UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

GISELE GELMI

EDUCAÇÃO INFANTIL, DIREITO À EDUCAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR:
Um Retrato a partir das Publicações Oficiais e Acadêmicas.

MARÍLIA - SP
2012

GISELE GELMI

EDUCAÇÃO INFANTIL, DIREITO À EDUCAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR: Um Retrato a partir das Publicações Oficiais e Acadêmicas.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP – Campus de Marília, para a obtenção do título de Mestre em Educação.
Área de Concentração: Políticas Públicas e Administração da Educação Brasileira.
Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações Educacionais.

Orientadora: Profa. Dra. Lourdes Marcelino Machado
Financiamento: CNPq

MARÍLIA - SP
2012

Gelmi, Gisele.
G319e Educação infantil, direito à educação e gestão escolar : um retrato a partir das publicações oficiais e acadêmicas / Gisele Gelmi. – Marília, 2012.
194 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2012.
Bibliografia: f. 174-194.
Orientador: Lourdes Marcelino Machado.

1. Educação infantil. 2. Direito à educação. 3. Escolas - Organização e administração. 4. Educação de crianças – Legislação – Brasil. 5. Pesquisa bibliográfica. I. Autor. II. Título.

CDD 372.21

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho primeiramente a minha querida mãe Ivani, que durante todo esse tempo me incentivou e acompanhou cansaços e preocupações na minha jornada até aqui e como no começo de tudo, ainda está junto nesta nova fase da minha vida com o amor, carinho e dedicação que a resume.

Aos meus queridos irmãos Júnior e Gislaine com carinho.

A minha maravilhosa avó Corina Rosa de Souza e aos meus avôs Enedino Francisco de Souza e José Gelmi (em memória) por terem me proporcionado tão boas lembranças.

Aos meus animais de estimação, tanto àqueles que já se foram, quanto àqueles que ainda estão comigo, Maia, Raj e Totó, que me ensinaram que um amigo (a) de verdade não lhe abandona nos momentos difíceis e que poucos seres humanos são capazes de viver estes sentimentos como eles.

A todas as crianças.

Aos que nutrem por mim sentimentos verdadeiros de amor e amizade.

Aos meus familiares e amigos (as) que compreenderam os momentos de ausência.

Dedico ainda, àqueles (as) professores (as) que valiosamente contribuíram desde o início e aos que ainda contribuem para o meu aprendizado e também, a todos (as) que gostem de rir, amar, trabalhar, brincar e de algum modo lutam verdadeiramente para mudar as realidades injustas de nosso país.

GISELE GELMI

EDUCAÇÃO INFANTIL, DIREITO À EDUCAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR:
Um Retrato a partir das Publicações Oficiais e Acadêmicas.

Marília, 20 de abril de 2012.

BANCA EXAMINADORA:

_____

Orientadora: Profa. Dra. Lourdes Marcelino Machado
Universidade Estadual Paulista – Campus de Marília

_____

Examinadora: Profa. Dra. Graziela Zambão Abdian
Universidade Estadual Paulista – Campus de Marília

_____

Examinadora: Profa. Dra. Maristela Angotti
Universidade Estadual Paulista – Campus de Araraquara

AGRADECIMENTOS

Ao CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, pelo financiamento e possibilidade de dedicar-me exclusivamente à minha formação acadêmica.

A professora Lourdes Marcelino Machado, que se dispôs a orientar esta pesquisa e com a sua sabedoria e cautela, me conduziu ao longo da realização desta dissertação.

A Professora Graziela Zambão Abdian pela sensibilidade, acolhimento e incentivo de sempre desde a Graduação e pelas orientações fundamentais na qualificação e no decorrer da realização deste estudo. E a Professora Tânia Antonelli Marcelino Brabo pelo carinho. E a ambas, por terem aceitado fazer parte da banca de qualificação com importantes observações.

As professoras Graziela Zambão Abdian e Maristela Angotti pela solicitude e gentileza no aceite para compor a banca examinadora.

