissionais para participarem da pesquisa. A partir dos dados existentes sobre as instituições, foi feito contato inicial com as responsáveis pelas mesmas, para que fosse possível agendar as entrevistas e as observações a serem realizadas.

Das nove instituições urbanas, oito concordaram em participar da pesquisa, sendo que cinco delas atendiam nas modalidades de ensino de creche e pré-escola e três atendiam crianças na modalidade pré-escola. Dentre as oito instituições, uma dividia-se em nove unidades de funcionamento, localizadas em lugares diferenciados, sendo que seis se dispuseram a participar da pesquisa. A Tabela 1 situa as instituições da amostra, de acordo com a modalidade de ensino e sua localização.

Tabela 1 – Caracterização das Instituições de Educação Infantil urbanas do município de Viçosa – MG, 2005

<b>INSTITUIÇÃO</b>	<b>LOCALIZAÇÃO</b>	<b>MODALIDADE DE ENSINO</b>
A	Urbana	Pré – escola
B	Urbana	Pré – escola
C	Urbana	Pré – escola
D	Urbana	Creche e pré-escola
E	Urbana	Creche e pré-escola
F	Urbana	Creche e pré-escola
G	Urbana	Creche e pré-escola
H	Urbana	Creche e pré-escola

Fonte: Dados de pesquisa

A amostra adotada foi não-probabilística intencional, com o objetivo de ser constituída por aquelas Instituições de Educação Infantil que fossem mais representativas, ou seja, as instituições que encontravam-se em maior número. Para Richardson (1999), a amostra intencional apresenta-se como representativa do

universo, entendendo-se por sujeitos-tipos aqueles que representam as características típicas dos integrantes que pertencem a cada uma das partes da população.

### **3.3. Procedimentos para Coleta dos Dados**

Para a coleta dos dados foram utilizadas três técnicas: entrevistas semi-estruturadas, análise documental e observações in loco. Os instrumentos de coleta foram construídos com base em dois documentos<sup>9</sup>: a Resolução nº. 443 de 29 de maio de 2001 do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais e os Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil (2004).

A Resolução nº. 443 do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais, de maio de 2001, constitui-se documento de caráter mandatório, que dispõe sobre a Educação Infantil no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais. O documento serviu de base para a construção do instrumento referente à legislação que rege a Educação Infantil.

Os Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil (2004) constitui-se documento preliminar da Secretaria de Educação Infantil e Fundamental, do Ministério da Educação e Cultura, elaborado por Machado e Campos (2004), que serviu de base para a elaboração do instrumento referente à qualidade do atendimento da Educação Infantil do município.

#### **3.3.1. Entrevistas**

Para alcançar os objetivos do estudo, foram realizadas entrevistas individuais, seguindo roteiros semi-estruturados (Anexo 3), com a Chefe de Departamento da Educação Infantil Municipal, com a Inspetora da 33ª superintendência Regional de Ensino de Ponte Nova e com as Supervisoras pedagógicas das instituições que compunham a amostra. As dez entrevistas foram realizadas no intervalo de dois meses.

A primeira entrevista foi realizada com a Chefe de Departamento da Educação Infantil Municipal, pelo fato de esta ser a responsável pelos assuntos referentes à Educação Infantil municipal. A escolha dessa entrevistada teve como

---

<sup>9</sup> Estes documentos já foram citados no Capítulo 2 – Revisão de Literatura e encontram-se em anexo.



objetivo o recolhimento de dados acerca da organização básica da Educação Infantil municipal, tendo sido realizada na Secretaria Municipal de Educação.

Os dados que versavam sobre o financiamento da Educação Infantil municipal (Anexo 4) estavam previstos no roteiro de entrevista com a Chefe de Departamento da Educação Infantil. Entretanto, a entrevistada indicou o Departamento de Finanças da Prefeitura Municipal de Viçosa para obtenção dos dados. Um roteiro foi encaminhado via correio eletrônico ao responsável, que respondeu pela mesma via, não sendo possível agendamento de entrevista.

Posteriormente foram realizadas as entrevistas com as supervisoras pedagógicas das oito instituições que compunham a amostra, objetivando coleta de dados referente à realidade das Instituições de Educação Infantil municipais. As entrevistas foram realizadas nas próprias instituições, sendo que algumas perguntas do roteiro não foram respondidas por todas as entrevistadas.

Por fim, foi realizada entrevista com uma Inspetora da 33ª superintendência Regional de Ensino de Ponte Nova - MG, responsável pelo atendimento ao município de Viçosa – MG, com o objetivo de obter informações sobre as competências do Estado para com a Educação Infantil municipal, tendo sido realizada na Inspeção de Educação Municipal.

### **3.3.2. Observações**

Foram realizadas observações não-participantes nas Instituições de Educação Infantil objetivando verificar as características de seu espaço físico, com base em um roteiro pré-estabelecido (Anexo 5), que contemplava itens acerca da descrição geral dos espaços e da descrição dos espaços internos e externos das instituições. As observações aconteceram no mesmo dia das entrevistas com as supervisoras pedagógicas das instituições, para que estas pudessem estar presentes.

### **3.3.3. Análise documental**

Os dados acerca dos Projetos Político-Pedagógicos foram coletados por meio da análise documental. Apesar de se haver solicitado ao Departamento da Educação Infantil e às coordenações das instituições uma cópia dos Projetos Político-Pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação e das instituições estudadas,

obtivemos apenas quatro Projetos Político-Pedagógicos, o primeiro do Departamento de Educação Infantil Municipal e os outros três das instituições denominadas, neste estudo, como “A”, “C” e “H”.

### **3.4. Procedimentos para Análise dos Dados**

A análise dos dados foi realizada utilizando-se a descrição, a análise, a inferência e o confronto dos dados com a documentação que permeou a coleta e com a revisão de literatura utilizada. De acordo com os objetivos propostos no estudo, os dados foram analisados de forma sistematizada, para que a análise pudesse levar à obtenção de resultados coerentes e condizentes com a realidade da Educação Infantil Pública Municipal.

Inicialmente, foi realizada a pré-análise dos dados, na qual foi feita a transcrição das entrevistas, a releitura dos dados obtidos nas observações e nos Projetos Político-Pedagógicos disponibilizados. Após a fase pré-exploratória, o material obtido foi revisto e reescrito para que fossem eliminados vícios de expressão, termos repetidos e informações irrelevantes que poderiam influenciar a compreensão do material obtido.

Isso posto, e de acordo com os objetivos propostos no estudo, foi realizada a exploração do material obtido por meio dos diferentes instrumentos de coleta e o material foi organizado e categorizado de acordo com as sete categorias de análise descritas a seguir:

1 – Análise da realidade do atendimento às crianças de zero a seis 6 anos de idade nas Instituições de Educação Infantil públicas municipais, coletados por meio das entrevistas com a Chefe de Departamento da Educação Infantil Municipal e com as supervisoras pedagógicas das oito instituições da amostra, das observações realizadas e dos Projetos Político-Pedagógicos disponibilizados.

2 – Identificação da realidade do atendimento das Instituições de Educação Infantil do município relativa às competências do Estado, coletados por meio de entrevista com a Inspetora da 33ª SRE de Ponte nova.

3 – Identificação da realidade do atendimento das Instituições de Educação Infantil do município relativa à organização básica do Sistema Educacional Municipal, coletados por meio de entrevistas com a Chefe de Departamento da Educação

Infantil Municipal e com as supervisoras pedagógicas das oito Instituições de Educação Infantil da amostra.

4 – Análise da qualidade do atendimento às crianças em Instituições de Educação Infantil públicas municipais, considerando os Projetos Político-Pedagógicos do município e das Instituições de Educação Infantil, coletados por meio das entrevistas com a Chefe de Departamento da Educação Infantil Municipal, com as supervisoras pedagógicas das oito instituições da amostra e da análise documental.

5 – Análise da qualidade do atendimento nas Instituições de Educação Infantil considerando os profissionais das Instituições de Educação Infantil, coletados por meio das entrevistas com Inspetora da 33ª SRE de Ponte Nova, com a Chefe de Departamento da Educação Infantil Municipal e com as supervisoras pedagógicas das oito instituições da amostra.

6 – Análise da qualidade do atendimento nas Instituições de Educação Infantil considerando o espaço físico das Instituições de Educação Infantil, coletados por meio das observações realizadas nas instituições.

7 – Análise da qualidade do atendimento nas Instituições de Educação Infantil considerando a política de financiamento da Educação Infantil municipal, coletados por meio do Departamento de Finanças Municipais.

Após a organização e caracterização dos dados, foi realizada a discussão dos resultados. A apresentação e discussão dos resultados foram construídas a partir dos depoimentos obtidos nas entrevistas, de informações obtidas nas observações das Instituições de Educação Infantil e na análise dos Projetos Político-Pedagógicos. A análise dos dados foi realizada obedecendo as seguintes categorias:

### **1 – Caracterização da realidade do atendimento às crianças de zero a seis anos de idade pela Educação Infantil municipal**

Para a esta caracterização, inicialmente foi mostrada a realidade do atendimento verificando-se o número de crianças de zero a seis anos residentes no município, assim como o número total de Instituições de Educação Infantil no município sob a responsabilidade das diferentes dependências administrativas. Como o objetivo do estudo concentrou-se nas Instituições de Educação Infantil sob responsabilidade do município, foi descrita a realidade do atendimento, por meio da definição do número de crianças atendidas pela Educação Infantil municipal e os critérios utilizados para selecioná-las. Posteriormente foi feita a caracterização das

crianças atendidas no município, separadas por faixa etária e pelas modalidades creche e pré-escola e caracterização do atendimento às crianças pela Educação Infantil municipal em cada uma das oito Instituições de Educação Infantil estudadas.

Foi feita, ainda, a caracterização dos Projetos Político-Pedagógicos disponibilizados pelas instituições e pelo Departamento de Educação Infantil municipal, assim como a determinação do número de profissionais atuantes na Educação Infantil municipal por categoria funcional e os critérios utilizados pela Secretaria Municipal de Educação para a contratação destes. Verificou-se, ainda, a proporção de adultos e de crianças encontrados nas instituições que atendem nas modalidades de creche e pré-escola e, posteriormente, comparou-se as proporções encontradas com a proporção de adultos x crianças estabelecidas pela legislação.

## **2 – Competências do Estado**

Para o delineamento das funções da 33ª Superintendência Regional de Ensino de Ponte Nova, os dados foram analisados considerando-se: as competências gerais atribuídas à 33ª SRE para com o município de Viçosa, a caracterização dos profissionais responsáveis por esta prestação de serviço em termos de suas funções e da frequência e funções das visitas e vistorias realizadas por estes profissionais.

## **3 – Organização básica do Sistema Educacional municipal**

O delineamento da organização da Secretaria Municipal de Educação de Viçosa em relação à Educação Infantil foi construído considerando-se as responsabilidades, estratégias e ações da Prefeitura Municipal de Viçosa voltadas para esta modalidade de ensino. Para que isso fosse possível, procurou-se entender como ocorria o processo de inclusão da Educação Infantil municipal no Sistema Nacional de Estatísticas e como eram efetivados os seguintes programas: alimentação das crianças atendidas nas creches e pré-escolas, fornecimento de materiais pedagógicos e formas de articulação da Educação Infantil municipal com as áreas de saúde e assistência social.

Verificou-se as exigências para a transição pedagógica das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e a existência, ou inexistência, de retenção de crianças na Educação Infantil, de matrículas de crianças de sete anos ou mais na educação infantil e de casos de inclusão de crianças com necessidades especiais.

#### **4 – Qualidade do atendimento e Projetos Político-Pedagógicos**

O delineamento da qualidade a partir dos Projetos Político-Pedagógicos baseou-se na constatação da existência ou inexistência das especificações prevista na Resolução nº. 443/01 nos Projetos Político-Pedagógicos disponibilizados para o estudo. Sendo assim, houve a verificação se os itens abordados no Projeto Político-Pedagógico da Secretaria Municipal e nos Projetos Político-Pedagógicos das Instituições haviam sido construídos com base nos itens propostos pela legislação vigente.

#### **5 – Qualidade do atendimento e quadro funcional da Educação Infantil municipal**

Para a definição da qualidade em termos dos profissionais atuantes na Educação Infantil municipal verificou-se a escolaridade dos profissionais, objetivando verificar se estes possuíam a formação exigida pela Secretaria de Educação Municipal para atuação nos diferentes cargos na Educação Infantil municipal. Verificou-se se o nível de escolaridade destes profissionais era condizente com as especificações legislação.

Em relação aos Programas de formação continuada dos profissionais atuantes na Educação Infantil municipal verificou-se a existência, ou inexistência, destes programas e quem os oferecia, sua periodicidade, os temas trabalhados e quais categorias funcionais contempladas.

#### **6 – Qualidade do atendimento e espaço físico**

Os dados acerca do espaço físico das instituições foram analisados considerando-se a descrição dos espaços existentes e necessários ao funcionamento de uma Instituição de Educação Infantil, separados para as modalidades da creche e pré-escola.

Foi feita, ainda, a descrição das salas nas quais as crianças eram atendidas, por meio da definição das médias de espaço por criança, assim como a descrição dos mobiliários e equipamentos das salas, separadamente para as modalidades da creche e pré-escola.

Foram descritos, também, os espaços externos, mostrando-se a frequência de ocorrência dos espaços externos, assim como os mobiliários, equipamentos e suas

freqüências em áreas cobertas, áreas ao ar livre, áreas verdes e playground, separados pelas modalidades de creche e pré-escola.

### **7 – Qualidade do atendimento e financiamento da Educação Infantil municipal**

Os dados acerca do financiamento da educação infantil municipal foram analisados por meio da descrição dos mecanismos de gerenciamento de verbas da educação infantil por parte do município e pela verificação da existência de estudos sobre custo/criança atendida.

Também foi verificado o fornecimento, ou não, de subvenções para outras Instituições de Educação Infantil, que não as municipais e que tipo de subvenções eram estas também foram analisadas. Outro ponto de análise foi a verificação de como o Estado e a União contribuem, técnica e financeiramente, com a educação infantil municipal.

## **4. RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Neste capítulo são apresentados os resultados obtidos acerca da Educação Infantil municipal da cidade de Viçosa - MG. Acredita-se que a análise da realidade do atendimento das Instituições de Educação Infantil públicas municipais, mais do que “revelar o que não está correto”, indicará caminhos a serem percorridos na busca de soluções para o atendimento à legislação e para a efetivação de práticas que levem à qualidade no atendimento nestas instituições.

Os resultados estão apresentados de acordo com os objetivos propostos no estudo, estruturados da seguinte forma: A Realidade do Atendimento da Educação Infantil do Município de Viçosa – MG; A realidade do atendimento das Instituições de Educação Infantil municipais – competências relativas ao Estado e ao Município; A Qualidade do atendimento nas Instituições de Educação Infantil municipais.

### **4.1. A realidade do atendimento da Educação Infantil do município de Viçosa – MG**

No que se refere ao atendimento das crianças de zero a seis anos em Instituições de Educação Infantil, é preciso esclarecer que a criança desta faixa etária não é obrigada a frequentar uma Instituição de Educação Infantil, mas sempre que sua família desejar ou necessitar, o Poder Público tem o dever de atendê-la. Assim, estão apresentados os dados sobre a situação do atendimento às crianças de zero a

seis anos pela Educação Infantil do município de Viçosa - MG, que revelam de que forma esse município vem atendendo à demanda pela Educação Infantil.

No município de Viçosa, segundo estimativa do Censo do IBGE (2004), a população total de pessoas residentes é de 73.121 habitantes, dos quais 7.682 habitantes encontram-se na faixa etária de zero a seis anos, ou seja 10,50% da população residente está apta a freqüentar Instituições de Educação Infantil. As faixas etárias das crianças de zero a seis anos residentes no município são expressas na Figura 1.

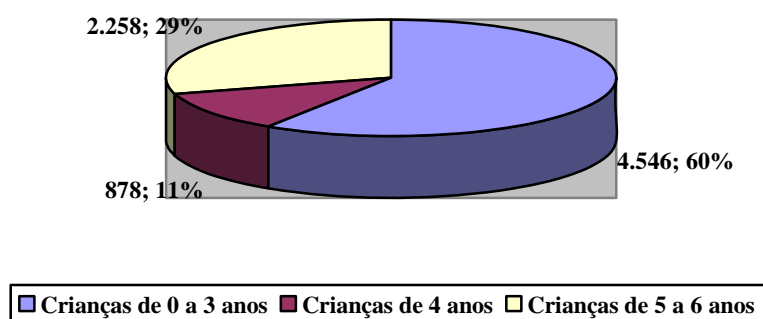


Figura 1 – Número total de crianças de zero a seis anos residentes no município de Viçosa – MG.<sup>10</sup>

Ao comparar o número de crianças residentes e a faixa etária na qual se encontram, pode-se perceber que há um número maior de crianças na faixa etária de zero a três anos a ser atendida pela educação infantil no município, ou seja, há mais crianças aptas a freqüentarem a educação infantil na modalidade creche.

De acordo com os dados<sup>11</sup>, o município de Viçosa conta com o montante de 44 Instituições de Educação Infantil, sendo a maioria delas (40 instituições) localizadas na zona urbana. Estas instituições atendem crianças nas modalidades creche e pré-escola, sob responsabilidade de diferentes instâncias administrativas.

<sup>10</sup> [www.ibge.gov.br/cidades](http://www.ibge.gov.br/cidades)

<sup>11</sup> Fontes: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) – Cadastro das Escolas do Censo Escolar 2004 / Secretaria Municipal de Ensino de Viçosa – MG / 33ª SRE de Ponte nova – MG.



Com relação ao número de crianças atendidas pelas Instituições de Educação Infantil sob responsabilidade da Prefeitura Municipal de Viçosa, observou-se que, das 7.682 crianças na faixa-etária de zero a seis anos residentes no município, aproximadamente 14,46%, isto é, 1.111 crianças são atendidas pelas Instituições de Educação Infantil municipais que fizeram parte deste estudo.

Segundo a Chefe de Departamento da Educação Infantil municipal, não há um critério único para selecionar as crianças das instituições, como pode ser observado pelo seguinte depoimento:

*Esses critérios são muito específicos de cada instituição. Eles (as instituições) lançam as vagas, as matrículas e vai por ordem mesmo de chegada, digamos assim. Os pais que procuram primeiro, são primeiro atendidos. Mas a gente sabe que o município não atende a demanda (Chefe de Departamento da Educação Infantil).*

Pode-se inferir, de acordo com o relato, que os critérios para seleção das crianças são específicos de cada instituição e, de forma geral, as vagas disponíveis são divulgadas e as matrículas são feitas por ordem de chegada dos pais, ou seja, os que procuram a instituição primeiro têm prioridade quanto ao atendimento. O depoimento revela também que a Chefia de Departamento da Educação Infantil é consciente do fato de que nem toda a população que necessita de atendimento é contemplada, isto é, a demanda excede ao número de vagas oferecidas.

No entanto, acrescenta-se que certos casos específicos não deixam de ser atendidos, por exemplo, quando são feitos encaminhamentos de crianças por parte da Promotoria de Justiça ou pelo Conselho Tutelar municipal. Nestes casos, mesmo que as vagas sejam excedidas, procura-se atender às solicitações, como explicitado no depoimento que segue:

*(...) Mas por outro lado, os casos específicos, a gente não deixa de atender. Nós temos 20 vagas na creche, aparece uma criança que precisa da creche, que é uma indicação do promotor, ou do conselho tutelar, a gente atende essa criança. A gente excede o número de crianças, mas a gente sempre procura atender. (...) Eu tenho um cuidado de tá investigando mesmo essa família (...) o contexto dessa criança. Não sozinha, mas junto ao órgão que encaminhou essa criança pra gente (Chefe de Departamento da Educação Infantil).*

O depoimento revela que há preocupação com a avaliação das reais condições das famílias para o preenchimento das vagas somente nos casos em que as crianças são encaminhadas em “condições especiais”. Todavia, para o atendimento às outras

famílias, o preenchimento das vagas é feito por ordem de chegada, o que não garante que esteja sendo realizada uma seleção efetiva em relação às crianças que realmente precisam do atendimento. O ideal seria que as vagas disponíveis fossem distribuídas de acordo com uma triagem sobre as reais condições de vida das famílias candidatas, uma vez que cada família possui contextos e oportunidades diferenciados. Na realidade, todas as crianças teriam direito a atendimento e o Poder Público teria que oferecê-lo sempre que solicitado pela família, como explicitado na Constituição Federal em seu artigo 28.

Por meio da Figura 2, identifica-se o número real de crianças selecionadas para freqüentarem a Educação Infantil municipal nas instituições estudadas.

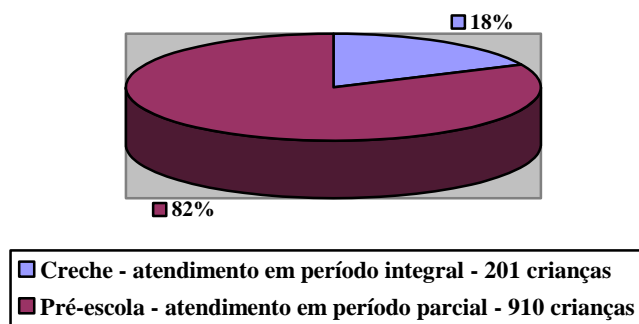


Figura 2 – Atendimento das crianças em Instituições de Educação infantil públicas do município de Viçosa – MG separadas pelas modalidades de ensino de creche e pré-escola, 2005.

O número de crianças atendidas pela Educação Infantil municipal diferencia-se acentuadamente nas modalidades da creche (18%) e da pré-escola (82%). Os dados refletem um desequilíbrio na oferta de vagas e dá indícios de que as prioridades do município em relação ao atendimento na Educação Infantil encontram-se voltadas para o atendimento das crianças na faixa-etária de quatro a seis anos de idade, mesmo existindo um número maior de crianças de zero a três anos no município. Os números encontrados não revelam uma realidade encontrada apenas no município de Viçosa. De acordo com dados do IBGE, no Brasil, no ano de 2004, apenas 13,4% das crianças de zero a três anos de idade freqüentavam as

creches, enquanto a taxa de frequência das crianças de quatro a seis anos chegava a 70,5%. A divisão por faixa etária das crianças atendidas pela Educação Infantil municipal pode ser vista na Tabela 2.