A professora Elianeth Dias Kanthack Hernandes e ao Professor Miguel Henrique Russo por gentilmente aceitarem o convite para a suplência na banca de defesa. E a Professora Ana Lúcia Goulart de Faria pelo carinho e atenção.

Aos integrantes dos grupos de estudos: CEPAE - Centro de Estudos e Pesquisas em Administração da Educação e do NUDHC - Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania de Marília, nos quais, mesmo sem participação assídua, se revitalizaram os meus estudos.

Aos professores (as) das disciplinas cursadas no decorrer do Mestrado e a todos (as) os (as) amigos (as) que conheci nesta caminhada; aos (às) funcionários (as) da Biblioteca e do Programa de Pós-Graduação em Educação desta Universidade, pelas importantes contribuições.

A todos os meus amigos (as) e professores (as) da Graduação em Direito na Universidade de Marília, da Graduação em Pedagogia e da Graduação em andamento em Filosofia nesta Universidade, com os quais compartilhei e compartilho momentos únicos e experiências inesquecíveis.

A todas as escolas onde trabalhei como professora; a todas as crianças, adolescentes e adultos (as) que ao longo da minha trajetória profissional me ensinaram que a Educação é sempre um movimento coletivo de partilha, mas, sobretudo, agradeço-lhes pelos momentos únicos que vivemos juntos e pela experiência profissional indizível, porque esta se realizou num espaço que nenhuma palavra que eu dissesse aqui seria capaz de penetrar.

UM APÓLOGO

Era uma vez uma agulha, que disse a um novelo de linha:
__ Por que está você com esse ar, toda cheia de si, toda enrolada, para fingir que vale alguma cousa neste mundo?
__ Deixe-me, senhora.
__ Que a deixe? Que a deixe, por quê? Porque lhe digo que está com um ar insuportável? Repito que sim, e falarei sempre que me der na cabeça.
__ Que cabeça, senhora? A senhora não é alfinete, é agulha. Agulha não tem cabeça. Que lhe importa o meu ar? Cada qual tem o ar que Deus lhe deu. Importe-se com a sua vida e deixe a dos outros.
__ Mas você é orgulhosa.
__ Decerto que sou.
__ Mas por quê?
__ É boa! Porque coso. Então os vestidos e enfeites de nossa ama, quem é que os cose, senão eu?
__ Você? Esta agora é melhor. Você é que os cose? Você ignora que quem os cose sou eu, e muito eu?
__ Você fura o pano, nada mais; eu é que coso, prendo um pedaço ao outro, dou feição aos babados...
__ Sim, mas que vale isso? Eu é que furo o pano, vou adiante, puxando por você, que vem atrás, obedecendo ao que eu faço e mando...
__ Também os batedores vão adiante do imperador.
__ Você imperador?
__ Não digo isso. Mas a verdade é que você faz um papel subalterno, indo adiante; vai só mostrando o caminho, vai fazendo o trabalho obscuro e ínfimo. Eu é que prendo, ligo, ajunto...

Estavam nisto, quando a costureira chegou à casa da baronesa.
Não sei se disse que isto se passava em casa de uma baronesa, que tinha a modista ao pé de si, para não andar atrás dela. Chegou a costureira, pegou do pano, pegou da agulha, pegou da linha, enfiou a linha na agulha, e entrou a coser. Uma e outra iam andando orgulhosas, pelo pano adiante, que era a melhor das sedas, entre os dedos da costureira, ágeis como os galgos de Diana - para dar a isto uma cor poética. E dizia a agulha:
__ Então, senhora linha, ainda teima no que dizia há pouco? Não repara que esta distinta costureira só se importa comigo; eu é que vou aqui entre os dedos dela, unidinha a eles, furando abaixo e acima...

A linha não respondia nada; ia andando. Buraco aberto pela agulha era logo enchido por ela, silenciosa e ativa, como quem sabe o que faz, e não está para ouvir palavras loucas. A agulha, vendo que ela não lhe dava resposta, calou-se também, e foi andando. E era tudo silêncio na saleta de costura; não se ouvia mais que o plic-plic-plic da agulha no pano. Caindo o sol, a costureira dobrou a costura, para o dia seguinte; continuou ainda nesse e no outro, até que no quarto acabou a obra, e ficou esperando o baile.