Tabela 2 – Número de crianças atendidas nas Instituições de Educação infantil públicas do município de Viçosa – MG separadas pelas modalidades de ensino de creche e pré-escola, 2005

Idade das crianças	Nº de turmas	Nº crianças atendidas	%	Atendimento em Creche período integral	Atendimento em Pré-escola período parcial
2, 3 e 4 anos	05	105	9,45	x	
3 e 4 anos	01	21	1,90	x	
3, 4 e 5 anos	04	75	6,75	x	
4 anos	03	74	6,66		x
4 e 5 anos	09	166	14,95		x
4, 5 e 6 anos	03	59	5,30		x
5 anos	10	258	23,22		x
5 e 6 anos	17	353	31,77		x
<b>2 a 6 anos</b>	<b>52</b>	<b>1.111</b>	<b>100%</b>	<b>201 crianças</b> <b>10 turmas</b>	<b>910 crianças</b> <b>42 turmas</b>

De acordo com os números, percebe-se que há crianças com mais de três anos frequentando a creche. Por isso, não é possível definir o número exato de crianças atendidas pelas diferentes faixas etárias, o que diminui ainda mais o número de crianças menores de três anos atendidas pelo município.

Observa-se, também, que na modalidade creche o município começa a atender crianças a partir dos dois anos de idade, ficando excluídas as crianças de zero a dois anos, fato que agrava a falta de atendimento às crianças da faixa etária de zero a três anos. Em contrapartida, a realidade também revela outra discrepância: crianças com idade para frequentarem a pré-escola, com quatro e cinco anos, ainda são atendidas na modalidade creche.

Pode-se perceber que, também na modalidade pré-escola, em alguns casos, são atendidas crianças de faixas etárias diferenciadas numa mesma turma, ou seja,

crianças de quatro, cinco e seis anos são atendidas em uma única turma. Entretanto, nesta modalidade de ensino, a maior predominância encontrada no atendimento refere-se às crianças na faixa etária de cinco a seis anos.

Em razão disso, verifica-se que a Educação Infantil sob responsabilidade do município de Viçosa atende crianças na faixa etária de dois a seis anos, e não de zero a seis anos, como é prescrito e lei. Em relação à divisão da faixa etária para as crianças atendidas nas modalidades da creche e pré-escola, os números refletem discordância em relação às determinações legais da LBD (Lei 9394/96) e da Resolução 443/01 do Conselho Estadual de Educação, que determinam que a oferta da Educação Infantil deve ser oferecida da seguinte forma:

- Atendimento em creche ou instituição equivalente, para crianças de até três anos de idade;
- Atendimento em pré-escola, para crianças de quatro a seis anos;
- Atendimento em centro de Educação Infantil, para crianças de zero a seis anos.

Os dados indicam que o critério para alocação das crianças nas turmas da Educação Infantil é determinado pelo horário de atendimento: período integral (manhã e tarde) para as crianças da creche e período parcial (manhã ou tarde) para as da pré-escola, sem levar-se em consideração a faixa etária das crianças. Neste caso, a determinação em relação à nomenclatura, especificada legalmente, não é seguida, não tendo sido, ainda, incorporada pelas Instituições de Educação Infantil municipais, visto que, anteriormente à LDB (Lei 9394/96), esta era a classificação adotada. Dessa forma, as oito instituições de educação infantil municipais, localizadas na zona urbana do município, atendem crianças na faixa etária de dois a cinco anos na modalidade creche e crianças na faixa etária de quatro a seis anos na modalidade pré-escola.

Em relação ao espaço físico das Instituições de Educação Infantil, observou-se que estas estavam localizadas em bairros distintos do município. Algumas delas funcionam em espaços onde são atendidas somente crianças da Educação Infantil e, em outros casos, as crianças são atendidas em instituições que compartilham seus espaços com outros níveis e modalidades de ensino (Ensino Fundamental), conforme descrito no Quadro 3.

Quadro 3 – Caracterização do atendimento às crianças pela Educação Infantil municipal em cada uma das Instituições de Educação Infantil estudadas

<b>Instituição</b>	<b>Modalidade de Ensino</b>	<b>Espaço de funcionamento</b>	<b>Bairro</b>
A	Pré - escola	Compartilhado	João Bráz
B	Pré - escola	Compartilhado	Amoras
C	Pré - escola	Compartilhado	Santa Clara
D	Creche e Pré-escola	Compartilhado	Novo Silvestre
E	Creche e Pré-escola	Compartilhado	Cachoeirinha
F	Creche e Pré-escola	Compartilhado	Barrinha
G	Creche	Educação Infantil	Nova Viçosa
	Pré-escola	Compartilhado	
H - Creche e Pré-escola			
Unidade H.1	Creche	Educação Infantil	Santo Antônio
Unidade H.2	Pré-escola	Compartilhado	Nova Era
Unidade H.3	Pré-escola	Compartilhado	Centro
Unidade H.4	Creche e Pré-escola	Educação Infantil	Centro
Unidade H.5	Creche e Pré-escola	Educação Infantil	Santo Antônio
Unidade H.6	Creche e Pré-escola	Educação Infantil	Silvestre

Referente ao local de funcionamento, observou-se, de acordo com o Quadro 3, que a maioria das Instituições de Educação Infantil funcionam em espaços compartilhados com o Ensino Fundamental, principalmente aquelas que atendem na modalidade pré-escola. Isto mostra que as crianças da Educação Infantil são atendidas em espaços construídos para as crianças do Ensino Fundamental. Estes dados dão indícios de que seja priorizado o caráter educacional, sem preocupações com a construção de espaços para que a associação entre as ações de cuidado e educação sejam efetivadas e sem considerar as especificidades da Educação Infantil.

Tais ações vão contra as determinações da Resolução n.º. 443/01 que, em seu Capítulo IV, cita, entre outras determinações, que os espaços para a Educação Infantil devem ser projetados em concordância com o Projeto Político-Pedagógico da Instituição de Educação Infantil, respeitando as capacidades e necessidades de desenvolvimento da criança de zero a seis anos.

No tocante às questões relativas ao Projeto Político-Pedagógico constatou-se a existência de um Projeto do Departamento de Educação Infantil Municipal, elaborado na gestão administrativa de 2000 a 2004. Como ainda não foi elaborado

um novo Projeto, a Chefia de Departamento da Educação Infantil afirma que são válidas as especificações contidas no Projeto elaborado na antiga gestão e a elaboração de um novo Projeto pela gestão administrativa 2004/2008 foi estabelecida como meta para o ano de 2006.

*Quando nós chegamos, já existia Projeto Político Pedagógico do município. Já existia esse documento formulado. (...) Nós achamos melhor, realmente, dar tempo ao tempo esse ano e colocar o projeto como meta pra 2006. Hoje, é este PPP que já tava construído que tá vigente (Chefe de Departamento da Educação Infantil).*

Das oito instituições da amostra, constatou-se que 62,5% não têm formulado um Projeto Político-Pedagógico da Educação Infantil. Segundo relatos das entrevistas realizadas nas instituições, em 25% dos casos o Projeto Político-Pedagógico encontra-se em construção, como pode ser observado nos seguintes depoimentos:

*(...) Cada instituição, cada unidade tem o seu Projeto Político-Pedagógico. Eu não digo que esteja pronto, mas estão caminhando. Tem instituições que estão prontas e tem instituições que estão ainda no processo de construção (Chefe de Departamento da Educação Infantil).*

*O Projeto Político-Pedagógico tá em fase de elaboração. Porque a gente repetiu o ano inteiro que a gente precisa tirar um momento pra fazer, mas o cotidiano, o dia a dia, é difícil ... a gente reunir todo o corpo docente, discente, né, os pais de alunos e tudo, pra gente tá apontando os rumos (Supervisora pedagógica da instituição D).*

37,5% são Instituições de Educação Infantil que compartilham seus espaços com outros níveis de ensino e que possuem um único Projeto Político-Pedagógico para todas as modalidades de ensino sob sua responsabilidade. 37,5%, possuem Projetos Político-Pedagógicos da Educação Infantil formulados, que foram disponibilizados para o estudo. Destas três instituições, uma atende nas modalidades creche e pré-escola e as outras duas apenas na modalidade pré-escola.

Outro ponto a ser apresentado na caracterização da situação de atendimento à Educação Infantil municipal refere-se aos seus profissionais. De acordo com os Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil (2004), em seu item 4, cada Instituição de Educação Infantil deve possuir uma equipe completa, composta por professores, direção e/ou coordenação pedagógica e pessoal de apoio (cozinha, limpeza, secretaria). Em relação ao quadro de profissionais atuantes na Educação Infantil no município de Viçosa, cada uma das Instituições de Educação Infantil

públicas municipais tem uma equipe completa de profissionais atuantes e estes profissionais são contratados por meio de concursos organizados pela Prefeitura Municipal.

A Educação Infantil oferecida pela instância municipal nas oito instituições estudadas conta com 149 profissionais atuantes em cargos diversos, sendo que 18,11% ocupam cargos de chefia, administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional; 34,9% são professores de creche e pré-escola e 46,99% exercem funções diversas dentro das instituições. A distribuição dos cargos é expressa na Tabela 3.

Tabela 3 – Instituições de Educação Infantil públicas do município de Viçosa – MG – Descrição do número total de funcionários, separados por Categoria Funcional, 2005

<b>Categoria funcional</b>	<b>Nº total de funcionários</b>	<b>%</b>
Chefe de Dep. da Educação Infantil	01	0,67
Coordenadoras das creches	02	1,35
Supervisoras Pedagógicas	12	8,05
Diretoras	08	5,36
Vice- Diretoras	04	2,68
Professores (creche/Pré-escola)	52	34,90
Auxiliares de Creche	13	8,72
Higienistas	02	1,35
Assistentes Administrativos	13	8,72
Auxiliares de Serviços Gerais	40	26,85
Auxiliares Escolares	02	1,35
<b>Total</b>	<b>149</b>	<b>100</b>

Para caracterizar, especificamente, como é efetivado o atendimento às crianças nas salas de atividade, tornou-se necessário a determinação da proporção de adultos e de crianças para o atendimento à Educação Infantil. Esta proporção não é contemplada na Resolução nº. 443/01, na LDB/96 ou nos Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil (2004). Em contrapartida, os Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil/98 definem as proporções de adultos e de crianças a serem seguidas pelas Instituições de Educação Infantil (Tabela 4).

Tabela 4 – Proporção adulto x criança ideal para o atendimento à Educação Infantil

<b>Idade das crianças</b>	<b>Proporção adulto x criança proposta</b>
0 a 1 ano	Máximo de 6 crianças por adulto
1 a 2 anos	Máximo de 8 crianças por adulto
2 a 3 anos	Máximo de 12 a 15 crianças por adulto
3 a 6 anos	Máximo de 20 a 25 crianças por adulto

Fonte: Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil/98 - Vol. I – P. 36

Os números apresentados na Tabela 4 representam apenas uma das recomendações possíveis, encontrando-se em outras recomendações proporções mais baixas. Foram considerados, para o cálculo das médias da proporção de adultos e crianças nas modalidades de creche e pré-escola, os adultos diretamente envolvidos com as crianças no dia a dia institucional, isto é, os professores e os auxiliares de sala. Assim, as médias apresentadas foram determinadas a partir da descrição do número de adultos atuantes e de crianças atendidas em cada uma das turmas. A partir destes dados, foram calculadas as médias gerais da proporção de adulto x crianças em cada uma das modalidades de ensino, como descrito na Tabela 5.

Tabela 5 – Proporção adulto x criança nas Instituições de Educação Infantil públicas do município de Viçosa – MG separadas por modalidade de ensino, 2005

<b>Nº de turmas atendidas no município</b>	<b>Menor proporção adulto x criança encontrada</b>	<b>Maior proporção adulto x criança encontrada</b>	<b>Média geral da proporção adulto x criança de todas as turmas</b>
<i>Atendimento em Creche – Período Integral</i>			
10	1 adulto / 6,6 crianças	1 adulto / 10,5 crianças	1 adulto / 9,29 crianças
<i>Atendimento em Pré-escola – Período Parcial</i>			
42	1 adulto / 13 crianças	1 adulto / 30 crianças	1 adulto / 22,04 crianças

Fonte: Dados de pesquisa

Em relação à modalidade creche, que funciona em horário integral (manhã e tarde), a análise da proporção de adulto x criança revela que 100% das turmas encontram-se com a média apresentada em consonância com a proporção



estabelecida nos Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil.

Na pré-escola, que funciona em período parcial (manhã ou tarde), 78,57% encontram-se em consonância com a proporção estabelecida nos Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil, sendo que em 21,43% as turmas apresentam um número maior do que o determinado, o que pode estar revelando um déficit no quadro de profissionais atuantes na Educação Infantil municipal nesta modalidade de ensino. O excesso no número de crianças atendidas em algumas turmas da pré-escola pode prejudicar o atendimento individualizado às necessidades específicas das crianças atendidas nas turmas que se encontram em tal situação.

Tendo em vista a indissociabilidade entre as ações de educação e cuidado, o trabalho pedagógico deve visar o atendimento das necessidades determinadas pela especificidade de cada faixa etária, tanto na creche quanto na pré-escola. Entretanto, a diferença nos números encontrados nas duas modalidades pode ser explicada pelo próprio percurso histórico da educação infantil, uma vez que o atendimento nas creches surgiu na área da assistência social, com suas ações mais voltadas para o assistencialismo. Já a pré-escola se desenvolveu no âmbito da educação, construída sob visão na qual a criança é concebida como o “adulto de amanhã” que necessita ser “preparado para”, sem muita preocupação com as ações de cuidado. Outrossim, as duas modalidades parecem não considerar as especificidades da Educação Infantil, principalmente no que se refere ao cuidar e ao educar.

## **4.2. A realidade do atendimento das Instituições de Educação Infantil municipais – competências relativas ao Estado e ao Município**

### **4.2.1. Competências do Estado para com a Educação Infantil no município de Viçosa – MG**

A Educação Infantil no município de Viçosa não conta com um sistema próprio de ensino composto por leis específicas de funcionamento<sup>12</sup>. O município

---

<sup>12</sup> Os municípios com Sistema de Ensino criado e instalado por leis específicas têm, como incumbência, baixar normas complementares para a autorização, credenciamento e supervisão para as instituições de educação infantil de seu Sistema de Ensino, levando em consideração as normas e diretrizes estabelecidas pela União (cf. LDB, artigos 9º, 10 e 11) e organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições de seu sistema, integrando-se às políticas e planos educacionais da União e dos Estados (cf. LDB, artigo 11, inciso I e II).

integra-se ao Sistema Estadual de Ensino, compondo, com ele, um Sistema Único de Educação Básica. Isso significa que o município de Viçosa tem o dever de cumprir as diretrizes e normas para credenciamento e funcionamento de Instituições de Educação Infantil estabelecidas pelo Conselho Estadual de Educação. No Estado de Minas Gerais, estas implicações legais são expressas por meio da Resolução nº. 443/01, cuja operacionalização foi delegada, pela Secretaria de Estado da Educação, às Superintendências Regionais de Ensino (portaria nº. 1406 de 23/04/02). Esta regulamentação reafirma as determinações da LDB e define normas mais específicas em relação às competências, aos profissionais para atuarem nesse nível educacional, aos espaços, ao credenciamento, autorização de funcionamento, acompanhamento e avaliação nos estabelecimentos públicos e privados de seu sistema.

A Resolução 443/2001 define, em seu capítulo V, artigo 18, que cabe à Secretaria de Estado da Educação credenciar instituições, autorizar, supervisionar e avaliar as atividades de Educação Infantil nas instituições vinculadas ao Sistema Estadual de Ensino. Em seu art. 22, afirma que a supervisão e o acompanhamento das Instituições de Educação Infantil devem compreender os seguintes aspectos: o processo da melhoria da qualidade dos serviços prestados, considerando o previsto no Projeto Político-Pedagógico da Instituição de Educação Infantil e a regulamentação vigente; a execução do Projeto Político-Pedagógico; as condições de matrícula e permanência das crianças na Educação Infantil; o uso e a qualidade dos espaços, instalações e equipamentos e sua adequação às finalidades a que se propõem; o cumprimento da legislação educacional; a regularidade dos registros de documentação e arquivo.

A Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais é a responsável por essas funções nos municípios de seu Estado. Como existe uma grande quantidade de municípios sob sua responsabilidade, esta subdivide suas funções nas Superintendências Regionais de Ensino, que ficam responsáveis pelo atendimento a um número determinado de municípios.

À 33ª Superintendência Regional de Ensino de Ponte Nova são atribuídas as especificações da Secretaria Estadual de Educação, que se responsabiliza pelos seguintes municípios: Abre Campo, Alvinópolis, Dom Silvério, Jequeri, Oratórios, Ponte Nova, Porto Firme, Raul Soares, Rio Casca, Santa Cruz do Escalvado, Santo Antônio do Gramma, São Miguel do Anta, São Pedro dos Ferros, Sericita, Teixeiras, Urucânia e Viçosa.

Assim, o município de Viçosa encontra-se sob a responsabilidade da 33ª Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Ponte Nova. Segundo entrevista realizada com a inspetora desta SRE, no que diz respeito à Política de Educação Infantil, a SRE tem as seguintes funções:

*A SRE tem a função de acompanhar, orientar e monitorar a educação em todo o município, tanto a rede municipal quanto a rede particular (...). Toda escola para funcionar, não só a Educação Infantil, qualquer escola pra funcionar precisa do ato autorizativo (...) e a educação infantil segue essa resolução 443 de maio de 2001 (Inspetora da 33ª SRE).*

Com relação à autorização para funcionamento, os dados revelam que todas as instituições municipais de Viçosa têm essa autorização. Contudo, é necessário ressaltar que nem todas as instituições em funcionamento seguem as determinações da Resolução 443, uma vez que foram criadas antes da existência da legislação.

*Todas as escolas municipais têm autorização de funcionamento, só que elas não são todas regidas por essa resolução, porque são antigas, a maioria (...). Então nós temos as regidas por essa resolução, as mais novas e particulares. Municipais nós quase não temos. (...) muitas das nossas escolas não têm o que essa lei pede, porque elas já foram autorizadas anterior à lei. Então as que foram autorizadas anterior à lei, elas vão adequando devagarzinho. Existe essa cobrança, só que é uma dificuldade tremenda com a rede municipal, de um modo geral, pra cumprir tudo isso (Inspetora da 33ª SRE).*

De acordo com o depoimento apresentado, fica claro que as instituições autorizadas anteriormente à Resolução 443 e não foram criadas de acordo com suas determinações são orientadas a fazer as devidas adequações à mesma, de maneira gradual, com uma maior tolerância de tempo em relação às que foram criadas após a promulgação da lei. Fica explícito, também, que as mudanças dificilmente ocorrem, mesmo havendo cobrança por parte da 33ª SRE. A partir dessa afirmação, levanta-se a seguinte questão: para a efetivação da lei basta somente tempo? Acredita-se que as implicações para que as mudanças sejam realizadas vão além desta questão. Mudanças requerem dotação orçamentária para serem efetivadas e, além disso, é preciso que o poder municipal se comprometa com a Educação Infantil e priorize as mudanças.

Outra competência da SRE é a realização de visitas ou vistorias às Instituições de Educação Infantil municipais. Estas visitas podem ser solicitadas pela própria instituição que estiver necessitando de um acompanhamento por parte da SRE ou de acordo com o planejamento da própria Superintendência, não tendo sido

citada a periodicidade para tais visitas. O depoimento a seguir mostra como são efetivadas as visitas e vistorias à Educação Infantil municipal:

*Olha, sempre a gente faz essas visitas, dentro do possível. Porque nesse momento nós somos agora só duas inspetoras com todas as redes de Viçosa. Então, cada vez vai ficando mais difícil, né, da gente fazer. Mas sempre que possível a gente faz essas visitas (Inspetora da 33ª SRE).*

Segundo o relato apresentado, atualmente a SRE conta com duas inspetoras, responsáveis pela assistência a todas as modalidades de ensino do município de Viçosa. Fica evidente, então, que são muitas as competências, no município, designadas a elas, acarretando um acúmulo de funções, o que dificulta a efetivação de visitas periódicas às instituições. Quando as visitas são realizadas, são contemplados, principalmente, os seguintes itens, de acordo com o próprio relato da Inspetora:

*Aí a gente vê a parte pedagógica, a rede física. A rede física quando está muito precária, com muitos problemas, a gente faz um relatório e apresenta pra Secretaria Municipal de Educação. É competência nossa fazer isso. Só que como a gente tem tantas competências, (...) são muitas, então a gente não tem condições de visitar periodicamente (Inspetora da 33ª SRE).*

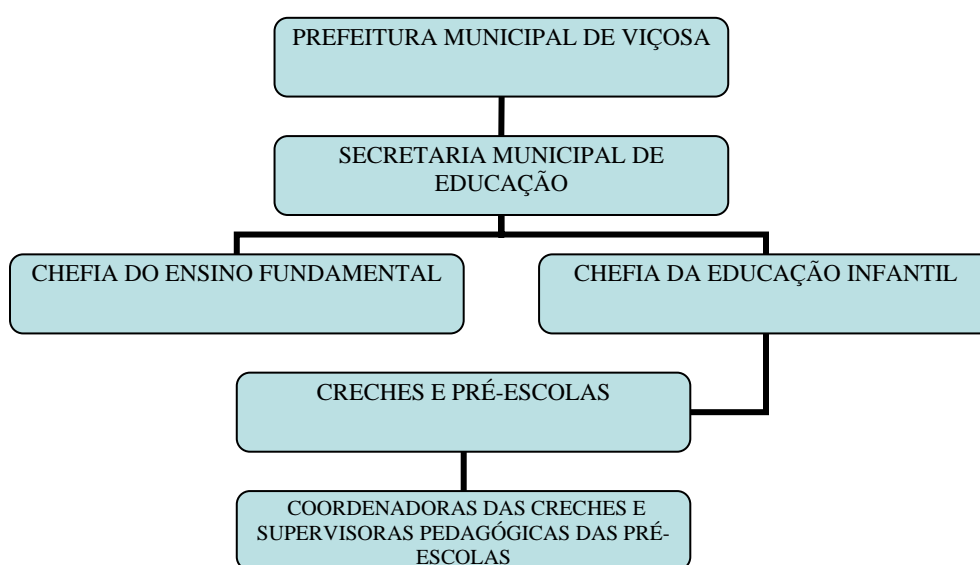
Os dados indicam que o número de profissionais da SRE atuantes no acompanhamento às instituições em Viçosa é insuficiente, visto que as inspetoras relataram não conseguir atender a todas as instituições, em todas as modalidades de ensino, de forma constante e regular. É certo que a Educação Infantil é de responsabilidade do município, mas o Estado também tem o dever de efetuar uma ação conjunta com os municípios. Para a efetivação da lei, neste caso, é necessário que a SRE disponibilize pessoal qualificado para que o acompanhamento às instituições seja representativo, constante e eficaz.

#### **4.2.2. A organização básica do Sistema Educacional Municipal**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº. 9.394), de 20 de setembro de 1996, em seu art. 4º do título III (Do Direito à Educação e do Dever de Educar), reafirma a Educação Infantil como direito das famílias e dever do Estado.

Embora a Educação Infantil seja de responsabilidade dos municípios na distribuição de competências referentes à Educação Infantil, tanto a Constituição Federal quanto a LDB são explícitas na co-responsabilidade das três esferas de governo (Município, Estado e União).

Os dados acerca da Educação Infantil no município de Viçosa – MG, dizem respeito à Gestão Municipal, no período de 2004 a 2007. A Secretaria Municipal de Educação é responsável pela Educação Infantil e pelo Ensino Fundamental, conforme explicitado na Figura 3:



Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 3 – Distribuição das responsabilidades do município de Viçosa para com a Educação Infantil.

A responsabilidade pelas atribuições que dizem respeito, especificamente, à Educação Infantil fica a cargo da Chefia de Departamento da Educação Infantil Municipal, responsável pelas funções referentes às creches e pré-escolas instaladas no município. De acordo com os dados, em função dos aspectos burocráticos requeridos pelo cargo, há dificuldade de acompanhamentos e visitas às Instituições de Educação Infantil, de maneira constante. A Chefe de Departamento da Educação Infantil apresentou o seguinte relato:

*A minha função aqui, é uma função um pouco burocrática também. Porque nós temos relatórios, nós temos todo esse trabalho que demanda um certo tempo e uma certa organização. Então, eu fico muito presa à secretaria. Eu tenho poucos momentos de visita às instituições (Chefe de Departamento da Educação Infantil Municipal).*

Como não é possível o acompanhamento diário às Instituições de Educação Infantil, o retorno acerca da realidade das instituições municipais é feito por intermédio das coordenadoras e supervisoras do Departamento de Educação Infantil Municipal, que acompanham mais frequentemente o cotidiano das instituições. O segmento da creche, que atende crianças na faixa etária de dois anos e meio até três anos, conta com duas coordenadoras que fazem um trabalho itinerante de acompanhamento às instituições que trabalham com esta modalidade de ensino.

*As creches, eu tenho duas coordenadoras que atuam, nesse neste trabalho itinerante. Elas tem um plano de visita diário para estas unidades. Como a (...) é a nossa escola que tem maior número de alunos e tem mais unidades, nos bairros, principalmente das creches, nós temos uma coordenadora (...) que cuida desse trabalho periódico, de visita in loco, pra acompanhar realmente mais de perto a rotina, o cotidiano dessas unidades. (...) outra coordenadora faz esta visita itinerante nas outras escolas que tem creche. Então estas duas coordenadoras que eu tenho, elas trabalham diretamente com as creches (...) (Chefe de Departamento da Educação Infantil Municipal).*

O depoimento revela que a instituição H possui um maior número de crianças e unidades em diferentes bairros, principalmente na modalidade da creche. Por isso, uma das coordenadoras fica responsável pelo trabalho de acompanhamento das unidades desta instituição. As outras quatro instituições, que atendem na modalidade da creche, são acompanhadas por uma segunda coordenadora.

Nas instituições que atendem na modalidade da pré-escola, sejam naquelas que dividem seus espaços com instituições que atendem também o Ensino Fundamental, ou as que atendem somente a Educação Infantil, o acompanhamento é realizado diariamente, visto que cada uma destas instituições contam com uma supervisora pedagógica.

*As escolas que só têm a pré-escola, têm a supervisora da escola que atende, as pré-escolas (Chefe de Departamento da Educação Infantil Municipal).*

Os dados indicam que, pelo menos teoricamente, há um acompanhamento mais constante às instituições que trabalham com a modalidade da pré-escola, uma

vez que estas contam com uma supervisora pedagógica em cada instituição, acompanhando o dia a dia institucional, embora esta supervisora também acompanhe as turmas do Ensino Fundamental. Já no caso das creches, a proporção é menor, sendo duas coordenadoras para doze instituições, o que acaba por implicar em um acompanhamento menos efetivo nessa modalidade de atendimento. Mais uma vez, assim como no caso da SRE, reforça-se que, para a efetivação da lei, é necessário investimento em pessoal qualificado para que o acompanhamento às instituições seja constante nas creches municipais.

A Chefe de Departamento da Educação Infantil tem o retorno acerca da realidade da Educação Infantil no município por meio de reuniões com as coordenadoras das creches e as supervisoras das instituições que atendem a modalidade da pré-escola, como explicitado no depoimento que segue:

*(...) eu tenho encontros semanais com as coordenadoras de creche e encontros quinzenais com as supervisoras. Então eu tenho esse feedback de trabalho, tenho como pontuar o que nós estamos precisando mais, em termos de material, em termos de qualificação e os problemas emergenciais, eles sempre chegam até a secretaria. Então, a gente tenta resolver, na medida do possível (...) (Chefe de Departamento da Educação Infantil Municipal).*

De acordo com a Chefe de Departamento da Educação Infantil municipal, o trabalho da gestão administrativa atual em relação à Educação Infantil foi iniciado por meio de um diagnóstico através do qual o Departamento percebeu a necessidade de trabalhar mais intensamente com a modalidade creche, como pode ser percebido no relato a seguir:

*Quando nós entramos, nesta nossa gestão (...) nós tivemos que fazer um diagnóstico, fazer um levantamento dessas unidades (...) traçar realmente a identidade da educação Infantil no município. Diante desse diagnóstico, nós percebemos a necessidade de trabalhar mais a creche, em função do cuidar e do educar, porque era muito mais uma creche assistencialista, muito mais uma creche que só a tendia as necessidades básicas da criança, do que uma creche que tinha realmente um Projeto Político Pedagógico (Chefe de Departamento da Educação Infantil Municipal).*

Pelo depoimento apresentado pode-se inferir que a necessidade de se trabalhar a modalidade creche, em função da associação entre as ações de cuidado e educação, é indício de que as diferenças apresentadas desde a criação das modalidades de ensino creche e pré-escola ainda permanecem. Ou seja, no Brasil, historicamente, as creches foram originadas principalmente pela ação da área social e

não da educação, ao contrário das pré-escolas que, em sua maioria, surgiram integradas aos Sistemas de Ensino.

O depoimento a seguir revela que o Departamento de Educação é consciente das dificuldades enfrentadas pela Educação Infantil no município:

*(...) dentro desse diagnóstico a gente traçou o nosso perfil de trabalho (...) Porque as unidades, elas são muito diferentes umas das outras. Nós temos, por exemplo, unidades que são excelentes. E nós temos unidades que já são carentes, assim, em tudo ... desde material didático até recursos. Então (...) é preciso ter um olhar específico para a cultura também daquelas crianças, para o nível sócio-econômico daquelas famílias (...) entendendo a instituição. Onde ela está localizada, em qual bairro, que contexto ela traduz ... qual é a importância daquela instituição para aquele grupo de família, para aquele lugar específico. Então, foi basicamente isto que norteou o trabalho que hoje é realizado. Se você me perguntar (...) tá dando pra caminhar? Tá. Falta muito? Falta... falta muita coisa (...) (Chefe de Departamento da Educação Infantil Municipal).*

O relato pontua que algumas instituições funcionam em melhores condições de atendimento, enquanto outras são mais carentes em diferentes aspectos. Consciente de que muitas mudanças e melhorias para a Educação Infantil são necessárias, ao Departamento de Educação Infantil cabe o comprometimento para a realização de mudanças efetivas. Considerando que os recursos disponíveis para a Educação Infantil formam um montante único, cabe ao referido Departamento comprometer o orçamento municipal para esta modalidade de ensino, em prol das mudanças necessárias, além de propor ações conjuntas com outros âmbitos governamentais, como o Estado e a União.

#### **4.2.2.1. Inclusão da Educação Infantil municipal no Sistema Nacional de Estatísticas**

Segundo os Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil (2004), em seus itens 1 e 2, que tratam dos sistemas educacionais em nível federal, estadual e municipal, a Educação Infantil de qualquer instituição, pública ou privada, deve estar incluída no sistema nacional de estatísticas educacionais oficiais. Por isso, todas as instituições de educação têm obrigatoriedade de fazer o cadastro de seus alunos e também do seu quadro de professores. As instruções para o preenchimento e envio das informações é feita via Superintendência Regional de Ensino, que orienta as instituições por meio de reuniões. As instituições que não enviam seus cadastros,



sejam elas particulares, municipais, filantrópicas, dentre outras, correm o risco de perder sua permissão para funcionamento.

A Educação Infantil municipal em Viçosa é incluída no sistema nacional de estatísticas, por meio do censo escolar, que leva em consideração o número de crianças freqüentes na Educação Infantil. Contudo, não entram nesta contagem as crianças das instituições filantrópicas, ajudadas pela Secretaria Municipal de Educação, por meio de subvenções diversas, tais como funcionários, espaço físico, merenda, material didático, etc. Estas instituições entram no censo escolar como escolas particulares, o que significa que a verba para a Educação Infantil municipal não prevê gastos relacionados às instituições que contam com a colaboração da Secretaria Municipal de Educação.

A opção da Secretaria Municipal de Educação de contribuir no atendimento às crianças em Instituições de Educação Infantil filantrópicas indica a preocupação e o compromisso do município com a modalidade da Educação Infantil. Mas, por outro lado, implica em comprometer seus recursos de forma a distribuí-los e comprometendo as Instituições de Educação Infantil sob sua responsabilidade, o que pode gerar insuficiência no montante de recursos necessários para a manutenção das Instituições de Educação Infantil ligadas à Secretaria Municipal de Educação, refletindo no atendimento oferecido às crianças e comprometendo, até mesmo, a ampliação do número de matrículas para a Educação Infantil municipal.

#### **4.2.2.2. Programas de alimentação e fornecimento de materiais pedagógicos para as crianças da Educação Infantil municipal**

A merenda escolar oferecida às crianças atendidas pelas Instituições de Educação Infantil municipal é feita de forma diferenciada para as crianças da creche e da pré-escola. As crianças que freqüentam a pré-escola permanecem na instituição em período parcial (manhã ou tarde) e a elas é oferecida uma refeição diária, a mesma alimentação oferecida para os outros níveis de ensino do município. Para as crianças da creche, que permanecem nas instituições em período integral (manhã e tarde), são oferecidas três refeições.

*A alimentação da creche é um pouco diferente dos outros. Porque os outros só ficam 4 horas, só recebem 1 refeição. Agora, as crianças da creche ficam 8 horas e recebem 3 refeições. Aqui na escola a gente tem*

*um café da manhã, tem um almoço, e tem ainda um lanche na tarde que, às vezes é jantar, e às vezes não. (...) mas, eles recebem 3 alimentações por dia. Agora, não temos uma cantina específica para a educação infantil, é a cantina da escola e o alimento é fornecido pela prefeitura, mas esse ano já melhorou demais. Esse ano não só veio carne, como veio leite, e tá vindo fruta, o que não vinha até o ano passado (Supervisora pedagógica da Instituição F).*

Essas ações estão de acordo com as especificações dos Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil (2004), que cita, em seus itens 1 e 2, que programas de alimentação em instituições públicas e conveniadas devem ser implementados em caráter permanente, assegurando o fornecimento de alimentação diária às crianças.

A alimentação é oferecida pela Prefeitura e os cardápios são elaborados por nutricionistas da Prefeitura, como explicitado no seguinte depoimento:

*Existe o programa que a própria prefeitura implantou da merenda escolar e que é orientado pela nutricionista da prefeitura. Então existe todo um cardápio que é avaliado (...) (Supervisora pedagógica da Instituição G).*

Os cardápios são preparados pelas merendeiras responsáveis nas respectivas instituições. Porém, nem sempre este cardápio é seguido, por falta de certos alimentos que podem ser substituídos. Por outro lado, as crianças não são obrigadas a consumir a merenda fornecida pela instituição, ou seja, aquelas que quiserem e optarem por isso, podem trazer de casa a sua merenda. No entanto, como relatado nas entrevistas, de forma geral, as crianças mais carentes são as que mais usufruem da merenda oferecida nas instituições.

*Infelizmente os alunos da EI são poucos que merendam. Apesar de que (...) a comida da escola é muito boa. As cantineiras são caprichosas demais (...) Então assim, tem criança que alimenta quase tudo ... Mas a maioria (...) é uma luta pra comer. Então, o 2º período, a maioria traz lanche, e no 3º período a metade (Supervisora pedagógica da Instituição C).*

No tocante à distribuição da merenda escolar, se por um lado, o município encontra-se de acordo com as especificações legais, oferecendo às crianças uma alimentação diária, diferenciada de acordo com as necessidades impostas pelo horário de atendimento (parcial ou integral), planejada por nutricionistas e preparada por profissionais treinados e orientados, por outro lado, no caso das crianças que trazem alimentação de casa, não há garantia de que elas sejam atendidas em suas

necessidades nutricionais. Os programas de alimentação não devem objetivar somente “alimentar” as crianças. Eles devem objetivar, sim, o cuidar, mas também o educar as crianças quanto à importância da criação de hábitos alimentares saudáveis.

Referente ao fornecimento dos materiais pedagógicos, os Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil (s.d.), em seus itens 1 e 2, descreve que o fornecimento anual de materiais pedagógicos deve ser garantido nas instituições de educação infantil públicas.

No município de Viçosa, o fornecimento do material pedagógico às Instituições de Educação Infantil municipais está à cargo da Secretaria Municipal de Educação, que disponibiliza o material escolar para todos os níveis de ensino sob sua responsabilidade. Há uma diferenciação em relação às Instituições de Ensino Fundamental, quanto ao tipo de material distribuído para a Educação Infantil, uma vez que esta tem um gasto maior de alguns itens, em função do seu currículo. O material é distribuído conforme a solicitação das diretoras das instituições.

*À medida que vai precisando, a escola entra em contato com a Secretaria que procura nos atender de acordo com o que tem lá de material pedagógico (Supervisora pedagógica da Instituição A).*

Como relatado no depoimento, o material pedagógico é fornecido pela Secretaria de Educação Municipal de acordo com sua disponibilidade. Isso quer dizer que não há uma regra geral para a entrega do material. No início do ano letivo, a Secretaria fornece o material pedagógico básico e, à medida que as instituições vão necessitando de mais, fazem os pedidos, respeitando uma cota previamente definida.

Entretanto, os relatos das entrevistas realizadas nas instituições mostraram que, dentre os materiais pedagógicos entregues, não estão incluídos continuamente brinquedos e livros que, na maioria das vezes, são adquiridos por meio de doações. Itens como livros de história, tinta guache, massinha, etc são escassos e, na maioria dos casos, as instituições usam seu caixa escolar para adquirir estes materiais. Nas instituições B e C, é entregue uma lista de material para os pais que, dentro de suas possibilidades, adquirem alguns itens. Esta lista pedida às famílias é uma forma alternativa de conseguir os materiais fornecidos com escassez pela Secretaria Municipal de Educação.

*A educação infantil gasta muito ... necessita de mais material, muita tinta, massinha, giz de cera ... aí a Prefeitura fornece. Mas assim, como são muitas escolas, eles não tem para fornecer o ano inteiro em abundância. Então, no início do ano, a gente faz uma lista de material para os pais.*

*Caderno, o lápis e a borracha (...) questão assim, de cartolina, o básico, tem o ano todo. A gente pede sempre, uma coisa que a gente quer complementar. (...) um duréx colorido ... porque esse material a Prefeitura não fornece. O livrinho de história, já teve uma vez, mas foi cantinho de leitura, mas foi uma vez só. Aí vai ficando batido, vai ficando estragado, ... aí isso aí é a escola que investe, com recursos dos eventos. Então sempre a gente tá complementando ... Mas a prefeitura, o básico tá sempre mandando, folha, caderno, lápis, borracha (...). Então a gente complementa, com a lista dos pais e também com recursos da escola ... (Supervisora pedagógica da Instituição C).*

*Os jogos, brinquedos, alguns são doados ... a comunidade é que doa, a maioria é doado ... a Prefeitura não fornece muito jogo didático. E também construído ... vai da criatividade do professor (Supervisora pedagógica da Instituição D).*

De acordo com os depoimentos, pode-se inferir que o material disponibilizado pela Secretaria Municipal de Educação para as crianças da Educação Infantil não está de acordo com as especificações legais, visto que não atende todas as necessidades do currículo para esta modalidade de ensino. Cabe ao município atender as crianças de zero a seis anos, proporcionando a elas materiais pedagógicos diversificados que dêem a elas diferentes possibilidades, para que possam desenvolver-se de forma integral. Para que isso ocorra, não basta oferecer somente lápis, caderno, livros didáticos, visto que a atividade educativa deve ter uma ação intencional e orientada no sentido de ampliar o universo cultural das crianças, por meio da distribuição de materiais pedagógicos para atividades de artes, para a manipulação de brinquedos, livros, dentre outros, respeitando seus direitos, suas especificidades e seu nível de desenvolvimento.

#### **4.2.2.3. Transição pedagógica para o Ensino Fundamental e retenção na Educação Infantil**

Com a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos (Lei 11.114/2005), a Educação Infantil deixa de trabalhar com as crianças de seis anos de idade e o Ensino Fundamental passa a trabalhar com a fase introdutória, ou classe introdutória. A transição já vem sendo implantada nas instituições sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação de Minas Gerais desde o início do ano letivo de 2005. O critério utilizado para o ingresso no Ensino Fundamental é a idade, ou seja, aquelas crianças que fazem seis anos até o dia 30 de abril ingressam na fase introdutória, que representa o primeiro ano do Ensino Fundamental.

Como a classe introdutória faz parte do Ensino Fundamental, o município a oferece nas instituições que trabalham com essa modalidade e, com isso, as instituições que trabalham apenas com a Educação Infantil deixam de trabalhar com essa faixa etária e de se responsabilizar por essas crianças. Em relação ao espaço físico, as crianças de seis anos, que eram atendidas pela Educação Infantil, foram alocadas nos mesmos espaços já existentes para o Ensino Fundamental, pois adaptações ainda não foram feitas.

De acordo com as especificações dos Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil (2004), em seu item 2, deve haver esforço por parte das instituições para garantir uma transição pedagógica adequada na passagem das crianças da Educação Infantil para a 1ª série do Ensino Fundamental. No entanto, em nenhuma das Instituições de Educação Infantil municipais, segundo as entrevistas realizadas, existem programas específicos pra essa transição, sendo essa passagem feita de forma direta, seguindo-se o critério da idade das crianças, como explicitado nos depoimentos que seguem:

*A criança tem que fazer 6 anos até 30 de abril. Essas crianças já entram para a fase introdutória (...) Por exemplo, as nossas escolas que só tem educação infantil elas perdem uma classe e essa classe vai pro ensino fundamental (Chefe de Departamento da Educação Infantil Municipal).*

*A transição é direta. Porque os dois segmentos também estão juntos na escola (...) não tem retenção, não tem reprovação. E do pré para ensino fundamental é através de conceito. Então automaticamente ele vai pra primeira série (Supervisora Pedagógica da Instituição A).*

É importante ressaltar que as ações pertinentes à mudança do Ensino Fundamental de oito para nove anos são recentes no município de Viçosa, assim como em todo o país. De acordo com os dados obtidos no Departamento da Educação Infantil, as mudanças não são de responsabilidade desta, e sim do Departamento do Ensino Fundamental. Entretanto, o ideal seria que a transição das crianças de seis anos da Educação Infantil para o Ensino Fundamental fosse realizada envolvendo os dois departamentos, de forma conjunta, pois quem tinha, até então, experiência com atendimento de crianças de seis anos era o Departamento de Educação Infantil.

Essa discussão pode ser fomentada com argumentos encontrados na Política Nacional de Educação Infantil (2005), que afirma que a LDB abre a possibilidade de ampliação do acesso ao Ensino Fundamental para as crianças de seis anos, faixa

etária que concentra o maior número de matrículas na Educação Infantil. Essa opção apresentada aos Sistemas de Ensino diminui a demanda para esta etapa educacional e amplia a possibilidade de matrícula para as crianças de quatro e cinco anos. Para tanto, é imprescindível garantir que as salas continuem disponíveis para a Educação Infantil, não sendo utilizadas para o Ensino Fundamental e tampouco transformadas em salas de alfabetização. A inclusão das crianças de seis anos no Ensino Fundamental, no entanto, não pode ser efetivada sem que sejam consideradas as especificidades da faixa etária, bem como a necessidade primordial de articulação entre as duas etapas da Educação Básica.

Sendo assim, para que as mudanças sejam efetivadas, deve existir uma preocupação voltada ao espaço físico para a alocação das crianças, às adaptações e adequações no currículo destas crianças, às formas de avaliação a serem introduzidas, à preparação dos profissionais atuantes, dentre outros fatores. Ou seja, as mudanças devem ser conduzidas de forma a respeitar as peculiaridades de desenvolvimento das crianças de seis anos a serem alocadas no Ensino Fundamental. Estas crianças não podem simplesmente mudar de espaço e de modalidade de ensino, as mudanças devem ser estudadas e estruturadas de forma a não prejudicar o desenvolvimento integral das mesmas.

Referente à realização de avaliações na Educação Infantil, a LDB/96 especifica em sua Seção II, artigo 21<sup>13</sup>, que a avaliação na Educação Infantil deve ser realizada com objetivo de acompanhar o desenvolvimento da criança, sem caráter de promoção. Os Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil (2004), reafirmam esta questão em seu item 2, que acrescenta que não deve ser autorizada a matrícula de crianças de sete anos ou mais na Educação Infantil e que não devem ser autorizadas avaliações que levem à retenção de crianças no ingresso ao Ensino Fundamental.

No que se refere à Educação Infantil municipal em Viçosa, de acordo com o Departamento da Educação Infantil, não são realizadas nas Instituições de Educação Infantil avaliações que possam levar à retenção de crianças para o acesso ao Ensino Fundamental, salvo exceções de crianças com alguma necessidade especial, diagnosticada por especialistas na área. Nesses casos, as crianças são encaminhadas

---

<sup>13</sup> Na Educação Infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

para uma triagem mais criteriosa na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

*Na escola pública, essa inclusão de crianças portadoras de necessidades especiais, sempre aconteceu. (...) quando a criança tem um caso sério, a gente encaminha pra fazer uma triagem na APAE (Supervisora Pedagógica da Instituição A).*

Conseqüentemente, são raros os casos de matrícula de crianças de sete anos ou mais na Educação Infantil, pelo fato de irem contra a Lei 11.114/2005. Contudo, em uma instituição, a supervisora pedagógica relatou que já ocorreram retenções de crianças da Educação Infantil. Citou como motivo de retenção casos em que foi verificado que a criança não estava preparada para ingressar no Ensino Fundamental por algum déficit de aprendizagem ou por qualquer outro caso de deficiência. Para que a retenção aconteça, como já foi explicitado, é necessário que esses casos sejam diagnosticados.