Veio a noite do baile, e a baronesa vestiu-se. A costureira, que a ajudou a vestir-se, levava a agulha espetada no corpinho, para dar algum ponto necessário. E enquanto compunha o vestido da bela dama, e puxava a um lado ou outro, arregaçava daqui ou dali, alisando, abotoando, acolchetando, a linha, para mofar da agulha, perguntou-lhe:
__ Ora agora, diga-me, quem é que vai ao baile, no corpo da baronesa, fazendo parte do vestido e da elegância? Quem é que vai dançar com ministros e diplomatas, enquanto você volta para a caixinha da costureira, antes de ir para o balaio das mucamas? Vamos, diga lá.

Parece que a agulha não disse nada; mas um alfinete, de cabeça grande e não menor experiência, murmurou à pobre agulha: - Anda, aprende, tola. Cansas-te em abrir caminho para ela e ela é que vai gozar da vida, enquanto aí ficas na caixinha de costura. Faze como eu, que não abro caminho para ninguém. Onde me espetam, fico.

Contei esta história a um professor de melancolia, que me disse, abanando a cabeça: __ **Também eu tenho servido de agulha a muita linha ordinária!**

(In: Contos de Machado de Assis, 1997, p. 111-112, grifo nosso)

A VÍTIMA OBRIGATÓRIA

O ser humano é o único que se falsifica. Um tigre há de ser tigre eternamente. Um leão há de preservar, até morrer, o seu nobilíssimo rugido. E assim o sapo nasce sapo e como tal envelhece e fenece. Nunca vi um marreco que virasse outra coisa. **Mas o ser humano pode, sim, desumanizar-se. Ele se falsifica e, ao mesmo tempo, falsifica o mundo.** (RODRIGUES, 1993, p. 60, grifo nosso)

GELMI. Gisele. **EDUCAÇÃO INFANTIL, DIREITO À EDUCAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR: Um Retrato a partir das Publicações Oficiais e Acadêmicas.** Dissertação de Mestrado apresentada à faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2012.

RESUMO

A pesquisa tem como principal objetivo analisar parte da produção do conhecimento sobre a Educação Infantil, por um lado dos documentos oficiais específicos da área publicados pelo Ministério da Educação **-** MEC após a LDBEN n. 9394/1996 e, por outro, das pesquisas acadêmicas publicadas no período de 2000 até o primeiro semestre de 2011 em periódicos disponíveis em bases de dados *online* no que tange ao Direito à Educação e a Gestão Escolar, no intuito de analisar se existem divergências ou convergências entre eles. Em relação aos objetivos específicos procurou-se esboçar o contexto histórico da Educação Infantil e o conhecimento produzido na esfera legal, que inicialmente a firmou dentro de uma estrutura do favor e depois a construiu como direito de cidadania; posteriormente, procurou-se trazer as referencias com que se concebe o Direito à Educação e a Gestão Escolar nesta dissertação. Para tanto, fez-se o levantamento e a análise documental das principais legislações Constitucionais e Infraconstitucionais vigentes que foram analisadas sob o fundamento de alguns pesquisadores pinçados no levantamento bibliográfico. Em seguida, faz-se o levantamento e análise dos artigos publicados em todos os periódicos nacionais da área da educação avaliados com *Qualis Capes* A1 e A2, levando em consideração dois periódicos estrangeiros por terem sido editados em Língua Portuguesa e conter publicações de pesquisas brasileiras, perfazendo um total de 46 periódicos. Nos quais, inicialmente, buscou-se nas publicações em títulos, resumos ou introdução e palavras-chave pelas temáticas "Educação Infantil ou creches e pré-escolas", "Direito à Educação" e "Gestão Escolar ou Administração Escolar" separadamente, para uma análise quantitativa, perfazendo um total de 386 artigos, após, procurou-se associar nos artigos as três temáticas, desta seleção obteve-se 16 artigos, lidos, sintetizados e interpretados na integra. O tratamento do material obedeceu ao método de análise de conteúdo de Franco (2008), indicado para extrair de forma sistemática as informações inseridas em material de natureza qualitativa e foi submetido à análise classificatória que permitiu a criação de categorias analíticas, passíveis de realizar as interpretações e inferências entre os documentos oficiais e a amostra das pesquisas acadêmicas, que ofereceram informações úteis para sintetizar um perfil e esboçar um retrato de um processo social em movimento na intenção de contribuir para a área de políticas públicas e administração da educação, mediante a sistematização e análise dos dados que apontaram para a convergência de concepções sobre o Direito e a Gestão nas publicações e divergências no que se refere as observações empíricas expressas por estas produções, que sinalizaram para a necessidade de pesquisas que possam refletir com a escola e não sobre a escola para se fazer menor a distância entre teoria e prática.