#### **4.2.2.4. Articulação da Educação Infantil com as áreas de saúde e assistência social e a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais**

As especificações dos Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil (2004), em seus itens 1 e 2, definem que deve existir uma política municipal para o setor da Educação Infantil, articulada às áreas da saúde e assistência e a programas suplementares para casos de pobreza extrema, violência, desagregações familiares e outras situações de risco.

De acordo com o Departamento da Educação Infantil Municipal, a Educação Infantil articula-se com as áreas de saúde e assistência social da seguinte forma:

*Com a área de saúde, nós temos muita contribuição das nutricionistas na nossa merenda. Elas capacitam as merendeiras, elas fazem palestras nas escolas, elas trabalham muito essa questão da educação alimentar (Chefe de Departamento da educação Infantil municipal).*

*Com a secretaria de ação social é mais no sentido mesmo delas estarem fazendo esse diagnóstico, dessas crianças que necessitam da vaga e pleiteando a vaga pra estas crianças. É mais no sentido de atendimento às famílias. (...)E tem o Conselho Tutelar também, que hoje é um dos nossos parceiros, digamos assim, pelo direito da criança. Então eles também estão sempre atuando junto com a gente (Chefe de Departamento da Educação Infantil municipal).*

Pelos depoimentos, pode-se inferir que existem algumas ações conjuntas da Educação Infantil com as áreas de saúde e assistência social. No entanto, estas ações

não são suficientes para se afirmar que há uma articulação efetiva da Educação Infantil com essas áreas. Entretanto, deve-se considerar que a presença de profissionais de outras áreas deve ser buscada para somar esforços e não apenas para dividir as responsabilidades acerca da Educação Infantil. A ação conjunta de profissionais deve ser pautada na troca de experiências, para estudo e para a explicitação e reflexão coletiva sobre as concepções que devem nortear as práticas educativas.

Com relação à inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais, a Resolução 443/2001, em seu capítulo I, art. 4º define que as crianças com necessidades especiais serão atendidas preferencialmente nas classes regulares de Educação Infantil, respeitando o direito a atendimento adequado em seus diferentes aspectos. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998), em seu segundo item, definem que, nos Projetos Político-Pedagógicos das instituições, devem ser respeitadas as identidades das crianças e suas famílias em suas diversas manifestações, sem exclusões relacionadas ao gênero, à etnia, a situações familiares, religiosas, econômicas e culturais e à peculiaridade no desenvolvimento em relação às necessidades especiais de educação e cuidados de qualquer natureza.

De acordo com as entrevistas realizadas nas instituições, não foram evidenciados casos de inclusão de crianças com necessidades especiais na Educação Infantil municipal no ano de 2005. Entretanto, 50% dos relatos indicam que existem alguns casos, ainda que sem diagnóstico, de crianças com algum tipo de necessidade especial, como por exemplo: dificuldade de aprendizagem, problemas auditivos, visuais etc. Entre os casos, os mais evidentes são encaminhados para análise em instituições competentes. Em relação ao município de Viçosa, a triagem é efetuada pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Entretanto, deve-se salientar que, para a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais, é importante que as instituições aprimorem suas ações, revendo seu espaço físico, sua dotação orçamentária, preparando os profissionais e as crianças para esta inclusão.

#### **4.3. A qualidade do atendimento nas Instituições de Educação Infantil municipais**



A qualidade no atendimento às crianças de zero a seis anos de idade em Instituições de Educação Infantil é um tema que vem ganhando destaque nas discussões acerca desta modalidade de ensino. Todavia, destaca-se que, para que a qualidade seja alcançada pelos Sistemas de Ensino é necessário não somente uma ampliação das vagas oferecidas, mas a implementação de ações em prol do desenvolvimento de Projetos Político-Pedagógicos, na formação dos profissionais atuantes, no planejamento do espaço físico, nos investimentos financeiros e de políticas voltadas para o setor.

São explicitados, a seguir, os dados referentes a essas questões, que têm por objetivo caracterizar a qualidade do atendimento em relação aos seguintes parâmetros propostos: o Projeto Político-Pedagógico do Departamento de Educação Infantil Municipal e das Instituições de Educação Infantil Municipais, a formação dos profissionais, o espaço físico e as fontes de financiamento.

#### **4.3.1. Projetos Político Pedagógicos**

De acordo com os Subsídios para o Projeto Político-Pedagógico da Educação Infantil (2001), pode-se entender que o Projeto Político-Pedagógico deve ser de competência coletiva em uma instituição, expressando a identidade educacional da mesma, e que deve envolver diferentes atores, como professores, dirigentes, especialistas, dentre outros. Na Resolução 443/01, especificamente em seu artigo 6º, o Projeto Político-Pedagógico deve ser base indispensável para orientar as práticas de cuidado e educação nas Instituições de Educação Infantil e a relação com suas famílias.

Nesse item, a análise dos Projetos Político-Pedagógicos foi realizada considerando-se a existência ou não dos 14 itens previstos na Resolução nº. 443/01, não tendo sido realizada uma análise qualitativa dos projetos. Os dados da caracterização da realidade do atendimento da Educação Infantil revelam a existência de um Projeto Político-Pedagógico do Departamento de Educação Infantil Municipal elaborado na gestão administrativa de 2000 a 2004. O Projeto intitulado “A Educação Infantil – Uma Proposta Pedagógica”, datado de dezembro de 2002, é apresentado como documento da Prefeitura Municipal de Viçosa, da Secretaria de

Educação Municipal e do Departamento de Educação Infantil, tendo sido elaborado pela então Chefe de Departamento da Educação Infantil Municipal.

Com relação aos Projetos Político-Pedagógicos das Instituições de Educação Infantil, os dados revelam que apenas 37,5% das instituições possuem um Projeto Político-Pedagógico da Educação Infantil formulados e estes foram disponibilizados para este estudo. Os Projetos Político-Pedagógicos das três instituições foram elaborados no ano de 2003, sem indicação dos colaboradores da construção de suas propostas. No que se refere à bibliografia utilizada para a elaboração do Projeto Político-Pedagógico, duas instituições não possuem item contemplando este dado. Após análise do conteúdo dos Projetos Político-Pedagógicos das instituições, verifica-se que foram citadas leis, documentos e livros referentes à Educação Infantil.

No referencial utilizado para elaboração do Projeto Político-Pedagógico da Educação Infantil Municipal, assim como das três instituições que disponibilizaram seus Projetos, foram citadas leis, documentos e livros referentes à Educação Infantil. No entanto, a Resolução nº. 443/01, que já existia na época e que deveria nortear a construção, não foi citada como fonte utilizada para a elaboração de nenhum dos Projetos Político-Pedagógicos. A Resolução nº. 443/01 estabelece, no seu artigo 8º, os itens que devem ser abordados no Projeto Político-Pedagógico de uma Instituição de Educação Infantil. Os itens da Resolução que foram abordados nos Projetos Político-Pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação e das instituições A, C e H, são apresentados na Tabela 6.

Dos 14 itens previstos pela Resolução nº 443/01 para a elaboração de um Projeto Político-Pedagógico, seis itens (os fins e os objetivos; a concepção de criança, de desenvolvimento infantil e de aprendizagem; as características da população atendida e da comunidade na qual se insere; a relação educador infantil/criança; a organização do cotidiano do trabalho; a avaliação do desenvolvimento integral da criança) foram contemplados tanto no Projeto da Secretaria Municipal de Educação quanto nos três Projetos das instituições.

Outros seis itens (o regime de funcionamento; o espaço físico, as instalações e os equipamentos; a habilitação e os níveis de escolaridade dos recursos humanos; a educação continuada dos seus profissionais; a articulação da instituição com a família e a comunidade; o atendimento das necessidades educacionais especiais apresentadas pelas crianças) foram contemplados em 75% dos Projetos.

Tabela 6 – Relação dos Projetos Político-Pedagógicos estudados com os itens a serem contidos nesses Projetos, conforme a Resolução nº 443/01

Itens que devem ser abordados em um Projeto Político-Pedagógico de acordo com a Resolução nº 443/01	PPP SME	Instituições		
		A	C	H
<i>1 - Os fins e os objetivos</i>	X	X	X	X
<i>2 - A concepção de criança, de desenvolvimento infantil e de aprendizagem</i>	X	X	X	X
<i>3 - As características da população atendida e da comunidade na qual se insere</i>	X	X	X	X
<i>4 - O regime de funcionamento</i>	---	X	X	X
<i>5 - O espaço físico, as instalações e os equipamentos</i>	---	X	X	X
<i>6 - A habilitação e os níveis de escolaridade dos recursos humanos</i>	---	X	X	X
<i>7 - A educação continuada dos seus profissionais</i>	---	X	X	X
<i>8 - A relação educador infantil/criança</i>	X	X	X	X
<i>9 - A organização do cotidiano do trabalho</i>	X	X	X	X
<i>10 - A articulação da instituição com a família e a comunidade</i>	X	X	X	---
<i>11 - A avaliação do desenvolvimento integral da criança</i>	X	X	X	X
<i>12 - O planejamento geral e a avaliação institucional</i>	X	---	X	---
<i>13 - A articulação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental</i>	---	X	X	---
<i>14 - O atendimento das necessidades educacionais especiais apresentadas pelas crianças</i>	---	X	X	X
<b>Total</b>	<b>08</b>	<b>13</b>	<b>14</b>	<b>11</b>

Dos itens citados acima, a maioria deixou de ser contemplada pelo Projeto da Secretaria Municipal Educação, como segue: o regime de funcionamento; o espaço físico, as instalações e os equipamentos; a habilitação e os níveis de escolaridade dos recursos humanos; a educação continuada dos seus profissionais; o atendimento das necessidades educacionais especiais apresentadas pelas crianças. Desse montante, o item referente à articulação da instituição com a família e a comunidade deixou de ser contemplado pelo Projeto da instituição H.

Dois itens foram contemplados em apenas 50% dos casos, quais sejam: o planejamento geral e a avaliação institucional deixaram de ser contemplados pelas instituições A e H e o item referente à articulação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental deixou de ser contemplado pelo Projeto da Secretaria Municipal de Educação e pelo Projeto da instituição H.

Por meio dos dados apresentados, pode-se inferir que, dos quatro Projetos Político-Pedagógicos disponibilizados, os Projetos da Secretaria Municipal de Educação e da instituição H são os mais falhos em relação às determinações legais. Considerando-se o aspecto quantitativo, sem a análise qualitativa dos itens apresentados, tal constatação indica que as determinações da legislação vigente não

foram consideradas, visto que os municípios que não possuem uma legislação própria devem seguir as determinações da Resolução nº. 443/01 do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais.

Ressalta-se, ainda, que nenhum dos três Projetos Político-Pedagógicos das instituições analisadas fazem menção ou contemplam itens abordados pelo Projeto Político-Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação, fato que dá indícios de que não foram construídos com base neste documento. Essa desarticulação entre os conteúdos do Projeto Político-Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação em relação aos Projetos das instituições indica que as ações para elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos das instituições não são acompanhadas de forma efetiva pelo Departamento de Educação Infantil Municipal. O ideal seria a construção de seus Projetos por meio de um planejamento conjunto entre as instituições, a comunidade escolar, as famílias e o Departamento de Educação Infantil Municipal, para que a política de atendimento proposta pelo município seja seguida, também, pelas instituições que o compõem.

#### **4.3.2. Os profissionais das Instituições de Educação Infantil**

Os Subsídios para o Projeto Político-Pedagógico da Educação Infantil (2001) explicitam que as Instituições de Educação Infantil são espaços educativos também para as pessoas que nela trabalham, pois, assim como as crianças, os adultos são sujeitos socioculturais que se desenvolvem e aprendem. Portanto, construir um processo contínuo de formação é imprescindível para a garantia de uma educação de qualidade, tornando-se fundamental compreender a formação como um direito do trabalhador. Nesse sentido, todos os profissionais da instituição assumem papel fundamental na concretização dos eixos definidos coletivamente para a Educação Infantil.

Os dados acerca da caracterização da realidade do atendimento pela Educação Infantil municipal revelaram um total de 149 profissionais que ocupam cargos diversos, atuantes na Secretaria Municipal de Educação e nas Instituições de Educação Infantil que fizeram parte da amostra. Para além do número de funcionários, discute-se também a formação desses profissionais, fato que reflete diretamente na forma como as ações relativas à Educação Infantil são conduzidas no cotidiano institucional.

Após consulta a diferentes legislações e ao referencial bibliográfico utilizado acerca da Educação Infantil, pode-se afirmar, em relação à formação exigida para atuação dos profissionais as seguintes especificações, expressas no Quadro 4. Já o Quadro 5 mostra a descrição da escolaridade real dos profissionais ligados à Educação Infantil municipal.

Quadro 4 – Formação exigida para atuação dos diferentes profissionais envolvidos na Educação Infantil municipal

<b>Profissionais e categorias funcionais</b>	<b>Escolaridade exigida</b>
<b>GRUPO A</b> - Profissionais que ocupam cargos de chefia, administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional: Chefia do Departamento de Educação Infantil, coordenação das creches, supervisão pedagógica, direção e vice-direção	Cursos superiores de graduação em pedagogia ou áreas afins ou em nível de pós-graduação.
<b>GRUPO B</b> - Docentes: Professores de creches e pré-escolas	Nível superior em curso de licenciatura de graduação plena admitindo-se como mínimo a formação em nível médio na modalidade normal.
<b>GRUPO C</b> - Demais profissionais: auxiliares de sala, higienistas, assistentes administrativos, auxiliares de serviços gerais e auxiliares escolares	Ensino médio completo, admitindo-se como mínimo o ensino fundamental.

Fontes: LBD/96; Resolução nº 443/01.

Quadro 5 – Descrição do nível de escolaridade das categorias funcionais atuantes na Educação Infantil do município de Viçosa – MG, 2005

<i>Categoria funcional</i>	<i>Escolaridade</i>	<i>Formação em consonância com a legislação</i>
<b>GRUPO A</b>		
Chefia de Dep. da Educação Infantil	100% Superior completo	SIM
Coordenação das Creches	100% Superior completo	SIM
Supervisão Pedagógica	100% Superior completo	SIM
Direção	100% Superior completo	SIM
Vice – direção	75% Superior completo	SIM
	25% Ens. Fundamental compl.	NÃO
<b>GRUPO B</b>		
Professor - Creche e pré-escola	90,4% Superior Completo	SIM
	9,6% Ens. Médio - Magistério	SIM
<b>GRUPO C</b>		
Auxiliar Creche	23,1% Superior Completo	SIM
	30,75% Ens. Médio compl.	SIM
	46,15% Ens. Médio – Magistério	SIM
Higienista	100% Ens. Médio compl.	SIM
Assistente Administrativo	15,38 % Superior compl.	SIM
	84,62% Ens. médio compl.	SIM
Auxiliar de serviços gerais	5% Superior completo	SIM
	20% Ens. Médio compl.	SIM
	2,5% Ens. Médio incompl.	SIM
	37,5% Ens. Fundamental compl.	SIM
	35% Ens. Fundamental incompl.	NÃO
Auxiliar escolar	50% Ens. Médio compl.	SIM
	50% Ens. Fundamental compl.	SIM

Em relação à realidade da formação dos profissionais atuantes na Educação Infantil municipal, observa-se resultados distintos para os Grupos A, B e C. Dos 27 profissionais do Grupo A (Chefia do Departamento de Educação Infantil, coordenação das creches, supervisão pedagógica, direção e vice-direção), 96,3% possuem a formação exigida e 3,7% não possui (um profissional – vice direção), tendo este, como formação, o Ensino Fundamental completo, estando matriculado em um Curso de habilitação em Nível Médio – Modalidade Normal. Entretanto, deve-se ressaltar que mesmo a habilitação em Nível Médio na Modalidade Normal não é suficiente para atender à exigência de formação pertinente ao cargo ocupado, uma vez a formação exigida é em Nível Superior.

Quanto ao Grupo B (Professores de creches e pré-escolas), dos 52 professores atuantes nas modalidades de ensino da creche e pré-escola, 90,4% têm como formação o Nível Superior e os outros 9,6% tem como formação o Nível Médio na

Modalidade Magistério. Assim, 100% dos docentes atuantes na educação infantil municipal têm a escolaridade mínima exigida pela legislação atual. Todavia, o ideal seria que o Departamento de Educação Infantil buscasse parcerias e meios para que estes profissionais pudessem obter a formação em Nível Superior.

Com relação ao Grupo C (auxiliares de sala, higienistas, assistentes administrativos, auxiliares de serviços gerais e auxiliares escolares), os dados mostram que, dos 70 profissionais atuantes nestes cargos, 20% pertencentes à categoria funcional dos auxiliares de serviços gerais não têm a formação mínima exigida pela lei, uma vez que possuem o Ensino Fundamental incompleto. Os outros 80% dos profissionais possuem a formação mínima exigida por lei para estarem atuando em seus cargos. Da mesma forma como para os profissionais que ocupam outros cargos, é dever da Secretaria de Educação incentivar e promover meios para a formação destes profissionais, para que possam atender, pelo menos, o mínimo da formação exigida, que é o Ensino Fundamental completo.

Os dados acerca da formação dos profissionais atuantes na Educação Infantil expressam que a realidade sua da formação, na grande maioria, está em consonância com as exigências legais, embora haja previsto em lei que o professor tenha sua formação em Nível Superior. Rosenberg (1999), citada por Radetski et al (2001), acrescenta argumentos a essa discussão, afirmando que é consenso geral entre os pesquisadores da área que a qualidade da Educação Infantil está intrinsecamente relacionada à formação do profissional que atua com as crianças. É na construção de uma política para a formação de profissionais atuantes na Educação Infantil que se situam as maiores dificuldades atuais, dada a precariedade da formação da maioria.

Entretanto, devem ser buscadas ainda formas para que tais profissionais tenham uma formação continuada. De acordo com os Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil (2004), em seu item 1, programas de formação básica e de formação em serviço para os profissionais da Educação Infantil devem ser implementados de modo contínuo nas Instituições de Educação Infantil.

Segundo a Chefe de Departamento da Educação Infantil, quando foi iniciado o trabalho da gestão administrativa 2004/2008, foi feito um diagnóstico com o objetivo de conhecer a realidade da Educação Infantil do município. Por meio deste diagnóstico, percebeu-se a necessidade de capacitar os profissionais, como expresso no depoimento que segue:

*Dentro desse diagnóstico, nós tentamos, primeira coisa, capacitar esses profissionais. Capacitar não no sentido de só oferecer conteúdos e cursos não, mas ouvi-los. Tentar trazer, tentar escutar, tentar conhecer um pouco do universo de trabalho dele, como era essa rotina. Se existia uma rotina, o que eles faziam (Chefe de Departamento da Educação Infantil).*

O relato indica que, para o Departamento de educação Infantil, “capacitar” é, além de oferecer cursos, ouvir os profissionais e conhecer um pouco do universo de trabalho e da rotina destes profissionais. Porém, não houve indicação de que haja um planejamento da Secretaria Municipal de Educação em propiciar e incentivar a capacitação dos professores em Nível Superior, conforme indicado no Plano Nacional de Educação (2000).

Quanto ao oferecimento de cursos de capacitação, de acordo com o Departamento de Educação Infantil municipal, a 33ª SRE e as coordenadoras das Instituições de Educação Infantil, os profissionais da Educação Infantil municipal participam de programas de formação em serviço. Os dados indicam que estes programas de formação acontecem por meio de três vias: cursos oferecidos pela 33ª Superintendência Regional de Ensino de Ponte Nova, pela Secretaria Municipal de Educação de Viçosa e pelas próprias Instituições de Educação Infantil municipais.

A Superintendência Regional de Ensino oferece cursos de formação para os profissionais da Educação Infantil, em períodos esporádicos, dirigidos aos professores. De acordo com a 33ª SRE, há falta de cursos de formação para todas as categorias funcionais, devido à grande quantidade de funcionários existentes nas localidades sob sua responsabilidade, incluindo o município de Viçosa. Devido a isso, os treinamentos são oferecidos para alguns funcionários, que se encarregam de repassar os conteúdos ao restante do pessoal de sua instituição.

De acordo com a Chefia de Departamento da Educação Infantil, há um programa de formação permanente para seus profissionais atuantes na Educação Infantil. Tomando como exemplo o ano de 2005, os encontros para treinamento aconteceram uma vez por mês, por adesão, ou seja, os profissionais não são obrigados a participar. Além de professores da Educação Infantil nas modalidades de ensino da creche e da pré-escola, participam dos encontros supervisores e/ou diretores das instituições e professores de outros segmentos que não da Educação Infantil. Alguns temas trabalhados nas oficinas foram o transtorno/déficit de atenção e hiperatividade, a inclusão de crianças com necessidades especiais, a sexualidade infantil. Pelos dados apresentados, pode-se inferir que não foi realizado um projeto de capacitação, visto que os profissionais não são obrigados a participar. Nesse caso,



foram feitas palestras, não cursos com objetivos definidos e dentro de um planejamento.

As entrevistas realizadas com as supervisoras pedagógicas das instituições confirmaram a existência de treinamentos via Secretaria de Educação Municipal no ano de 2005, mas em nenhuma das entrevistas foi citada a existência de treinamentos via Superintendência Regional de Ensino no referido ano. É importante ressaltar que, em 37,5% das entrevistas realizadas com as supervisoras pedagógicas das instituições, contatou-se que, além dos treinamentos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação acontecem, esporadicamente, treinamentos e oficinas de estudo para os professores, fornecidos pelas próprias instituições, ministrados pelos próprios profissionais destas instituições:

*Com relação aos professores, a gente tem no calendário o dia de estudo. Aí, é responsabilidade da escola, mas é só o professor (Supervisora Pedagógica da Instituição A).*

*Nós planejamos duas vezes por ano um treinamento. Neste treinamento a gente faz exatamente tudo que a gente percebe que é necessário pra que os professores (...) para estar levando pra sala de aula alguma coisa pra mudar (...) na maneira de pensar, de agir com os alunos e também de atividades propostas. Para este treinamento, a gente supervisora, busca, pesquisa e depois fazemos apostilas e trabalhamos com os professores (Supervisora pedagógica da Instituição B).*

Os profissionais com cargos de chefia, supervisão ou coordenação pedagógica, no ano de 2005 participaram de cursos ou encontros oferecidos pela própria Secretaria Municipal de Educação, pela Superintendência Regional de Ensino, pelo MEC, dentre outros. Há também espaço para leitura, estudo e planejamento dentro da própria Secretaria Municipal de Educação, do qual participam a Chefe de Departamento da Educação Infantil, a Chefe de Departamento do Ensino Fundamental e a Psicóloga da Secretaria de Educação.

O treinamento dos funcionários responsáveis pela merenda escolar é oferecido pelas nutricionistas da Secretaria de Saúde, que passam orientações acerca de noções de higiene, preparação e conservação da merenda escolar, etc. No entanto, não foi citada a periodicidade ou o local onde acontecem tais treinamentos.

Em relação aos demais profissionais, como auxiliares de sala, higienistas, assistentes administrativos e auxiliares de serviços gerais, que não os responsáveis pela merenda, não houve menção sobre treinamentos oferecidos em nenhuma das entrevistas ocorridas no Departamento de Educação Infantil Municipal, na 33ª SRE e nas instituições.

Os dados indicam que o programa de formação em serviço dos profissionais atuantes na Educação Infantil municipal encontra-se voltado à formação da categoria funcional dos professores, assim como daqueles que exercem cargos de chefia, administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional. Porém, são treinamentos esporádicos, sem planejamento a médio prazo e não foi identificada qualquer intenção de possibilitar a formação em Nível Superior dos professores, como definido no Plano Nacional de Educação (2000). No entanto, ressalta-se que estes programas de formação em serviço devem atender todas as categorias funcionais, visto que cada categoria funcional tem papel fundamental dentro de uma instituição. Devem ser buscadas alternativas para o oferecimento de um programa de formação em serviço mais constante e abrangente a todas as categorias funcionais, pautado numa ação coletiva e cooperativa entre a Secretaria Municipal de Educação, a 33ª SRE e as próprias instituições.

#### **4.3.3. O espaço físico das Instituições de Educação Infantil**

De acordo com a Resolução 443/01, em seu capítulo IV, artigos 15, 16 e 17, os espaços para a Educação Infantil devem ser projetados em concordância com o Projeto Político-Pedagógico da Instituição de Educação Infantil, respeitando as capacidades e necessidades de desenvolvimento das crianças de zero a seis anos. Os espaços internos deverão atender às diferentes funções da Instituição de Educação Infantil, contendo uma estrutura básica e a instituição deverá possuir materiais pedagógicos e brinquedos nos espaços internos e externos, dispostos de modo a garantir a segurança e autonomia da criança e como suporte de outras ações intencionais e recursos materiais adequados às diferentes faixas etárias e ao número de crianças.

Segundo dados coletados na 33ª SRE, quase todos os imóveis onde funcionam as Instituições de Educação Infantil municipais foram construídos ou adaptados antes das exigências legais atuais. Em muitos casos, as Instituições de Educação Infantil funcionam em espaços não construídos para este fim, em casas adaptadas ou compartilhados, com instituições que atendem crianças do Ensino Fundamental.

De acordo com a 33ª SER, nem todos os imóveis estão aptos ao atendimento à Educação Infantil. Contudo, muitas instituições, mesmo que não estejam em perfeitas condições de atendimento, continuam funcionando, mesmo a Prefeitura não

tendo condições para mudar ou melhorar seu espaço, pois possuem papel fundamental na vida da comunidade na qual estão inseridas. A justificativa para essa situação pode ser observada no seguinte depoimento:

*(...) nós não temos como é ... fechar uma escola, de repente uma escola que tá servindo uma comunidade, né, a Prefeitura não tem condições de melhorar aquelas condições. E nós ... a gente acha assim que fechando uma escola, a gente vai estar causando um problema social, quando é a educação infantil, né? Mas tem uma cobrança, tem uma cobrança pra melhoria ... (33ª SER de Ponte Nova).*

Pelo depoimento, pode-se perceber que a Educação Infantil ainda é vista pela ótica do assistencialismo. Com certeza, fechar uma instituição que é importante para uma comunidade geraria um problema social, mas precisa ser considerada também a necessidade de atender as crianças em um espaço físico que proporcione condições melhores de atendimento. O que se percebe pelo depoimento é a sobreposição da questão educacional pela necessidade de assistência às famílias. O que deveria ocorrer seriam ações concretas de melhorias físicas, para um melhor atendimento às crianças e suas famílias. Quando o diagnóstico da 33ª SRE indica que o espaço físico encontra-se impróprio ao atendimento às crianças, é solicitado à Secretaria Municipal de Educação o encaminhamento de uma solução para o problema. Segundo a 33ª SRE, nem sempre as solicitações são atendidas, mas os casos de maior urgência, que oferecem riscos à integridade das crianças, acabam sendo resolvidos pela Secretaria Municipal de Educação. Destaca-se que, para que sejam realizadas as modificações adequadas nos espaços onde as crianças são atendidas, é necessário dotação orçamentária que é, na maioria das vezes, indisponível. Além disso, é necessário comprometimento do poder público municipal para priorizar e conduzir as mudanças que envolvem planejamento em médio e longo prazo.

Os dados sobre o espaço físico das Instituições de Educação Infantil municipais, obtidos por meio das observações realizadas *in loco*, foram separados em três grupos: descrição geral do espaço físico, descrição das salas onde as crianças são atendidas e descrição dos espaços externos. Julião (2004), citada nas Diretrizes Básicas para o Funcionamento das Instituições de Educação Infantil (2004), enfatiza que falar da relação entre espaço e educação requer um estudo criterioso sobre como construir e mobiliar esses espaços, procurando obedecer princípios que coloquem a criança e suas necessidades como eixo central. Sendo assim, nos itens a seguir são apontadas a existência e a organização básica dos espaços das Instituições de

Educação Infantil, para que se possa ter uma visão dos ambientes que atendem as crianças na rede municipal.

A respeito do espaço físico nas Instituições de Educação Infantil, Hank e Brancher (2006), destacam que um ambiente carente de recursos, onde tanto a criança quanto o adulto vêem somente paredes e espaços vagos, é um ambiente sem vida, que não propõe desafios cognitivos à criança e não amplia o conhecimento. A organização dos espaços na Educação Infantil é fundamental para o desenvolvimento integral da criança, apura suas potencialidades e propõe novas habilidades, sejam elas motoras, cognitivas ou afetivas. A criança que vive em um ambiente construído para ela e por ela vivencia emoções que a farão expressar sua maneira de pensar, bem como a maneira como vive e sua relação com o mundo.

No entanto, antes da apresentação dos resultados faz-se importante relembrar que fizeram parte deste estudo oito Instituições de Educação Infantil públicas municipais e que uma destas instituições (H) possui a peculiaridade de se subdividir em seis unidades de atendimento. Os dados acerca do espaço físico das instituições foram coletados nas instituições A, B, C, D, E, F, G e nas unidades H.1, H.2, H.3, H.4, H.5 e H.6, o que perfaz um total de 13 instituições/unidades.

Considerando-se que as Instituições de Educação Infantil têm como função o atendimento às crianças de zero a seis anos, mas constituem-se também no local de trabalho para profissionais atuantes em diversos cargos, seus espaços devem prever o desenvolvimento de funções diversas, como explicitado nas Diretrizes Básicas para o Funcionamento das Instituições de Educação Infantil (2004): áreas para trabalho administrativo, técnico e áreas para serviço de apoio.

Neste sub-item são descritos aspectos gerais do espaço físico das instituições estudadas, separadamente para a modalidade creche e pré-escola. Neste estudo, por descrição geral pode-se entender a descrição dos seguintes espaços e itens necessários ao funcionamento de uma Instituição de Educação Infantil: sala de professores; sala para serviços administrativos e pedagógicos; local específico para refeições; instalações e equipamentos para preparo de alimentos; instalações sanitárias para adultos e crianças; espaço para descanso ou sono das crianças; salas de atividades separadas para diferentes faixas etárias.

Destaca-se que, das treze instituições/unidades estudadas, uma trabalha somente com a modalidade creche e cinco, somente com a modalidade pré-escola. As outras sete instituições/unidades trabalham com as duas modalidades de ensino. Como a análise foi realizada considerando-se separadamente as modalidades creche

e pré-escola, observou-se que oito (D, E, F, G, H.1, H.4, H.5, H.6) das treze instituições visitadas trabalham com a modalidade creche. Já na modalidade pré-escola, doze das treze instituições visitadas trabalham com esta modalidade de ensino (A, B, C, D, E, F, G, H.2, H.3, H.4, H.5, H.6). A descrição geral dos espaços para tais modalidades de ensino está descrita nos Quadros 6 e 7.

Quadro 6 – Descrição geral do espaço físico das Instituições de Educação Infantil municipais na modalidade creche, Viçosa – MG, 2005

ITEM ANALISADO	INSTITUIÇÕES								Total
	D	E	F	G	H.1	H.4	H.5	H.6	
1 – Sala de Professores	-	X	-	-	-	X	-	-	<b>02</b>
2-Sala para serviços administrativos e pedagógicos	X	X	X	-	-	X	-	-	<b>04</b>
3-Local específico para refeições	-	-	-	X	-	X	X	X	<b>04</b>
4-Instalações e equipamentos para preparo de alimentos	X	X	X	X	X	X	X	X	<b>08</b>
5-Instalações sanitárias para adultos e crianças	X	X	X	X	X	-	X	X	<b>07</b>
6-Espaço para descanso ou sono das crianças	X	X	X	X	X	X	X	X	<b>08</b>
7-Salas de atividades separadas para diferentes faixas-etárias	-	-	-	-	-	-	-	-	<b>00</b>

Fonte: Dados de pesquisa.

Quadro 7 – Descrição geral do espaço físico das Instituições de Educação Infantil municipais na modalidade pré-escola, Viçosa – MG, 2005

ITEM ANALISADO	INSTITUIÇÕES												Total
	A	B	C	D	E	F	G	H.2	H.3	H.4	H.5	H.6	
1 – Sala de Professores	X	X	-	-	X		X	X	X	X	-	-	<b>07</b>
2-Sala para serviços administrativos e pedagógicos	X	X	X	X	X	X	X	X	-	X	-	-	<b>09</b>
3-Local específico para refeições	X	X	X	X	X	X	X	X	-	X	-	X	<b>10</b>
4-Instalações e equipamentos para preparo de alimentos	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	<b>12</b>
5-Instalações sanitárias para adultos e crianças	X	X	X	X	X	-	X	X	-	-	X	X	<b>09</b>
6-Espaço para descanso ou sono das crianças	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-	<b>01</b>
7-Salas de atividades separadas para diferentes faixas-etárias	-	X	X	X	-	-	X	X	-	X	X	X	<b>08</b>

Fonte: Dados de pesquisa

Ao comparar os itens descritos nos Quadros 6 e 7, ou seja, considerando as modalidades creche e pré-escola, constata-se que apenas um dos itens descritos (instalações e equipamentos para preparo de alimentos) foi encontrado em todas as creches e pré-escolas. Outros quatro itens (sala de professores, sala para serviços administrativos e pedagógicos, local específico para refeições das crianças e salas de atividades separadas para diferentes faixas etárias) foram encontrados, na sua maioria, nas pré-escolas. Dois itens (existência instalações sanitárias separadas para adultos e crianças e espaços para descanso ou sono das crianças) foram encontrados na sua maioria nas creches.

Os dados expressam que os itens analisados apresentaram resultados diversos em relação às modalidades de ensino da creche e pré-escola, fato que vem reafirmar que, ainda hoje, as diferenças entre creche e pré-escola, historicamente construídas, ainda permanecem. Ou seja, a creche relaciona-se mais com os cuidados e a pré-escola com os aspectos educacionais e, além disso, os espaços encontrados não apresentam todas as especificidades com relação às necessidades das creches e pré-escolas.

No que se refere ao espaço necessário nas salas de atividades nas creches e pré-escolas, a Resolução 443/01 define, em seu artigo 16, item III, que as salas para atividades das crianças devem possuir área de, no mínimo, 1,50 m<sup>2</sup> por criança. No entanto, esclarece-se que outros referenciais apresentam, como mínimo, uma maior área por criança e que a definição da área mínima por criança tem relação com o Projeto Político-Pedagógico de cada instituição, visto que as instituições se diferenciam umas das outras, em termos do número de crianças atendidas, do número de profissionais, dos espaços disponíveis e, principalmente, dos objetivos, filosofia e base teórica.

Os dados das observações realizadas nas instituições revelam que 75% das salas de atividades das modalidades de creche e pré-escola, num total de 52 turmas, possuem a média de espaço x criança em consonância com a legislação. As Figuras 4 e 5 apresentam estes resultados separados para as diferentes modalidades de ensino.

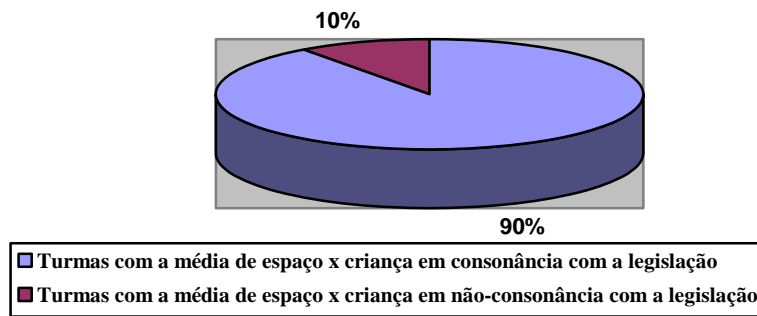


Figura 4 – Médias dos espaços x criança das turmas atendidas na modalidade creche.

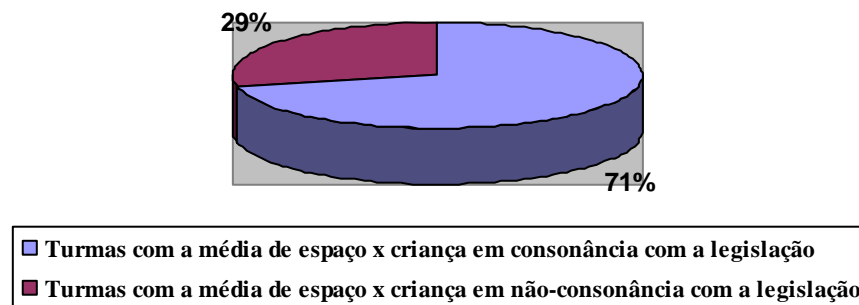


Figura 5 – Médias dos espaços x criança das turmas atendidas na modalidade pré-escola.

Analisando os dados, pode-se verificar que a comparação das porcentagens encontradas nas modalidades de ensino creche e pré-escola referentes às médias de espaço por criança revelam que uma maior quantidade de turmas atendidas na modalidade creche encontram-se em consonância com a legislação (90%) em relação às que atendem na modalidade pré-escola (71%), números estes que confirmam, mais uma vez, as diferenças ainda existentes entre as duas modalidades de ensino, visto que as crianças da pré-escola, principalmente, aproveitam espaços construídos para o Ensino Fundamental, sem preocupações com as especificidades da faixa etária na qual se encontram.

Com relação ao mobiliário e equipamentos encontrados nas salas de atividades, verifica-se que estes também são bastante diferenciados para as modalidades creche e pré-escola. Em todas as instituições que atendem na

modalidade creche, grande parte do mobiliário é adaptado ao tamanho das crianças. Em todas as salas, as crianças fazem a maior parte das atividades em mesas de madeira com bancos coletivos e os materiais são guardados em prateleiras, estantes ou armários. Também em todas as instituições observa-se a existência de colchões, usados nas salas de atividade para o repouso das crianças. A distribuição básica dos mobiliários e equipamentos encontrados nas salas das creches pode ser vista no croqui (Anexo 6).

Nas salas de atividades das turmas que atendem na modalidade pré-escola, em 62% dos casos as crianças realizam suas atividades em carteiras individuais, organizadas em filas, como exemplificado no croqui (Anexo 7). Além de apresentar um ambiente como do Ensino Fundamental, destaca-se que estas carteiras não são adaptadas ao tamanho das crianças. Segundo relatos das entrevistas com as supervisoras pedagógicas das instituições, as salas usadas pelas crianças da pré-escola nas Instituições de Educação Infantil que compartilham seus espaços com o Ensino Fundamental são utilizadas, também, em outros horários de atendimento, por crianças deste outro nível de ensino. Este fato pode explicar a falta de adaptação do mobiliário para as crianças da Educação Infantil, uma vez que os espaços não foram criados para o seu atendimento, isto é, as crianças da pré-escola, na maioria dos casos, aproveitam espaços já existentes, nos quais não são consideradas suas especificidades. Dessa forma, as crianças atendidas não estão, na sua totalidade, em ambientes específicos para sua faixa etária, visto que suas peculiaridades nem sempre são respeitadas.

Os Parâmetros de Infra-estrutura para o Espaço Físico destinado à Educação Infantil (2004) consideram que a idéia de que, para se ter educação, bastam apenas algumas carteiras, cadernos e quadro-negro precisa ser superada, sendo necessária a visualização das relações e trocas entre sujeitos e ambiente, fundamentais para o desenvolvimento infantil. A realidade do atendimento na modalidade pré-escola revela que, a essas crianças, são oferecidos os mesmos espaços destinados àquelas atendidas pelo Ensino Fundamental, não considerando as especificidades relacionadas ao desenvolvimento e aprendizagem dessa faixa etária.

Os Padrões de Infra-estrutura para o Espaço Físico destinado à Educação Infantil (2004) consideram que a maioria dos edifícios escolares restringe o processo educativo ao não explorar as possibilidades pedagógicas do espaço físico e de seus arranjos espaciais no desenvolvimento infantil. A inexistência (ou a precariedade) de



um parque infantil, por exemplo, priva as crianças da convivência e da exploração do espaço e das atividades e movimentos ao ar livre, comprometendo seu desenvolvimento físico e sociocultural. Neste estudo, espaços externos devem ser entendidos como áreas cobertas, áreas ao ar livre, área verde e playground. As observações realizadas nas instituições, em relação aos seus espaços externos, nas modalidades creche e pré-escola, revelam realidades diferenciadas para tais modalidades de ensino. A existência dos espaços pode ser observada nos Quadros 8 e 9.

Quadro 8 – Frequência de ocorrência de espaços externos na modalidade creche, Viçosa – MG, 2005

ITEM ANALISADO	INSTITUIÇÕES								Total
	D	E	F	G	H.1	H.4	H.5	H.6	08
1 – Área Coberta	-	X	X	X	X	X	X	-	06
2 – Área ao ar livre	X	X	X	X	X	X	X	X	08
3 – Área verde	-	-	-	-	-	-	-	-	00
4 – Playground	-	-	-	-	-	X	-	-	01

Quadro 9 – Frequência de ocorrência de espaços externos na modalidade pré-escola, Viçosa – MG, 2005

ITEM ANALISADO	INSTITUIÇÕES												Total
	A	B	C	D	E	F	G	H.2	H.3	H.4	H.5	H.6	12
1 – Área Coberta	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	11
2 – Área ao ar livre	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	12
3 – Área verde	-	-	X	-	-	-	X	-	-	-	-	-	02
4 – Playground	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	01

Áreas cobertas foram encontradas em 75% das creches e em 91,6% das pré-escolas. Nestes casos, verificou-se que as áreas possuíam diferentes funções nas instituições, tendo sido encontrados, nesses espaços, diferentes mobiliários e equipamentos. Em relação à funcionalidade dos espaços, constata-se que, na maioria dos casos, elas eram destinadas às refeições das crianças, contendo mesas com bancos coletivos para as refeições. Nos outros casos, esses espaços não eram destinados a nenhuma atividade específica e os seguintes mobiliários e equipamentos

foram encontrados nas áreas: tanques, pias, escaninhos, bebedouros, armários de aço, quadro negro, bancos de madeira, cadeiras de plástico, dentre outros. Apenas nas instituições H.2 e H.5 foram encontrados, respectivamente, equipamentos destinados a atividades lúdicas para as crianças, como caixas de brinquedo e gangorra feita de pneu.

As áreas ao ar livre foram encontradas em todas as instituições analisadas. Dentre os casos ocorridos, constata-se que estas áreas são utilizadas com diferentes finalidades. Em duas instituições as áreas ao ar livre referem-se, respectivamente, a uma quadra de futebol e uma de voleibol. Em outras quatro instituições foram encontrados equipamentos destinados à atividade lúdica das crianças, como gangorras, manilhas de concreto, caixa de areia, escorregador e pneus. Nas outras instituições, as áreas ao ar livre não possuem uma função específica, tendo sido encontradas nestas áreas mobiliários e equipamentos diversos, como tanques, pias, bancos de concreto e bebedouros.

Em duas instituições da modalidade pré-escola foram encontradas áreas verdes, sendo em uma um campo de futebol e na outra uma horta, que não era acessível às crianças. O espaço menos encontrado nas instituições foi o playground. Este espaço foi encontrado em apenas uma instituição visitada, sendo compartilhado pelas crianças que freqüentam a creche, a pré-escola e o ensino fundamental. Os equipamentos encontrados nesse espaço foram balanço, escorregador, caixa de areia, gira-gira, vai-vem e gangorra.

Os dados revelam a existência de muitos espaços sem funções específicas, sem planejamento e pouco funcionais para a execução de atividades pelas crianças. Em contrapartida, as crianças que freqüentam a Educação Infantil necessitam de espaço e atividades ao ar livre, para que possam desenvolver-se adequadamente, praticando e executando livremente as ações de engatinhar, andar, correr, pular, etc. Para isso, as instituições devem considerar em suas práticas a real necessidade de espaço para que as crianças possam desenvolver-se. No entanto, os espaços externos encontrados nas instituições observadas, na sua grande maioria, provêm espaços desorganizados e mobiliários e equipamentos não adaptados ao uso das crianças da Educação Infantil, o que dificulta o desenvolvimento de atividades diversificadas.

Campbell (1984), citado por Barreto (2000), explicita que pesquisas e estudos sobre o uso de espaços e equipamentos pelas crianças sugerem haver relação entre o espaço da criança e a maneira como os equipamentos e materiais estão dispostos

neste espaço com a duração do envolvimento da criança, a qualidade de interação entre as crianças e o estado emocional das mesmas e da equipe de trabalho. A qualidade do espaço está associada ao maior envolvimento, maior elaboração do espaço, maior quantidade de interação positiva e mais felicidade e satisfação entre as crianças e adultos.

Além disso, os Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil (2004) discutem que um espaço físico de qualidade deve propiciar às crianças condições para que possam movimentarem-se em espaços amplos; terem garantido seu direito à saúde, à higiene pessoal, ao descanso, ao sono e à exposição ao sol; movimentarem-se; sentirem-se seguras; terem acesso a brinquedos, livros e materiais adequados; usufruírem de espaços organizados de modo que possam usá-los sem depender sempre dos adultos; desenvolverem sua autonomia. De forma geral, os dados sobre o espaço físico das instituições não privilegiam as atividades que caracterizam as especificidades da educação infantil. Em muitos casos pode-se confirmar a existência dos espaços, mas estes são desorganizados, pouco funcionais e não consideram as peculiaridades necessárias às crianças da Educação Infantil.

#### **4.3.4. Financiamento da Educação Infantil**

De acordo com os Subsídios para o Projeto Político-Pedagógico da Educação Infantil (2001), a concretização do projeto educacional das instituições de educação infantil depende de que estejam asseguradas as fontes de financiamento, estabelecidas as prioridades no processo de qualificação do atendimento e definidos os mecanismos de gerenciamento de verbas.