Palavras - chave: Educação Infantil. Direito à Educação. Gestão Escolar. Legislação-Brasil.

GELMI. Gisele. **Child Education, Right to Education and School Management: A portrait of Official and Academic Publications**. Master degree Essay presented to the Philosophy and Science Faculty, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2012.

ABSTRACT

The essay has as its main goal to analyze part of the production about Child Education. From one side, to analyze the specific official documents on this field published by the Ministry of Education – MEC after the LDBEN (National Education Base and Guideline Law) number 9394/1996, and from another side about the academic researches published from the year 2000 until the first semester of 2011 on journals available on a online data, related to Right to Education and School Management aiming to investigate if there are divergences or convergences between them. In relation to the specific goals, we have tried to sketch the historical context of Child Education and the knowledge produced in the legal realm, which initially stated it inside a favorable structure and after built it as Right of Citizenship. Afterwards, references were made based on the Right to Education and to School Management on this essay. In order to do that, a documental survey and analyses were made based on the current and main Constitutional and Infra-constitutional analyzed under some researcher's base found on the bibliographic survey. The following procedure is based on a survey and analyses articles published in all national journals on the educational field evaluated with Qualis Capes A1 and A2, taking into consideration two foreign journals since they were published in Portuguese and they hold Brazilian research publications, coming to a total of 46 journals. At the beginning, publications showing titles, abstracts, introductions or key-words under the category "Child Education or day-care and preschools", "Right of Education" and "School Management or Administration" were used for a quantitative analyses, coming to a total of 386 articles. After, an attempt for an association among the three themes was made; from this selection 16 journals were read, synthesized and fully interpreter. The material treatment complied the content analyses method being supported by Franco (2008), indicated for extracting in a systematic form the information inserted in material of qualitative nature. The material was submitted to a classificatory analysis permitting the creation of analytic categories, being possible to establish correlation between official documents and samples of academic researches, which offered useful information to understand and identify some important aspects in these productions which sketched a social process portrait in movement intending to contribute to a public politic area and management education in accordance to the systematization and analyses on the data which pointed to a concept convergence about Law and Management on the publications on Child Education and divergences related to empirical observations expressed on this productions, which led to a need on research that are able to reflect with the school and not about the school to minimized the distance between theory and practice on the teaching level.

Keywords: Child Education. Right to Education. School Management. Brazil-Legislation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Página

GRÁFICO 1 - Quantidades de artigos encontrados com as temáticas "Educação Infantil", "Direito à Educação" e "Gestão Escolar" nos periódicos com *Qualis Capes* A1 no período de 2000 até o primeiro semestre de 2011..... 30

GRÁFICO 2 - Quantidades de artigos encontrados com as temáticas "Educação Infantil", "Direito à Educação" e "Gestão Escolar" nos periódicos (2 ao 15) com *Qualis Capes* A2 no período de 2000 até o primeiro semestre de 2011..... 33

GRÁFICO 3 - Quantidades de artigos encontrados com as temáticas "Educação Infantil", "Direito à Educação" e "Gestão Escolar" nos periódicos (16 ao 32) com *Qualis Capes* A2 no período de 2000 até o primeiro semestre de 2011..... 34

GRÁFICO 4 - Quantidades de artigos encontrados com as temáticas "Educação Infantil" associada à "Direito à Educação" e "Gestão Escolar" nos periódicos com *Qualis Capes* A1 e A2 no período de 2000 até o primeiro semestre de 2011..... 36

QUADRO 1 - Desafios Constitucionais para a Educação Infantil..... 59

QUADRO 2 - Direitos Fundamentais e Política de Atendimento Definidas pelo ECA..... 63

QUADRO 3 - Classificação das Unidades de Registro Encontradas nos Documentos Oficiais Analisados..... 84

QUADRO 4 - Instituições Conveniadas e Distribuição dos Recursos do FUNDEB..... 87

QUADRO 5 - Metas, Estratégias e Recomendações da Política Nacional de Educação Infantil..... 90

QUADRO 6 - Relatório de Avaliação: Avanços, Desafios e Orientações na Esfera Legal..... 93

QUADRO 7 - Relatório de Avaliação: Avanços, Desafios e Orientações na Formação de Professores (as)..... 94

QUADRO 8 - Relatório de Avaliação: Avanços, Desafios e Orientações para o Financiamento da Educação Infantil..... 94

QUADRO 9 - Direitos Fundamentais das Crianças na Creche..... 98

QUADRO 10 - Estrutura do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil..... 101

QUADRO 11 - Áreas de Conhecimento do RCNEI..... 102

QUADRO 12 - Organização e Gestão para as Instituições de Educação Infantil..... 107

QUADRO 13 - Orientações para Construção, Reforma ou Ampliação da Escola de Educação Infantil..... 116

QUADRO 14 - Abordagens de Interação Escola-Família..... 118

QUADRO 15 - Classificação das unidades de registro encontradas nas publicações acadêmicas com *Qualis Capes* A1 e A2 analisadas entre o período de 2000 até o primeiro semestre de 2011..... 124

QUADRO 16 - Fatores que influenciam a frequência em creches e pré-escolas no Brasil..... 128

QUADRO 17 - Políticas Públicas para a Educação Infantil: Países em Desenvolvimento x Países da Comunidade Européia e Influências em Nível Nacional – Brasil..... 133

QUADRO 18 - Direito à Educação Infantil: Comparações entre Brasil e EUA..... 143

QUADRO 19 - Inferências Sobre: Identidade, Gestão, Formação, Infância e Educação Infantil..... 154

ESQUEMA 1 - Produção na Temática Educação Infantil Integrada ao Direito à Educação no Período de 2000 até o Primeiro Semestre de 2011..... 126

ESQUEMA 2 - Produção na Temática Educação Infantil Combinada à Gestão ou Administração Escolar no Período de 2000 até o Primeiro Semestre de 2011..... 146

ESQUEMA 3 - Estudos Temáticos que Nortearam o Relatório de Avaliação..... 189

ESQUEMA 4 - Teorias Dominantes da Psicologia do Desenvolvimento..... 191

ESQUEMA 5 - Perfil Profissional, Metodologia e Avaliação no Programa PROINFANTIL..... 192

ESQUEMA 6 - Integração das Instituições de Educação Infantil aos Sistemas de Ensino: Um Estudo de Caso de Cinco Municípios que Assumiram Desafios e Realizaram Conquistas..... 193

LISTA DE TABELA

Página

TABELA 1 - Número de Artigos Encontrados no Mapeamento dos Periódicos *Qualis Capes* A1 e A2 por Temática..... 28

TABELA 2 - Expansão da Educação Infantil - Vagas necessárias no Brasil..... 69

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABPEE - Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial**.**

ABRAPSO - Associação Brasileira de Psicologia Social.

ADCT - Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

ADI - Ação Direta de Inconstitucionalidade.

ANPEd - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação.

ANPOCS - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais.

ANPUH - Associação Nacional de História.