Nos Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil (2004), em seus itens 1 e 2, são levantadas as preocupações que devem ser consideradas com relação ao seu financiamento. Estas preocupações devem estar voltadas para assegurar de que o financiamento da Educação Infantil pelos municípios deva ser igual ou superior aos 10% não vinculados ao FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério). Devem, ainda, ser realizados estudos sobre custo/criança atendida, contando-se, também, com recursos da União, que deve exercer ação técnica e financeira supletiva junto a estados e municípios.

Referente à realidade do financiamento das Instituições de Educação Infantil do município de Viçosa, os dados foram fornecidos pelo Departamento de Finanças

do município, conforme encaminhamento do Departamento de Educação Infantil. Estes dados indicam que não são realizados estudos sobre o custo/criança atendida, e todas as informações sobre as crianças são baseadas no censo escolar. Dessa forma, o município sabe quantas crianças são atendidas, mas não tem conhecimento do custo *per capita* de manutenção da Educação Infantil.

De acordo com o Departamento de Finanças Municipal, o financiamento da Educação Infantil municipal é menor que o montante vinculado ao FUNDEF, ainda em vigor na época da entrevista realizada. A justificativa apresentada é que, atualmente, o número de alunos matriculados na Educação Infantil é menor que os matriculados no Ensino Fundamental, e os recursos destinados ao diferentes níveis de ensino têm como base, geralmente, o número de alunos matriculados, sempre com base no ano anterior. Ou seja, no município existe um número maior de crianças freqüentando o Ensino Fundamental e, conseqüentemente, mais verbas são voltadas para esta modalidade de ensino.

Os dados revelam que os valores para aplicação na Educação Infantil devem ter sustentação orçamentária, ou seja, todas as despesas necessárias precisam estar previstas no orçamento. O que ocorre é que a Secretaria Municipal de Educação também faz repasses financeiros para outras Instituições de Educação Infantil, que não as municipais. Entretanto, essas crianças não fazem parte do censo escolar da Prefeitura, o que faz com que não sejam previstos recursos para o atendimento a elas. Dessa forma, o montante para o ano de 2005 foi estimado em R\$ 1.220.000,00, que foi utilizado não somente para as crianças da Educação Infantil, mas também nas subvenções repassadas às instituições assistidas pela Prefeitura Municipal.

O repasse financeiro para outras Instituições de Educação Infantil, que não as municipais, é feito às creches filantrópicas através de subvenções já estabelecidas em lei e através de convênios com estas instituições. Neste caso, o repasse de subvenções também depende do número de crianças de cada entidade auxiliada. A Secretaria Municipal de Educação contribui com Instituições de Educação Infantil que não sejam as municipais, além das subvenções financeiras, também por meio de repasses às instituições conveniadas com a Prefeitura, fazendo o repasse de gêneros alimentícios para merenda, material didático e recursos humanos, como professores, auxiliares de serviços gerais e auxiliares de creche. As subvenções aplicadas à filantropia, e que não são previstas no orçamento da educação infantil municipal,

acabam por comprometer a aplicação dos recursos financeiros às crianças de zero a seis anos sob responsabilidade direta do município.

No que se refere ao apoio técnico e financeiro por parte da União e do Estado ao município, atualmente somente a União faz um repasse para a merenda escolar, através do Programa Nacional de Alimentação Escolar para Creches (PNAC), também baseado no censo escolar, sendo o valor do repasse de R\$ 0,18 por dia para cada criança matriculada.

Por meio desses dados, pode-se inferir que não há no município de Viçosa apoio financeiro à Educação Infantil por parte da União e do Estado, como especificado na legislação. Ou seja, a contribuição financeira com apenas um programa não pode ser considerada como um auxílio efetivo. É necessária uma participação mais ativa das esferas do governo estadual e federal, pois, como afirma Guimarães (2002), a responsabilidade pela Educação Infantil não deve ser atribuída, exclusivamente, aos municípios, como geralmente tem sido interpretada. A oferta e a manutenção dessa modalidade de ensino devem ser realizadas em regime de cooperação e colaboração entre parceiros, envolvendo o poder público municipal, os poderes público estadual e federal, além da sociedade civil, nas suas várias formas de organização.

Os dados revelam algumas incongruências na política de atendimento à Educação Infantil municipal, das quais se pode citar a falta de pessoal para acompanhar e auxiliar na implementação das atividades a serem desenvolvidas com as crianças e a inadequação dos espaços físicos em certas instituições observadas. Porém, esses problemas e suas soluções não são de responsabilidade apenas do município. Para que as mudanças realmente ocorram é preciso, além de comprometimento do poder público municipal com as melhorias necessárias, a disponibilidade de mais recursos financeiros, visto que o montante atual não atende à demanda das modificações que precisam ser feitas. Considerando-se a complexidade das questões envolvidas acerca do financiamento da Educação Infantil, destaca-se que a realidade revela que essa modalidade de ensino é financiada, na sua maior parte, por recursos municipais. Apesar da Legislação (LDB/96 e Resolução 443/01) afirmar a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, não foram ainda definidas fontes de recursos específicas para esta etapa da educação, o que acaba por comprometer um atendimento de qualidade para as modalidades creche e pré-escola.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

No cenário brasileiro atual, percebe-se uma expansão dos temas acerca da Educação Infantil, assim como da legislação que permeia o seu funcionamento. Temas referentes ao atendimento nesta modalidade de ensino e à qualidade do atendimento vêm ganhando destaque nas pesquisas e nas discussões acerca das políticas públicas para a Educação Infantil, em todo o país. Para tanto, estudar a realidade de como vem ocorrendo a implementação da legislação e qualidade do atendimento à Educação Infantil nos municípios é um desafio necessário, se quisermos contribuir para a melhoria do atendimento às crianças e suas famílias.

Este estudo se propôs a verificar de que forma a política de Educação Infantil proposta pelo estado é efetivada pela Secretaria Municipal de Educação do município de Viçosa - MG e como o município tem implementado a legislação e os parâmetros de qualidade no cotidiano das Instituições de Educação Infantil sob sua responsabilidade. Para que isso fosse possível, objetivou-se verificar a realidade da Educação Infantil pública do Município, utilizando-se como amostra oito Instituições de Educação Infantil públicas municipais, de localização urbana, nas modalidades creche e pré-escola.

A análise da realidade do município de Viçosa – MG foi realizada considerando-se a caracterização da realidade do atendimento às crianças de zero a seis 6 anos no município, o atendimento das Instituições de Educação Infantil do município em termos das competências relativas ao Estado, da organização básica do sistema educacional municipal e da qualidade do atendimento nas instituições de

educação infantil a partir dos seguintes parâmetros: Projeto Político-Pedagógico, formação dos profissionais, espaço físico e fontes de financiamento.

O primeiro objetivo do estudo foi a caracterização do atendimento das crianças de zero a seis anos pelas Instituições de Educação Infantil municipais. Em relação ao número de crianças atendidas, os dados revelam que, de um total de 7.682 crianças aptas a freqüentarem a educação infantil, 1.111 crianças são atendidas pelas instituições municipais que fizeram parte do estudo. Referente ao número de crianças atendidas, verifica-se, de acordo com relato do próprio Departamento de Educação Infantil Municipal que a demanda excede ao número de vagas oferecidas.

Das 1.111 crianças, 18% são atendidas na modalidade creche e 82% na pré-escola, refletindo um desequilíbrio considerável no número de crianças atendidas nas duas modalidades de ensino. Este desequilíbrio aumenta se for considerado que crianças menores de dois anos não são atendidas pela Educação Infantil municipal, e que crianças de quatro e cinco anos, com idade para freqüentarem a modalidade pré-escola, são atendidas na modalidade creche. Sendo assim, pode-se inferir que os critérios adotados para alocação das crianças nas modalidades creche e pré-escola não seguem as determinações da LDB/96 e da Resolução 443/01. Os dados apresentados dão indícios de que o critério do Departamento de Educação Infantil para a alocação das crianças nas modalidades de ensino está relacionado com a antiga definição que considera o tempo de atendimento: creches para funcionamento em período integral e pré-escolas para funcionamento em período parcial.

Além do número de crianças, foram identificados os critérios utilizados pelo Departamento de Educação Infantil e pelas instituições para selecionar as crianças a serem atendidas. Observa-se a inexistência de critérios efetivos para esta seleção, pois há preocupação com a avaliação das reais condições das famílias para o preenchimento das vagas somente nos casos em que as crianças são encaminhadas em “condições especiais”. Entretanto, não se considera que os critérios sejam efetivos, visto que as vagas disponíveis deveriam ser distribuídas de acordo com uma triagem minuciosa sobre as condições de vida das famílias, uma vez que cada família possui contextos e oportunidades diferenciados.

Como o município de Viçosa não possui um Sistema de Ensino próprio instalado, este encontra-se sob a responsabilidade da 33ª Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Ponte Nova que, segundo dados do estudo, tem a função de acompanhar, orientar, monitorar e autorizar a educação em todo o município, nas

redes municipal e particular. Para o cumprimento das funções, a 33ª SRE conta com duas inspetoras, responsáveis pela assistência a todas as modalidades de ensino do município de Viçosa. Percebe-se que o número de funcionários é insuficiente pela quantidade de instituições nos diferentes níveis de ensino existentes no município, o que leva à diminuição das possibilidades de avaliações *in loco* das instituições, comprometendo a efetivação de ações de apoio constantes à Educação Infantil municipal.

Referente à caracterização da organização do sistema educacional, foram encontrados resultados que levam a crer que muitos itens analisados encontram-se em consonância com as determinações legais. No entanto, mesmo que estes itens sejam contemplados, apresentam falhas e discrepâncias em relação à efetivação de suas ações.

A responsabilidade pelas atribuições que dizem respeito, especificamente, à Educação Infantil no município fica a cargo da Chefia de Departamento da Educação Infantil municipal, representada por uma chefe de departamento. Os dados indicam que, na maioria dos casos, o retorno acerca da realidade das instituições municipais é feito por intermédio das coordenadoras, responsáveis pelas creches, e pelas supervisoras pedagógicas, responsáveis pelas instituições que funcionam na modalidade pré-escola.

A inclusão da Educação Infantil no sistema nacional de estatísticas é realizada por meio do censo escolar. Contudo, o município faz o repasse de subvenções (funcionários, espaço físico, merenda, material didático, etc.) a outras instituições filantrópicas que não estão sob sua responsabilidade direta, e as crianças destas instituições não entram no censo dos alunos da Educação Infantil. A verba para a Educação Infantil municipal é repassada de acordo com o número de alunos matriculados nesta modalidade, não prevendo gastos relacionados às instituições que contam com a colaboração da Secretaria Municipal de Educação. Mesmo havendo uma preocupação e um compromisso do município com as instituições de Educação Infantil filantrópicas, esse fato implica em uma maior responsabilidade da Secretaria Municipal de educação em gerir seus recursos de forma a distribuí-los sem comprometer as Instituições de Educação Infantil sob sua responsabilidade. Outrossim, pode estar implicando em insuficiência no montante de recursos necessários para a manutenção das Instituições de Educação Infantil, diretamente ligadas à Secretaria Municipal de Educação.



A merenda escolar é oferecida pelo município diariamente, com diferenciações de acordo com as necessidades impostas pelo horário de atendimento (parcial e/ou integral). Todavia, percebe-se que algumas crianças trazem alimentação de casa, não havendo garantia de que estas estejam sendo atendidas em suas necessidades nutricionais. Porém, os programas de alimentação não devem objetivar somente “alimentar” as crianças. Os programas devem objetivar, sim, o cuidar, mas também o educar as crianças quanto, por exemplo, à importância da criação de hábitos alimentares saudáveis.

Os materiais pedagógicos são oferecidos pela Secretaria de Educação Infantil, mas eles não atendem às especificidades do currículo da Educação Infantil, pois os dados revelam que, dentre os materiais pedagógicos entregues, não estão incluídos brinquedos e livros. Outros materiais, como tinta guache, massinha, etc, são escassos e, na maioria dos casos, as instituições usam o caixa escolar para adquiri-los ou são adquiridos por meio de doações.

Outros itens considerados importantes para a caracterização da organização básica do sistema educacional municipal não são contemplados pela Educação Infantil municipal. Exemplo disso é a desarticulação entre os Departamentos de Educação Infantil e Ensino Fundamental em relação à condução das mudanças das crianças de seis anos para o Ensino Fundamental. Os dados revelam que as ações pertinentes à mudança do Ensino Fundamental de oito para nove anos são recentes no município e que as mudanças são de responsabilidade única do Departamento do Ensino Fundamental. Todavia, o ideal seria que as mudanças fossem conduzidas por meio de parceria entre os dois departamentos, pois, até então, a experiência com atendimento de crianças de seis anos é do Departamento de Educação Infantil.

A realidade acerca da qualidade da Educação Infantil municipal foi verificada, neste estudo, por meio da definição dos seguintes parâmetros de análise: os Projetos Político-Pedagógicos do Departamento de Educação Infantil municipal e das Instituições de Educação Infantil, os profissionais atuantes, o espaço físico das instituições e as fontes de financiamento para a Educação Infantil municipal. De forma geral, pode-se inferir acerca da temática da qualidade da Educação Infantil municipal que a efetivação de um atendimento de qualidade não está relacionada, simplesmente, à criação de leis e ao estabelecimento de parâmetros que mostrem como o atendimento deve ocorrer. A realidade revela que nem sempre a legislação é obedecida e os parâmetros propostos são seguidos.

Em relação ao Projeto Político-Pedagógico, os dados revelam que 62,5% das Instituições de Educação Infantil municipais não têm formulado seu Projeto Político-Pedagógico para a Educação Infantil. Além disso, a legislação estabelece que os municípios que não possuem uma legislação própria devem seguir as determinações da Resolução nº. 443/01 do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais, para a elaboração de seu Projeto Político-Pedagógico. Em relação ao conteúdo dos Projetos Político-Pedagógicos, constata-se que, dos 14 itens determinados pela legislação, o Projeto Político-Pedagógico da Secretaria Municipal contempla oito destes itens e, o Projeto Político Pedagógico de apenas uma instituição contemplou todos os itens propostos. Contata-se, também, uma disparidade entre os conteúdos dos Projetos da Secretaria Municipal de Educação em relação aos Projetos das instituições. Esses dados indicam que, para a elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos, as determinações da legislação vigente não foram consideradas em sua totalidade.

Em relação ao quadro de profissionais atuantes na Educação Infantil municipal, constata-se que, mesmo que cada instituição tenha uma equipe completa de profissionais atuantes, 10% destes ainda não possuem a formação mínima exigida para a ocupação dos cargos. Em relação à formação continuada em serviço destes profissionais, pode-se constatar que são oferecidos cursos e palestras pela 33ª SRE, pela Secretaria Municipal de Educação e por algumas instituições, mas não é oferecido um programa de formação contínuo. Além disso, os dados indicam que o programa de formação em serviço dos profissionais atuantes na Educação Infantil municipal é oferecido, na maioria das vezes, para categoria funcional dos professores, assim como para aqueles que exercem cargos de chefia, administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional, não sendo contempladas as outras categorias funcionais, revelando que não há um programa de formação continuada efetivo instalado no município.

Referente ao espaço físico, os dados revelam que quase todos os imóveis onde funcionam as Instituições de Educação Infantil municipais foram construídos ou adaptados antes das exigências legais atuais e, na maior parte dos casos, ainda não foram feitas as adaptações exigidas pela legislação. Com relação ao espaço necessário nas salas de atividades nas creches e pré-escolas, as observações realizadas nas instituições revelam que 25% das salas de atividades nas modalidades de creche e pré-escola possuem a média de espaço x criança menor do que a estabelecida pela legislação, que já é mínima.

Os dados obtidos a partir das observações realizadas nas instituições, em relação aos seus espaços, revelam que ainda existem espaços desorganizados, com mobiliários e equipamentos que não foram construídos com base em planejamento, visto que não são adequados ao uso das crianças da Educação Infantil. A realidade dos espaços mostra que, em muitos casos, a Educação Infantil utiliza espaços construídos para outras modalidades de ensino, como o Ensino Fundamental.

Com relação à realidade do financiamento das Instituições de Educação Infantil do município de Viçosa, os dados revelam que não são realizados estudos sobre custo/criança atendida, implicando no fato de que o município não conhece qual o custo *per capita* de cada criança sob sua responsabilidade. Verificou-se, também, que não há uma política específica de financiamento para a Educação Infantil. Além disso, o financiamento da Educação Infantil municipal é menor que o montante vinculado ao FUNDEF, ainda em vigor na época da realização da pesquisa. Atualmente, o número de alunos matriculados na Educação Infantil é menor que os matriculados no Ensino Fundamental. Como os recursos destinados aos diferentes níveis de ensino têm como base, geralmente, o número de alunos matriculados, a maior parte dos recursos vai para o Ensino Fundamental.

No que se refere ao apoio técnico e financeiro por parte da União e do Estado ao município, atualmente somente a União faz um repasse para a merenda escolar, através do Programa Nacional de Alimentação Escolar Para Creches (PNAC), o que não se caracteriza como um apoio financeiro efetivo por parte da União e do Estado.

A partir dos dados acerca do financiamento da Educação Infantil, pode-se inferir que os recursos para a manutenção dessa modalidade de ensino são, na sua maior parte, oriundos do próprio município. Conclui-se, também, que estes recursos não são suficientes para que a Secretaria Municipal de Educação possa oferecer um atendimento que contemple todos os aspectos da legislação, o que acaba repercutindo na qualidade do atendimento. Não se pode esquecer de que uma Educação Infantil de qualidade requer custos e estes não são baixos. Acredita-se que, na falta de recursos e de apoio por parte da União e dos Estados ao financiamento da Educação Infantil municipal, encontra-se um grande empecilho para a realização de melhorias em todos os aspectos contemplados no estudo.

No entanto, ressalta-se que o problema não é somente a falta recurso financeiro, pois as políticas de atendimento à Educação Infantil são descontínuas, ou seja, mudam as gestões administrativas e os programas implementados não têm

continuidade. Falta, ainda, a implementação de uma política de atendimento à Educação Infantil no município, que deve ser realizada considerando-se a realidade da população a ser atendida. Deve-se considerar, ainda, que, para a efetivação imediata da lei, não basta somente tempo e “boa vontade”, é necessário também dotação orçamentária no sentido de efetivar mudanças e, além disso, é preciso que o poder municipal priorize as mudanças necessárias.

Referente ao estudo proposto, pode-se apontar, como principal dificuldade da pesquisa, os obstáculos para a obtenção dos dados, visto que o agendamento das entrevistas e das observações foi de difícil execução, por falta de disponibilidade por parte das pessoas envolvidas no estudo. Se foi difícil agendar as visitas e entrevistas, foi impossível um momento de retorno a campo para esclarecimento de dúvidas.

Após a análise dos dados acerca da realidade da educação infantil do município de Viçosa, e frente à complexidade da realização deste estudo, alguns aspectos merecem ser estudados posteriormente: a análise dos Projetos Político-Pedagógicos do município; a análise de como tem sido conduzida e quais as implicações da mudança das crianças de seis anos para o Ensino Fundamental; análise das mudanças referentes ao financiamento da Educação Infantil em relação à mudança do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério) para o FUNBEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), que entrou em vigência no ano de 2006.

A realidade da Educação Infantil municipal em Viçosa não se encontra totalmente em consonância com a legislação e com os Parâmetros de qualidade utilizados neste estudo. O quadro geral que emerge deste estudo aponta uma situação dinâmica, com importantes mudanças introduzidas, mas ainda contraditórias em relação a efetivações concretas. Ou seja, tanto em relação ao acesso, quanto em relação à qualidade do atendimento, existe uma grande distância entre o que a lei prescreve e a realidade encontrada nas Instituições de Educação Infantil municipais. No entanto, seria injusto deixar de destacar que são muitas as conquistas realizadas até o presente momento, considerando-se que a educação, em todas as suas modalidades de ensino, enfrenta dificuldades diversas relativas à sua organização, à construção de seus Projetos Político-Pedagógicos, à atuação de seus profissionais e à melhoria de seus espaços.

## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARRETCHE, M. **Dossiê agenda de pesquisas em políticas públicas**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, fevereiro 2003, vol.18, nº.51, p.7-10.

ARRETCHE, M. & RODRIGUEZ, V. Descentralização da Educação no Brasil: uma política em processo. In: ARRETCHE, M. & RODRIGUEZ (Org.) **Descentralização das políticas sociais no Brasil**. Brasília: IPEA, 1999. 184 p.

AZEVEDO H. H. (UNIMEP), SCHNETZLER R. P. **Necessidades formativas de profissionais de educação infantil**. S.d. Disponível em: <[www.ced.ufsc.br/~nee0a6/telerose.pdf](http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/telerose.pdf)> Acesso em: 15 de dezembro de 2005.

BARRETO, M. de L. M. **Creches – Breve Histórico**. Notas de aula - ECD 335 – Planejamento, implementação e administração de instituições de educação infantil. Viçosa: 2002. (Texto mimeografado).

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. GEOE/GCPP. **Diretrizes básicas de infra-estrutura para o funcionamento das instituições de educação infantil**. Belo Horizonte: 2004.

BRAGLIA, M. A. **Os deserdados e a hipocrisia da sociedade**. 2007. Disponível em: <<http://www.afropress.com/colunista>>. Acesso em: 22 de abril de 2007.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Lei Federal de 05/10/1988. Brasília: Senado Federal, 2000.

\_\_\_\_\_. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução nº 01, aprovado em 07/04/1999b.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Lei Federal nº 9394, de 26/12/1996.

\_\_\_\_\_. Lei Federal 11.114 de 2005. Modifica o art. 6º da LDB incluindo a criança de seis anos de idade, no ensino fundamental.

\_\_\_\_\_. Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990. ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb>>. Acesso em: 03 de janeiro de 2007.

BRASIL, MEC, SEF. Padrões de infra-estrutura para as instituições de educação infantil e Parâmetros de qualidade para a educação infantil. Documento preliminar. Brasília: MEC/SEF, s.d.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). Lei Federal n.º10.172, de 9/01/2001.

\_\_\_\_\_. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3 v.

\_\_\_\_\_. Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1998a, p. 35-63, 77-86, 95-108, 2 v.

BRASIL, MEC, COEDI. Política Nacional de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 2005.

BUJES, M. I. E. Escola infantil: pra que te quero? In: CRAIDY, C. & KAERCHER, G. E. (Org.). **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artes Médicas, 2001. 164 p.

CAMPENHOUDT, L. V. **Introdução à análise dos fenômenos sociais.** Lisboa: Gradiva Publicações, 2003. p. 25-43.