BM - Banco Mundial.

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

CAQi - Custo Aluno Qualidade Inicial.

CECF-SP - Conselho Nacional da Condição Feminina de São Paulo.

CEDES - Centro de Estudos Educação e Sociedade.

CF- Constituição Federal.

CNDM - Conselho Nacional dos Direitos da Mulher.

CNDM - Conselho Nacional dos Direitos da Mulher.

CNE - Conselho Nacional de Educação.

CNP - Coordenação Nacional do Proinfantil.

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

CODIPI - Comitê da Primeira Infância.

COEDI - Coordenação Geral de Educação Infantil.

COEF - Coordenação Geral do Ensino Fundamental.

COEPRE - Coordenação de Educação Pré-escolar.

CONAE - Conferência Nacional de Educação.

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

DE – Direito à Educação.

DF - Distrito Federal.

DNCr - Departamento Nacional da Criança no Brasil.

DOEI - Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil.

DPE - Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental.

DSN - Doutrina de segurança Nacional.

EC - Emenda Constitucional.

EF - Ensino Fundamental.

EI - Educação Infantil.

EJA - Educação de Jovens e Adultos.

EM - Ensino Médio.

ETD - Educação Temática Digital.

FCC - Fundação Carlos Chagas.

FHC - Fernando Henrique Cardoso.

FNAS - Fundo Nacional de Assistência Social.

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

GAE - Grupo Ambiente-Educação.

GE - Gestão Escolar.

HTPC - Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo.

IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia.

IDH - Índice de Desenvolvimento Humano.

IDH - Índice e desenvolvimento Humano.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

IOSP - Imprensa Oficial de São Paulo.

LBA - Legião Brasileira de Assistência.

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

MEC - Ministério da Educação.

MIEIB - Movimento Interfórum do Brasil.

MP - Ministério Público.

NEPPI - Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas.

OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

OMEP - Organização Mundial de Educação Pré-escolar.

ONU - Organização das Nações Unidas.

PAC - Programa de Aceleração de Crescimento.

PEC - Proposta de Emenda à Constituição.

PIB - Produto Interno Bruto.

PLO - Projeto de Lei Ordinária.

PNAD - Pesquisa Nacional sob Amostra Domiciliar.

PPP - Projeto Político-Pedagógico.

PT - Partido dos Trabalhadores.

RAIES - Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior.

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

SAEB - Sistema de Avaliação do Ensino Básico.

SBHE - Sociedade Brasileira de História da Educação.

SEB - Secretaria de Educação Básica.

SEED - Secretaria de Educação à Distância.

SESC - Serviço Social do Comércio.

SESI - Serviço Social de Indústria.

STF - Supremo Tribunal Federal.

SUAS - Sistema Único de Assistência Social.

UFMS - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul.

UFPR - Universidade Federal do Paraná.

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro.

UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

UFU - Universidade Federal de Uberlândia-MG.

UnB - Universidade de Brasília.

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

UNESP - Universidade Estadual Paulista.

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas.

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância.

USAID - Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional.

USP - Universidade de São Paulo.

SUMÁRIO

Página

INTRODUÇÃO..... 19

1. EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: DO FAVOR AOS DIREITOS DE CIDADANIA..... 39
1.1 MUDANÇAS SOCIAIS: ASPECTOS RELEVANTES..... 41
1.2 INSTITUIÇÕES INFANTIS NO BRASIL: A ESTRUTURA DO FAVOR..... 46
1.3 A EDUCAÇÃO INFANTIL NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA ATUAL: DIREITO DE CIDADANIA..... 57