CAMPOS, M. M. **Educação Infantil.** 2006. Disponível em: <<http://www.reescrevendoaeducacao.com.br>>. Acesso em: 28 de dezembro de 2006.

CAMPOS, M. M., FÜLLGRAF, J., WIGGERS, V. **A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa.** Cadernos de Pesquisa, janeiro/abril de 2006, v.36, nº. 127.

CAMPOS DE CARVALHO, M. I.; RUBIANO, M. R. B. **Rede social de crianças pequenas em creche: análise por proximidade física e atividade compartilhada.** Psicologia: Teoria e Pesquisa, Brasília, v. 12. (s.d.).

CERISARA, A. B. **O Referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas.** Educação e Sociedade, setembro 2002, vol.23, nº.80, p.326-345.

CHAMPAGNE, P. et al. **Iniciação à prática sociológica.** Petrópolis: Vozes, 1996. p. 171-227.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2001. 164 p.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução n. 443 de 29 de maio de 2001**. Dispõe sobre a educação infantil no sistema estadual de ensino de MG e dá outras providências. MG, Belo Horizonte, caderno I, p.6. agosto. 2001.

CORREA, B. C. **Considerações sobre qualidade na educação infantil**. Cadernos de Pesquisa, 2003, n°.119, p.85-112.

CRAIDY, C; KAERCHER, G. E. (Org.) **Educação Infantil – Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 13-26.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na Educação da Primeira Infância – perspectivas pós-modernas**. Porto alegre: Artmed, 2003. 264 p.

DEMO, P. **Metodologia Científica em Ciências sociais**. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 1989. p. 11-40.

DIAS F. R. T. de S., FARIA V. L. B. de. **As instituições de educação infantil e a construção de propostas pedagógicas**. S.d. (Texto mimeografado).

DIDONET, V. **A LDB e a Política de Educação Infantil**. In: BRASIL/CÂMARA DOS DEPUTADOS/DIRETORIA LEGISLATIVA/ASSESSORIA LEGISLATIVA – Estudo Técnico Específico. Brasília, 1997.

DUARTE, R. **Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo**. Cadernos de Pesquisa., março 2002, n°.115, p.139-154.

FARIA, A. L. G. de. **Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica**. Educação e Sociedade, outubro de 2005, v. 26, n. 92.

FERNANDES, F. das C. 2006. **Política de ampliação do ensino fundamental para nove anos – pela inclusão das crianças de seis anos de idade na educação obrigatória**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ensfund>>. Acesso em: 03 de janeiro de 2006.

**Fontes para a Educação Infantil** – Brasília: UNESCO; São Paulo: Cortez; São Paulo: Fundação Orsa, 2003. 224 p.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.206 p.

GOMES, C. A. et al. Financiamento e custos da educação infantil ou a corda arrebenta do lado mais fraco. In: COELHO, R. de C.; BARRETO, A. R. et al. **Financiamento da educação infantil: perspectivas em debate**. Brasília: Unesco Brasil, 2004. 261 p.

GUIMARÃES, J. L. O financiamento da Educação Infantil: quem paga a conta? In: MACHADO, M. L. de A. (Org.) **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

HADDAD, L. **A creche em busca de identidade – Perspectivas e conflitos na construção de um projeto educativo.** São Paulo: Edições Loyola, 1991. 246 p. (Coleção Realidade Educacional).

HAMZE, A. (S.d.) **O Fundeb x Fundef.** Disponível em: <<http://www.brasilecola.com/pedagogia/fundeb-fundef.htm>>. Acesso em: 18 de outubro de 2006.

HANK, V. L. C., BRANCHER, E. A. **O espaço físico e sua relação no desenvolvimento e aprendizagem da criança.** 2006. Disponível em: <<http://www.blumenau.sc.gov.br/semmed/arquivo/falaprof>>. Acesso em: 15 de setembro de 2006.

HOFLING, E. de M. **Estado e políticas (públicas) sociais.** Cadernos CEDES, novembro 2001, vol.21, nº.55, p.30-41.

KRAMER, S. et al. **Com a pré-escola nas mãos – uma alternativa curricular para a educação infantil.** São Paulo: Afilada, 2000. 110 p.

KISHIMOTO, T. M. **Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior.** Educação e Sociedade, dezembro 1999, vol.20, nº.68, p.61-79.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Secretaria de Educação Infantil e Fundamental. **Parâmetros de qualidade para a educação infantil.** Brasília, s.d. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/sef/pdf/infra.pdf>> . Acesso em: 28 de maio de 2005.

NASCIMENTO, C. V. F. do, MORAES, M. A. S. de. **Froebel e o surgimento do primeiro jardim de infância.** 1998. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/per05.htm>>. Acesso em: 22 de abril de 2007.

NEVES, N. V. G. **Legislação na educação Infantil.** Curso de Capacitação para Coordenadores, Professores e Auxiliares das creches da Prefeitura Municipal de Campo Belo. Viçosa: 2002. (Texto mimeografado)

OLIVEIRA, Z. R. de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2002. 255p. (Coleção Docência em Formação).

RADETSKI, C. M., SOLDI, S. F., SILVA, V. F. A. da. **Artigo sobre a formação profissional em Educação Infantil.** 2001. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/~zeroseis/artigos3.html#inicio>> Acesso em: 16 de março de 2006.

RAUPP, M. D. **Creches nas universidades federais: questões, dilemas e perspectivas.** Educação e Sociedade, abril 2004, vol.25, nº.86, p.197-217.

RICHARDSON, R. J. et al. **Pesquisa Social: métodos e técnicas.** São Paulo: Atlas, 1999. 334 p.



RIZZO, G. **Creche – Organização, Currículo, Montagem e Funcionamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000. 400p.

ROSEMBERG, F. **Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil: history repeats**. Cadernos de Pesquisa, março 2002, nº.115, p.25-63.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C., RAMON, F. e SILVA, A. P. S. **Políticas de atendimento à criança pequena nos países em desenvolvimento**. Cadernos de Pesquisa, março 2002, nº.115, p.65-100.

SANCHES, E. C. **Creche: Realidade e Ambigüidades**. Petrópolis: Vozes, 2003. 221 p.

SCHWARTZMAN, S. O futuro da educação. In: SCHWARTZMAN, S. **As causas da pobreza**. Rio de Janeiro: Editora FVG, 2004.

SOUZA, C. **Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa – Introdução**. In: Caderno CRH - Revista Semestral do Centro de Recursos Humanos – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas – Universidade Federal da Bahia. Julho/dezembro 2003, nº.39.

SUBSÍDIOS PARA O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL. Prefeitura Municipal de Belo Horizonte / Secretaria Municipal da Coordenação de Política Social / Secretaria Municipal de Educação. Julho 2001.

THIOLLENT, M. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. 4ª ed. São Paulo: Polis, 1985. p. 15-77.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 1987. 175 p.

ZABALZA, M. A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. 288p.

## **ANEXOS**

## ANEXO 1

– Resolução nº 443, de 29 de maio de 2001

Dispõe sobre a Educação Infantil no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais e dá outras providências. O Presidente do Conselho Estadual de Educação, no uso das competências que lhe confere o artigo 206 da Constituição do Estado e tendo em vista o inciso V do artigo 10 da Lei Federal nº 9.394/96, de 20/12/96 e o Parecer CEE 529/01, Resolve:

### **Capítulo I - Da Educação Infantil**

Art. 1º - A educação infantil, primeira etapa da educação básica, constitui direito inalienável da criança de zero a seis anos, dever do Estado e dos municípios.

Parágrafo único - Compete aos municípios organizar plano para universalização progressiva da Educação Infantil, priorizando o atendimento aos alunos de 4 (quatro) a 6 (seis) anos.

Art. 2º - A educação infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual, afetivo e social, complementando a ação de cuidar e educar, da família e da comunidade.

Art. 3º - A educação infantil será oferecida em:

- I. creche ou instituição equivalente, para crianças de até três anos de idade;
- II. pré-escola, para crianças de quatro a seis anos;
- III. centro de educação infantil, para crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos.

Parágrafo único - A educação infantil poderá ser oferecida em instituição específica ou integrada a escola de ensino fundamental.

Art. 4º - As crianças com necessidades especiais serão atendidas preferencialmente nas classes regulares de educação infantil, respeitado o direito a atendimento adequado em seus diferentes aspectos.

### **Capítulo II - Do Projeto Político-Pedagógico e do Regimento Interno**

Art. 5º - O Projeto Político-Pedagógico deve estar fundamentado numa concepção de criança cidadã em processo de desenvolvimento, como sujeito ativo da construção de seu conhecimento e afetividade e sujeito social e histórico.

Parágrafo único - Em suas práticas de educação e cuidado, deve integrar aspectos físicos, afetivos, cognitivos, sociais e culturais das crianças, respeitar a expressão e as competências infantis, garantindo a identidade, a autonomia e a cidadania da criança em desenvolvimento.

Art. 6º - O Projeto Político-Pedagógico, base indispensável que orienta as práticas de cuidado e educação das instituições de Educação Infantil e a relação com suas famílias, deve ser concebido, desenvolvido e avaliado pela equipe docente, em articulação com a comunidade institucional e local.

Parágrafo único - Na elaboração e execução do Projeto Político-Pedagógico, será assegurado o respeito aos princípios do pluralismo de idéias e concepções pedagógicas.

Art. 7º - O Projeto Político Pedagógico da instituição de educação infantil deve respeitar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, norteando-se por:

- I. princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum;
- II. princípios políticos dos direitos e deveres da cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática;
- III. princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais.

Art. 8º - O Projeto Político-Pedagógico da instituição de educação infantil deve considerar:

- I. os fins e os objetivos;
- II. a concepção de criança, de desenvolvimento infantil e de aprendizagem;
- III. as características da população atendida e da comunidade na qual se insere;
- IV. regime de funcionamento;
- V. espaço físico, as instalações e os equipamentos;
- VI. a habilitação e os níveis de escolaridade dos recursos humanos;
- VII. a educação continuada dos seus profissionais;
- VIII. a relação educador infantil/criança;
- IX. a organização do cotidiano do trabalho;
- X. a articulação da instituição com a família e a comunidade;
- XI. a avaliação do desenvolvimento integral da criança;
- XII. planejamento geral e a avaliação institucional;
- XIII. a articulação da educação infantil com o ensino fundamental;
- XIV. atendimento das necessidades educacionais especiais apresentadas pelas crianças.

Parágrafo único - A avaliação na educação infantil será realizada para o acompanhamento do desenvolvimento da criança, sem caráter de promoção.

Art. 9º - O Regimento Escolar, documento normativo da instituição de educação infantil, de sua inteira responsabilidade, deve assegurar a execução do Projeto Político-Pedagógico.

Parágrafo único - Na elaboração do Regimento sejam considerados os seguintes aspectos:

- I. denominação, instituição legal e entidade mantenedora;
- II. caracterização da escola (cursos oferecidos, clientela a ser atendida e localização);
- III. organização administrativa, financeira e técnica, bem como estrutura organizacional (colegiados, coordenações e outros órgãos) e competência dos diferentes órgãos e profissionais da escola;
- IV. instituições escolares (Caixa Escolar, Associações e outros);
- V. organização disciplinar: direitos e deveres dos componentes da comunidade escolar;
- VI. critérios de matrícula, organização do trabalho escolar e formas de avaliação;
- VII. normas destinadas ao atendimento dos princípios de gestão democrática, na escola pública;
- VIII. outros aspectos que a escola julgar necessários.

Art. 10. - As instituições de educação infantil poderão oferecer o regime de tempo integral e funcionar de forma ininterrupta durante todo o ano civil.

Parágrafo único - A pré-escola terá calendário escolar mínimo de 200 dias letivos e 800 horas de atividades anuais.

Art. 11 - As especificidades do Projeto Político-Pedagógico indicarão os parâmetros para a organização de grupos de crianças por professor.

### **Capítulo III - Dos Profissionais da Educação Infantil**

Art. 12 - O professor para atuar na educação infantil será formado em curso superior específico, admitida como formação mínima a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Parágrafo único - A educação continuada dos professores em exercício do magistério em instituições de educação infantil públicas será promovida pelo Estado e pelos municípios, em regime de colaboração.

Art. 13 - Os Diretores ou Coordenadores devem articular as ações de cuidado e educação das crianças de 0 a 6 anos, com todos os profissionais componentes da equipe, inclusive os de outras áreas como a Assistência Social e a Saúde.

Art. 14 - Para os demais profissionais das instituições de educação infantil, públicas ou privadas, será exigida a escolaridade de ensino médio, admitindo-se como mínimo o ensino fundamental.

### **Capítulo IV - Dos Espaços da Educação Infantil**

Art. 15 - Os espaços serão projetados de acordo com o Projeto Político-Pedagógico da instituição de educação infantil, respeitadas as capacidades e necessidades de desenvolvimento das crianças de zero a seis anos.

§ 1º - A escola de ensino fundamental que mantenha turmas de educação infantil deverá ter espaços próprios para uso das crianças de zero a seis anos, podendo compartilhar outros.

§ 2º - Os espaços internos e externos deverão atender às diferentes funções da instituição de educação infantil, contemplando ventilação, temperatura, iluminação, tamanho suficiente, mobiliário e equipamento adequados.

Art. 16 - Os espaços internos deverão atender às diferentes funções da instituição de educação infantil e conter uma estrutura básica que contemple:

- I. espaços para recepção;
- II. salas para professores e serviços administrativo-pedagógicos;
- III. salas para atividades das crianças, com área de no mínimo 1,50m<sup>2</sup> por criança, boa ventilação e iluminação, e visão para o ambiente externo, com mobiliário e equipamento adequados;
- IV. refeitório, instalações e equipamentos para o preparo de alimentos, que atendam às exigências de nutrição, saúde, higiene e segurança, nos casos de oferecimento de alimentação;
- V. instalações sanitárias completas, suficientes e próprias para uso das crianças e para uso dos adultos;
- VI. berçário, se for o caso, provido de berços individuais, com área livre para movimentação das crianças e circulação dos adultos;
- VII. área coberta para atividades externas compatível com a capacidade de atendimento da instituição, por turno;
- VIII. área ao ar livre para atividades de expressão física, artísticas e de lazer, contemplando também área verde;
- IX. espaços acessíveis aos portadores de necessidades especiais, eliminando-se as barreiras arquitetônicas.

Art. 17 - A instituição deverá possuir:

- I. materiais pedagógicos e brinquedos nos espaços internos e externos, dispostos de modo a garantir a segurança e autonomia da criança e como suporte de outras ações intencionais;
- II. recursos materiais adequados às diferentes faixas etárias e ao número de crianças.

#### **Capítulo V - Do Credenciamento, Autorização de Funcionamento, Acompanhamento e Avaliação**

Art. 18 - Cabe à Secretaria de Estado da Educação credenciar instituições, autorizar, supervisionar e avaliar as atividades de educação infantil nas escolas vinculadas ao Sistema Estadual de Ensino.

§ 1º - Para cumprimento dessas competências, a Secretaria de Estado da Educação deverá adotar medidas de descentralização, de fortalecimento do poder local e de controle social, conforme recomendado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e pela Lei de Organização da Assistência Social.

§ 2º - Cabe à Secretaria de Estado da Educação, em regime de colaboração com os municípios, o acompanhamento e a avaliação das instituições de educação infantil integradas ao sistema estadual de ensino, na perspectiva de aprimoramento da qualidade do processo educacional.

§ 3º - A Secretaria de Estado de Educação deverá buscar, para realização dessas atribuições, a articulação e integração com as políticas das áreas de Saúde, Assistência Social, Justiça e Trabalho.

Art. 19 - O pedido de credenciamento da instituição e de autorização de funcionamento de atividades de educação infantil será encaminhado à SEE até 90 dias (noventa ) dias antes do início das atividades, contendo os seguintes documentos:

- I. requerimento do representante legal da entidade mantenedora, dirigido ao Secretário de Estado da Educação;
- II. prova da natureza jurídica da entidade mantenedora, acompanhada de Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica (CNPJ), bem como de comprovação da capacidade econômico-financeira para manutenção e regular funcionamento do estabelecimento;
- III. termo de responsabilidade, firmado pelo representante legal da entidade mantenedora, referente às condições de segurança, salubridade e higiene e à capacidade técnico-administrativa, referendado por instituições ou conselhos comunitários, legalmente constituídos;
- IV. comprovação de propriedade do prédio ou prova de direito de sua utilização;
- V. laudo técnico firmado por profissional registrado no CREA, responsabilizando-se pelas condições de habitabilidade do prédio para o fim proposto;
- VI. Projeto Político-Pedagógico da Escola e Regimento Escolar (versão preliminar);
- VII. quadro de profissionais;
- VIII. recursos materiais e espaço físico;
- IX. equipamento e material pedagógico.

§ 1º - As unidades de educação infantil criadas pelo poder público ficam dispensadas dos itens II, III e IV.

§ 2º - Formalizado o pedido, caberá aos órgãos regionais da SEE proceder à verificação in loco, no prazo de 30 (trinta) dias.

Art. 20 - Comprovado o atendimento às exigências legais, serão publicados os atos de credenciamento e de autorização de funcionamento, no prazo máximo de 90 (noventa) dias a contar da data do protocolo do pedido, ressalvados os períodos de diligência.

Art. 21 - O Relatório de Verificação in loco deverá pronunciar-se sobre os aspectos legais, pedagógicos e administrativos referentes aos seguintes itens:

- I. regimento escolar e organização curricular coerentes com os princípios do Projeto Político-Pedagógico;
- II. pessoal docente e técnico-administrativo legalmente habilitado;
- III. instalações físicas compatíveis com a Projeto Político-Pedagógico da instituição;
- IV. material e equipamento didático-pedagógico, inclusive acervo bibliográfico e áudio visual adequados.

Parágrafo único - O Relatório de Verificação in loco deverá informar se as peças que instruem o pedido revelam o atendimento satisfatório das exigências constantes das normas que regulam a matéria e se o cotejo entre a documentação apresentada e a verificada in loco revela plena correspondência entre a situação alegada e a efetivamente encontrada pela comissão verificadora.

Art. 22 - A supervisão e o acompanhamento das instituições de educação infantil compreendem:

- I. o processo de melhoria da qualidade dos serviços prestados, considerando o previsto no Projeto Político-Pedagógico da instituição de educação infantil e o disposto na regulamentação vigente;
- II. a execução do Projeto Político-Pedagógico;
- III. as condições de matrícula e permanência das crianças na creche, pré-escola ou centro de educação infantil;
- IV. o uso e a qualidade dos espaços físicos, instalações e equipamentos e sua adequação às finalidades;
- V. o cumprimento da legislação educacional;
- VI. a regularidade dos registros de documentação e arquivo.

Art. 23 - A mudança da instituição para outro prédio no mesmo município será autorizada pela SEE, com base em justificativa da entidade mantenedora e após parecer favorável em Relatório de Verificação in loco que comprove, no novo prédio, as condições de funcionamento previstas nesta Resolução.

Art. 24 - A mudança de entidade mantenedora de estabelecimento privado de ensino depende de autorização prévia da SEE, instruída com documentação formal de transferência, conforme a legislação civil e fiscal.

Parágrafo único - A nova entidade mantenedora deverá comprovar capacidade econômico-financeira e técnica para manutenção de instituição.

Art. 25 - A paralisação e o encerramento das atividades escolares, por iniciativa da entidade mantenedora, devem ser comunicados à Secretaria e aos responsáveis pelos menores, 90 (noventa) dias antes do término do ano letivo, ou 45 (quarenta e cinco) dias antes do semestre letivo.

Parágrafo único - A falta de atendimento aos padrões de qualidade e a ocorrência de irregularidades de qualquer ordem serão objeto de diligência e sindicância, instaurada pela autoridade competente, obedecidos os procedimentos estabelecidos em lei ou regulamento.

Art. 26 - O estabelecimento que interromper, por período inferior a três anos, suas atividades poderá requerer o seu reinício mediante nova verificação in loco.

Art. 27- A cassação do credenciamento ou a revogação da autorização de funcionamento das atividades dependerá da comprovação de graves irregularidades e é ato da competência da Secretaria, com base em Parecer do Conselho.

#### **Capítulo VI - Das Disposições finais e transitórias**

Art. 28 - Aos profissionais da educação infantil em exercício em creches e pré-escolas com formação inferior ao nível médio, na modalidade normal, será assegurada pelas instituições mantenedoras públicas e privadas, a formação regular mínima.

Parágrafo único - As instituições de educação infantil, qualquer que seja sua caracterização, terão o prazo até 2007 para ter todos os seus professores com, pelo menos, o curso normal de nível médio.

Art. 29 - Dentro do mesmo prazo, será, também exigida a escolaridade de ensino médio para outros profissionais, admitindo-se como mínimo o ensino fundamental.

Art. 30 - As instituições de educação infantil integradas ao sistema estadual de ensino deverão ajustar-se ao disposto nestas normas no prazo de 180 (cento e oitenta) dias.

Art. 31 - Revogam-se as disposições em contrário, em especial a Resolução CEE nº 404, de 12 de abril de 1996, no que se refere à educação infantil.

Belo Horizonte, 29 de maio de 2001 - Pe. Lázaro de Assis Pinto - Presidente



## ANEXO 2

– Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil (2004)

**1 – A preocupação com a qualidade da Educação Infantil reflete-se na organização dos *sistemas educacionais*, na medida em que a legislação é respeitada em *nível federal*:**

- Existe uma ação efetiva que define a política para o setor, articulada às áreas da saúde assistência e a programas suplementares para casos de pobreza extrema, violência e desagregação familiares e outras situações de risco;
- A Educação Infantil está incluída no sistema nacional de estatísticas educacionais, e a coleta de dados desenvolve metodologia para localizar e incorporar dados sobre unidades e/ou redes que funcionam à margem do sistema;
- Os parâmetros de qualidade são utilizados para orientar o credenciamento das instituições de Educação Infantil, incorporam padrões de infra-estrutura das unidades e, ainda, definem os planos e as metas para melhoria permanente da qualidade;
- Programas nacionais de formação básica e de formação em serviço são implementados de modo contínuo e articulado;
- Adotam-se medidas que visem assegurar que todas as instituições de Educação Infantil tenham formulado seus projetos pedagógicos;
- Programas de alimentação em instituições públicas e conveniadas são implementados em caráter permanente;
- O fornecimento anual de materiais pedagógicos está garantido;
- Instituem-se mecanismos que visem assegurar que o financiamento da Educação Infantil pelos municípios seja igual ou superior aos 10% não vinculados ao Fundef;
- Realizam-se estudos sobre custo/criança atendida;
- A União exerce a ação técnica e financeira supletiva junto a estados e municípios.