2. DIREITO À EDUCAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR: REFERÊNCIAS..... 71

3. ANÁLISE DOS DOCUMENTOS OFICIAIS SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL: PRINCIPAIS ORIENTAÇÕES PÓS LDBEN 9394/1996..... 82
3.1 SOBRE OS DOCUMENTOS OFICIAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL..... 83
3.1.1 Integração aos Sistemas de Ensino..... 86
3.1.2 Política Nacional..... 89
3.1.3 Direitos Fundamentais..... 97
3.1.4 Currículo..... 100
3.1.5 Qualidade Social..... 105
3.1.6 Avaliação Formativa e Institucional..... 108
3.1.7 Formação de Professores (as)..... 113
3.1.8 Infraestrutura..... 115
3.1.9 Interação Escola-Família..... 116
3.2 UM PERFIL DO DIREITO À EDUCAÇÃO E DA GESTÃO ESCOLAR NOS DOCUMENTOS OFICIAIS..... 120

4. ANÁLISE DAS PUBLICAÇÕES ACADÊMICAS NOS PERIÓDICOS COM *QUALIS CAPES* A1 E A2 NO PERÍODO DE 2000 ATÉ O PRIMEIRO SEMESTRE DE 2011..... 123
4.1 SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL E DIREITO À EDUCAÇÃO..... 126
4.1.1 Questões Sociais em Nível Nacional..... 128
4.1.2 Macrossistema..... 131
4.1.3 Diversidade..... 135
4.1.4 Cidadania..... 139
4.1.5 Educação Comparada..... 142
4.1.6 Atuação Jurisdicional..... 144
4.2 SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL E GESTÃO ESCOLAR..... 145
4.2.1 Liderança..... 147

4.2.2 Programa Educacional..... 149
4.2.3 Políticas Municipais de Formação de Professores (as)..... 151
4.2.4 Gestão Democrática e Avaliação..... 157
4.2.5 Extensão Universitária..... 159
4.3 UM PERFIL DO DIREITO À EDUCAÇÃO E DA GESTÃO ESCOLAR NAS PUBLICAÇÕES ACADÊMICAS..... 163

CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 168

REFERÊNCIAS..... 174

APÊNDICES..... 189

INTRODUÇÃO

A presente dissertação nutriu-se e tomou corpo não somente das leituras que foram realizadas no decorrer desta trajetória de dois anos de Mestrado da pesquisadora, na qual se frequentou disciplinas fundamentais[1], mas também de toda a experiência pessoal de mais de doze anos obtida na Educação Infantil (EI), primeiro como atendente de creche no ano de 1996-1997 por meio da Legião Mirim e, após ter concluído a Habilitação de Segundo Grau para o Magistério, como professora (1998-2010). E, particularmente, de algumas vivências no "chão da escola" infantil durante todos estes anos de alguns encontros, desencontros e discussões escolares e acadêmicas na formação em Pedagogia nesta Universidade (2004-2007) e em Direito na Universidade de Marília (2005-2010) que, de um modo ou de outro, influenciaram os anseios da pesquisadora nas situações vividas no plano da escola e que delinearam por meio da afinidade com a EI, o interesse no Direito à Educação e na Gestão Escolar.

Nas vivências adquiridas na escola, engendrou-se uma observação curiosa em relação á forma como alguns educadores (as) relacionam-se com as Leis: fala-se muito sobre formar o (a) cidadão (ã), é comum em alguns lugares a crítica de alguns profissionais sobre os direitos conquistados, como por exemplo, o ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente e, também, aos Direitos Humanos, calcada em desclassificações[2], o que fertilizou a reflexão sobre a natureza histórica das Leis educacionais sob o enfoque dos Direitos Humanos e sua efetividade cotidiana no interior das escolas[3].

Também foi possível perceber que, nas relações estabelecidas no interior da escola com as crianças e alguns de seus familiares durante o exercício profissional da pesquisadora, em que se situou o interesse na área do Direito, que para muitas pessoas este parece ser algo

---

[1] No geral foram oito as disciplinas cursadas no campus da UNESP de Marília, no ano de 2010: História da Escola no Brasil; Organização do Trabalho e Políticas Educacionais; Organização e Administração da Educação no Brasil; Políticas Públicas e Avaliação Educacional; Administração da Educação: clássicos e questões da atualidade; Políticas e Práticas Educacionais: Direitos Humanos, Gênero, Etnia e Gestão Democrática. E no ano de 2011: Pesquisa e Educação no Brasil: objetos de estudo e procedimentos metodológicos; Teoria Histórico-Cultural e a Educação Infantil.