**2 – A preocupação com a qualidade da Educação Infantil reflete-se na organização dos *sistemas educacionais*, na medida em que a legislação é respeitada em *nível municipal e/ou estadual*:**

- Ampliam-se as vagas oferecidas, de modo que atendam a 50% da população até 3 anos de idade e 80% de 4 a 6 anos;
- Há um esforço para garantir uma transição pedagógica adequada na passagem das crianças da Educação Infantil para a 1ª série;
- Não é autorizada a matrícula de crianças de 7 anos ou mais na Educação Infantil;
- Não é autorizada a matrícula de crianças com menos de 6 anos de idade no Ensino Fundamental;
- Não são autorizadas avaliações que levem à retenção de crianças no ingresso ao Ensino Fundamental;
- Não é autorizado o funcionamento de unidades que não atendam aos padrões nacionais de infra-estrutura estabelecidos;
- Os imóveis são adaptados para que estejam em conformidade com o estabelecido pelos padrões nacionais de infra-estrutura;
- Não é autorizada a contratação de funcionários sem a forma ação exigida;
- São implementados programas de formação em serviço em caráter contínuo;
- Define-se a política municipal para o setor, articulada às áreas da saúde e assistência e a programas suplementares para casos de pobreza extrema, violência e desagregação familiares e outras situações de risco;
- Um sistema municipal e/ou estadual de acompanhamento, supervisão e apoio técnico-pedagógico dos estabelecimentos públicos e privados funciona de modo organizado;
- Realizam-se estudos sobre custo/criança atendida;
- A Educação Infantil está incluída nas estatísticas oficiais;
- Está assegurado o fornecimento de alimentação diária e de material pedagógico;
- Está assegurada a definição dos projetos pedagógicos das instituições;
- Implantam-se conselhos escolares e aprimoram-se formas de participação da família e da comunidade;
- Adota-se progressivamente o período integral para as crianças que o demandarem;

- Destinam-se os 10% dos recursos da educação não vinculados ao Fundef ou mais para o financiamento da Educação Infantil.

**3 – A preocupação com a qualidade da Educação Infantil se reflete no conjunto de intenções, ações e interações que define o *projeto pedagógico*, pressupondo que:**

- O respeito à diversidade local e/ou regional é tão relevante quanto a garantia de uma base cultural comum em todo o território nacional;
- As instituições de Educação Infantil que funcionam com crianças matriculadas em período parcial e/ou em período integral têm formas específicas de organização;
- As famílias das crianças matriculadas nas instituições de Educação Infantil possuem canais de participação na gestão das unidades;
- Bebês e crianças até 6 anos devem ser auxiliados nas atividades que não puderem realizar sozinhos e estimulados a exercer a autonomia permitida por sua fase de desenvolvimento;
- Bebês e crianças até 6 anos devem ser atendidos em suas necessidades de nutrição, higiene e saúde;
- Bebês e crianças até 6 anos devem receber atenção especial por parte do adulto em momentos peculiares de sua vida;
- Bebês e crianças até 6 anos devem brincar a maior parte do tempo em que estiverem acordados;
- Bebês e crianças até 6 anos devem movimentar-se em espaços amplos;
- Bebês e crianças até 6 anos devem expressar sentimentos e pensamentos;
- Bebês e crianças até 6 anos devem desenvolver a imaginação, a curiosidade e a capacidade de expressão;
- Bebês e crianças até 6 anos devem ser estimulados a ampliar seus conhecimentos a respeito do mundo, da natureza e da cultura;
- Bebês e crianças até 6 anos devem diversificar atividades, escolhas e companheiros de interação em creches, pré-escolas e centros de Educação Infantil de boa qualidade;

- Bebês e crianças até 6 anos devem contar com condições favoráveis à construção de seu autoconceito e identidade, em um ambiente que valorize a diversidade estética e cultural própria da população brasileira.

**4 – A preocupação com a qualidade da Educação Infantil reflete-se nas práticas dos profissionais de Educação Infantil, na medida em que:**

- Profissionais de Educação Infantil têm como preocupação maior o bem-estar, o desenvolvimento e a ampliação do universo de experiências das crianças de 0 a 6 anos;
- Profissionais de Educação Infantil recebem formação adequada para desenvolver atitudes de tolerância e respeito à diversidade, especialmente diante de manifestações de racismo;
- Cada instituição de Educação Infantil tem uma equipe composta por professores, direção e/ou coordenação pedagógica e pessoal de apoio (cozinha, limpeza, secretaria);
- Professores que atuam junto das crianças têm a formação exigida pela lei;
- Profissionais volantes, substitutos e auxiliares têm a mesma formação que os professores de Educação Infantil;
- Profissionais que atuam na direção e/ou coordenação pedagógica também têm a formação exigida pela lei;
- Reconhece-se o direito à educação básica como direito de todos os brasileiros e, assim sendo, desenvolvem-se programas de incentivo à educação e formação dos profissionais de apoio que atuam nas instituições de Educação Infantil;
- Técnicos, supervisores, conselheiros, que atuam na Educação Infantil também buscam sua formação nos temas específicos da área;
- É incentivada a presença de homens nas unidades de Educação Infantil, assim como de profissionais com um perfil de diversidade étnico/racial e regional semelhante àquele que caracteriza a população atendida;
- Profissionais de Educação Infantil são conscientes de seus direitos e deveres e comprometidos com a ética profissional;
- Profissionais de Educação Infantil, especialmente os que atuam diretamente com as crianças, preocupam-se com sua higiene pessoal, sua saúde física e psicológica.

**5 – A preocupação com a qualidade da Educação Infantil reflete-se na *infra-estrutura* dos prédios escolares, garantindo o direito dos bebês e das crianças de até 6 anos:**

- À saúde, à higiene pessoal e dos ambientes, à alimentação, ao descanso e/ou sono e à exposição ao sol e ao ar livre;
- Ao movimento;
- À segurança;
- A brinquedos, livros e materiais adequados;
- A espaços organizados de modo que se privilegie seu uso pelas crianças;
- A um mobiliário adequado ao tamanho das crianças brasileiras;
- A instalações de trabalho adequadas ao tamanho dos adultos brasileiros;
- À comodidade, ao conforto, ao aconchego, à beleza;
- Às crianças com necessidades especiais.

### ANEXO 3

– Roteiros de entrevistas semi-estruturadas realizadas com a Chefe de Departamento da Educação Infantil Municipal; com a Inspetora da 33ª superintendência Regional de Ensino de Ponte Nova, responsável pelo atendimento ao município de Viçosa e com as Supervisoras Pedagógicas de cada uma das instituições estudadas

#### **1 - Roteiro para entrevista com a Chefe de Departamento da Educação Infantil do município de Viçosa - MG**

Entrevistado (a): \_\_\_\_\_ Escolaridade: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Horário: \_\_\_\_\_ às \_\_\_\_\_

#### **A- Credenciamento, Autorização de Funcionamento, Acompanhamento e Avaliação da Educação Infantil do Município de Viçosa – MG**

- 1 – A Educação Infantil do município está incluída no sistema nacional de estatísticas educacionais? Quem é responsável pelo cadastro dos dados?
- 2 – Que critérios são utilizados para a seleção das crianças a serem atendidas pela Educação Infantil Municipal?
- 3 – As Instituições têm um programa de alimentação específico para a Educação Infantil, implementado em caráter permanente?
- 4 – Os materiais pedagógicos fornecidos para Educação Infantil possuem alguma peculiaridade relacionada à faixa etária atendida? São fornecidos por quem e em que periodicidade?
- 5 – Existem casos de retenção de crianças no ingresso ao Ensino Fundamental? Que critérios são utilizados para a retenção?
- 6 – Existem casos de matrícula de crianças de 7 anos ou mais na Educação Infantil?
- 7 – Há uma articulação entre a política de Educação Infantil com as áreas de saúde e assistência social?

## **B - O Projeto Político-Pedagógico do Departamento de Educação Infantil Municipal**

- 1 – O Departamento de Educação Infantil Municipal possui um Projeto Político-Pedagógico?
- 2 – Como se deu o processo de construção desse Projeto? Ele encontra-se em consonância com que leis ou documentos?

Obs.: Solicitar uma cópia do Projeto Político-Pedagógico

## **C - Profissionais que atuam na Educação Infantil do Município de Viçosa – MG**

- 1 – Que critérios são utilizados na contratação dos funcionários que atuam na Educação Infantil municipal?
- 2 – Cada Instituição de Educação Infantil tem uma equipe composta por professores, direção e/ou coordenação pedagógica e pessoal de apoio (cozinha, limpeza, secretaria)?
- 3 – Existem programas de formação básica e em serviço dos funcionários (coordenadores, professores, auxiliares de sala, cozinheiros, etc) que atuam na Educação Infantil municipal, em caráter contínuo?
- 4 – Caso a resposta acima seja afirmativa, como são selecionados os temas a serem trabalhados com os profissionais que atuam na Educação Infantil Municipal?
- 5 – Profissionais substitutos e auxiliares têm a mesma formação que os professores da Educação Infantil?
- 6 – Técnicos, supervisores, conselheiros que atuam na Educação Infantil buscam sua formação nos temas escolares específicos da área?

## **D - Questões acerca da mudança do Ensino Fundamental de 8 para 9 anos**

- 1 – Como é feita a transição pedagógica na passagem da Educação Infantil para a 1ª série do Ensino Fundamental? Que critérios são utilizados?
- 2 – De que forma a transição do ensino fundamental de 8 para 9 anos tem sido conduzida pela Secretaria Municipal de Educação?
- 3 – Em que espaço físico foram alocadas as crianças de 6 anos que eram atendidas pela Educação Infantil?
- 4 – São feitas avaliações das crianças de 6 anos (série introdutória) para a passagem para a 1ª série? Que tipo de avaliação, explique.
- 5 – Houve retenções de crianças da Educação Infantil ou da Classe Introdutória no ano de 2005? Por quais motivos?

**2 - Roteiro para entrevista com a Inspetora da 33ª superintendência Regional de Ensino de Ponte Nova, responsável pelo atendimento ao município de Viçosa - MG**

Entrevistado (a): \_\_\_\_\_ Escolaridade: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Horário: \_\_\_\_\_ às \_\_\_\_\_

**A - Credenciamento, Autorização de Funcionamento, Acompanhamento e Avaliação da Educação Infantil do Município de Viçosa – MG**

- 1 – Que funções competem à 33ª Superintendência Regional de Ensino de Ponte Nova (33ª SER – PN), no que diz respeito à política de educação Infantil do município de Viçosa?
- 2 – Com que frequência são feitas visitas e/ou vistorias por parte da 33ª SER - PN às Instituições de Educação Infantil municipais? Qual o intuito destas visitas?
- 3 – Nestas visitas e/ou vistorias, como é a relação com os profissionais (troca de informações, esclarecimento de dúvidas etc.)?

**B - Profissionais que Atuam na Educação Infantil do Município de Viçosa – MG**

- 1 – Os profissionais da 33ª SER – PN que atuam diretamente na Educação Infantil municipal têm que tipo de formação?
- 2 – São oferecidos programas de formação básica e de formação em serviço de modo contínuo e articulado no município por parte da 33ª SER – PN aos funcionários que atuam na educação Infantil municipal ?

**D - Os Espaços na Educação Infantil do Município de Viçosa – MG**

- 1 – Há registros na 33ª SER - PN acerca dos imóveis onde funcionam as Instituições de Educação Infantil municipais? Todos os imóveis estão aptos ao atendimento à educação Infantil?



**3 - Roteiro para entrevista com as Supervisoras Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil do município de Viçosa - MG**

Instituição: \_\_\_\_\_ Entrevistado (a): \_\_\_\_\_

Cargo: \_\_\_\_\_ Escolaridade: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Horário: \_\_\_\_\_ às \_\_\_\_\_

Nível/Modalidade de Ensino:  Creche  Pré-escola

**A - Organização do Sistema Educacional**

- 1 – A instituição adota algum programa específico para a transição pedagógica, na passagem da Educação Infantil para a 1ª série do Ensino Fundamental?
- 2 – São feitas avaliações que levem à retenção de crianças no ingresso ao Ensino Fundamental?
- 3 – Existem casos de matrícula de crianças de 7 anos ou mais na Educação Infantil?
- 4 – Como é o programa de alimentação das crianças na instituição?
- 5 – Os materiais pedagógicos são fornecidos por quem e em que periodicidade?
- 6 – Há casos de inclusão de crianças portadores de necessidades especiais?

**B - Conjunto de Intenções, Ações e Interações que definem o Projeto Político-Pedagógico da Instituição de Educação Infantil**

- 1 – A instituição possui um Projeto Político-Pedagógico formulado? Este Projeto é separado para a Educação Infantil ou é da Instituição como um todo?

- 2 – O Projeto Político-Pedagógico encontra-se em consonância com que leis?

Obs.: Solicitar uma cópia do Projeto Político-Pedagógico

**C - Prática dos Profissionais que atuam na Educação Infantil**

- 1 – Esta instituição tem uma equipe composta por professores, direção e/ou coordenação pedagógica e pessoal de apoio (cozinha, limpeza, secretaria)?
- 2 – Há o desenvolvimento de programas de incentivo à educação e formação dos profissionais que atuam nesta instituição?

**Descrição dos funcionários da Instituição de Educação Infantil**

- 1 – Quantos são e qual a escolaridade dos profissionais que atuam na direção e/ou coordenação pedagógica?
- 2 – Quantos são e qual a escolaridade dos professores que atuam junto às crianças?
- 3 – Quantos são e qual a escolaridade dos auxiliares de sala que atuam junto às crianças?
- 4 – Quantos são e qual a escolaridade dos outros profissionais que atuam na instituição (cozinheiros, secretários, etc)?

<i>NOME</i>	<i>CARGO</i>	<i>ESCOLARIDADE</i>

## ANEXO 4

– Roteiro de entrevista semi-estruturada acerca das questões sobre o financiamento da Educação Infantil municipal

Órgão: \_\_\_\_\_ Responsável: \_\_\_\_\_

Escolaridade: \_\_\_\_\_

- 1 – O financiamento da Educação Infantil municipal é igual ou superior ao montante vinculado ao FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério)?
- 2 – A União e o Estado exercem a ação técnica e financeira supletiva ao Município? De que forma?
- 3 – Que montante do orçamento municipal é destinado especificamente ao atendimento à Educação Infantil ?
- 4 – Qual o valor do financiamento destinado à Educação Infantil municipal no ano de 2005?
- 5 – Na prática, como é feito o repasse financeiro para as Instituições de Educação Infantil municipais?
- 6 – Todas as Instituições de Educação Infantil municipais recebem o mesmo montante do financiamento? Caso a resposta seja negativa, que critérios são utilizados para a diferenciação no repasse?
- 7 – São realizados estudos sobre o custo/criança atendida?
- 8 – A Secretaria Municipal de Educação contribui com Instituições de Educação Infantil que não sejam as municipais? Que tipo de contribuição é oferecida?

## ANEXO 5

– Roteiro de observação acerca das características básicas do espaço físico das Instituições de Educação Infantil municipais

Instituição: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Horário: \_\_\_\_\_ Nível/Modalidade de Ensino:  Creche  Pré-escola

### **A - Infra-Estrutura do Prédio Escolar**

#### **Descrição Geral**

- 1 – Caso a instituição funcione em integração com uma escola de Ensino Fundamental, esta tem espaços próprios ou compartilhados?  
( ) Próprios ( ) Compartilhados
- 2 – A instituição possui um espaço específico para sala de professores?  
( ) Sim ( ) Não
- 3 – A instituição possui um espaço específico para sala para serviços administrativo-pedagógicos?  
( ) Sim ( ) Não
- 4 – A instituição possui um espaço específico para locais de refeições das crianças?  
( ) Sim ( ) Não
- 5 – A instituição possui um espaço específico para instalações e equipamentos para o preparo de alimentos?  
( ) Sim ( ) Não
- 6 – A instituição possui instalações sanitárias separadas para adultos e crianças?  
( ) Sim ( ) Não

### **B - Espaços Internos**

- 1 – A instituição possui espaços para o descanso e/ou sono das crianças?  
( ) Sim ( ) Não
- 2 – A instituição possui um espaço específico para sala de atividades para crianças de diferentes faixas etárias?  
( ) Sim ( ) Não

### Descrição das Salas

**SALA** - Turma de \_\_\_\_\_ anos Tamanho aproximado: \_\_\_\_\_

Nº. de crianças atendidas: \_\_\_\_\_ Média de espaço por criança: \_\_\_\_\_

1 – O espaço possui **mobiliário**? (Descrição)  
( ) Sim ( ) Não

2 – O espaço possui **equipamentos**? (Descrição)  
( ) Sim ( ) Não

### **C - Espaços Externos**

**1 – ÁREA COBERTA** ( ) Sim ( ) Não

O espaço possui **mobiliário**? ( ) Sim ( ) Não - Descrição

O espaço possui **equipamentos**? ( ) Sim ( ) Não - Descrição

**2 – ÁREA AO AR LIVRE** ( ) Sim ( ) Não

O espaço possui **mobiliário**? ( ) Sim ( ) Não - Descrição

O espaço possui **equipamentos**? ( ) Sim ( ) Não - Descrição

**3 – ÁREA VERDE** ( ) Sim ( ) Não

O espaço possui **mobiliário**? ( ) Sim ( ) Não - Descrição

O espaço possui **equipamentos**? ( ) Sim ( ) Não - Descrição

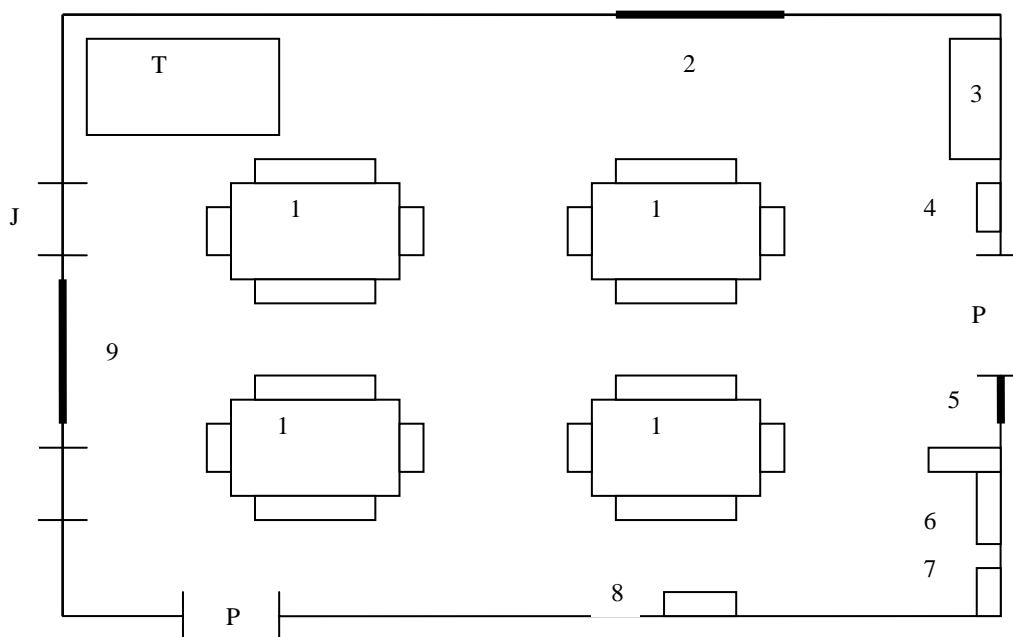
**4 – PLAYGROUND** ( ) Sim ( ) Não

O espaço possui **mobiliário**? ( ) Sim ( ) Não - Descrição

O espaço possui **equipamentos**? ( ) Sim ( ) Não - Descrição

## ANEXO 6

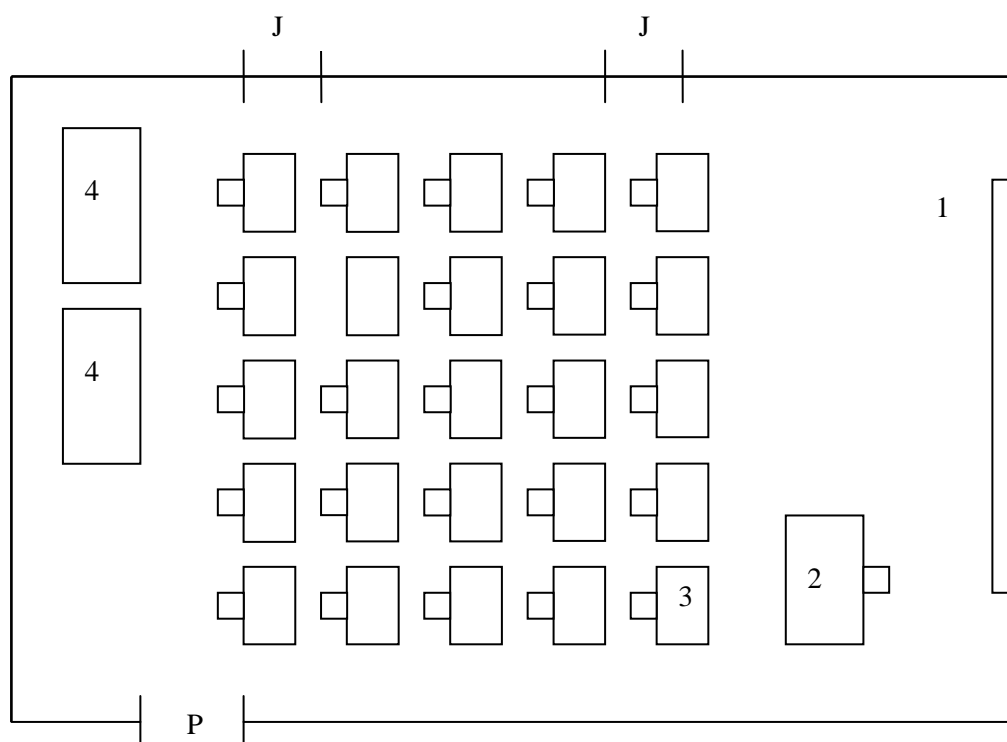
– Distribuição básica dos mobiliários e equipamentos nas salas que atendem na modalidade creche



- 1 – Mesas de madeira com 4 bancos coletivos cada (adaptadas)
- 2 – Prateleira de madeira suspensa
- 3 – Estante de madeira
- 4 – Mesa
- 5 – Espelho
- 6 e 8 – Prateleiras de madeira (adaptadas)
- 7 – Fogão madeira (adaptado)
- 9 – Cabideiro de mochilas
- P – Portas
- J – Janelas tipo basculante

## ANEXO 7

– Distribuição básica dos mobiliários e equipamentos nas salas que atendem na modalidade pré-escola



- 1 – Quadro negro
- 2 – Mesa e cadeira professor
- 3 – Carteira e cadeira aluno
- 4 – Armário de aço com duas portas
- P – Porta
- J – Janelas tipo basculante