[2] Que consideram que o ECA e os Direitos Humanos só servem para proteger criminosos e para retirar a autoridade dos (as) educadores (as) no ambiente escolar.

[3] A partir desta reflexão, fez-se a pesquisa que resultou na Monografia defendida na Graduação em Direito na Universidade de Marília em 2010 sob o título *A Construção Histórica dos Direitos Humanos e do Direito à Educação no Brasil e os Desafios do Momento Atual*, sob a orientação da Professora Marcela Fogolin Beneditti De Agostinho.

inalcançável, inquestionável e que se assenta apenas em áreas como a tributária, a civil, a trabalhista, a penal, ou seja, áreas nas quais é possível ganhar-se algum dinheiro advogando problemas particulares de um sistema cada vez mais individualista, onde pessoas são obrigadas a pagar um preço imaterial, proveniente das contradições sociais e das vulnerabilidades pessoais, que fazem com que uns paguem mais do que outros nas dores de cada dia.

Por que não se ganha dinheiro em nosso país advogando direitos sociais como saúde, educação, moradia e tudo aquilo que a Constituição Federal de 1988 preceitua em seu preâmbulo? Certamente, um dos motivos é que no Brasil as pessoas que carecem destes direitos são materialmente pobres e, por vezes, desprovidas de um saber sobre as inúmeras leis que os regem neste país.

A vivência como professora possibilitou visualizar uma realidade cotidiana injusta e repressora em várias situações em que direitos essenciais foram negados no interior da escola; porém, na escola também foi possível presenciar realidades bonitas, de pessoas realmente interessadas e empenhadas para que as crianças tivessem acesso ao conhecimento, fossem respeitadas e felizes dentro e fora da instituição escolar.

De fato, optou-se pela graduação em Direito porque, em parte, é dele que depende a condição humana em uma sociedade de classes, mais especificamente na sua luta, mas, sobretudo, procurou-se estudá-lo para empreender na prática profissional da pesquisadora a consciência de parte do que constitui e pode libertar ou dominar o ser cidadão (ã), com a consciência de que esta área, assim como outras, desenha um espaço comum à Educação.

Isto revitalizou a força que durante anos foi aumentando a vontade de lutar e ensinar os direitos essenciais que nos tornam verdadeiros (as) cidadãos (ãs) e, principalmente, de fazer esta vontade sobreviver em meio a tantos desapontamentos, situações de impotência e constrangimento, mas também, situações de amizade, de reconhecimento e de conquista.

Algumas vivências marcaram para sempre a vida da pesquisadora e fizeram-na refletir sobre uma realidade em que o ser Professor (a) da Educação Básica tem algo de *infans*[4]. Como professora da Educação Básica municipal na EI e no Ensino Fundamental em classe multisseriada no Campo (2008-2010) e na EJA - Educação de Jovens e Adultos (2007) em uma cidade do interior de São Paulo, quase sempre se via engolida pelo cotidiano da escola, um cotidiano raso, que repete as mesmas comemorações, as mesmas queixas, os mesmos

[4] Conforme explica Marisa Lajolo: "As palavras "infante", "infância" e demais cognatos, em sua origem latina e nas línguas daí derivadas, recobrem um campo semântico estreitamente ligado à idéia de ausência de fala." (KRAMER, 2005, p. 132).

discursos e as mesmas ordens, que estão para serem cumpridas e não questionadas; que não suscita às crianças, à família e aos profissionais a oportunidade de serem ouvidos, além disso, aos (a) professores (as) a de aprender, a não ser esporadicamente dois ou três dias no início do ano letivo ou por conta própria do (a) professor (a).

Nestas ocasiões esporádicas, geralmente realizavam-se atividades relacionadas a uma animação de plateia por meio de dinâmicas de grupo ligadas à concepção de que é preciso trabalhar com muita criatividade em lugares com parcos recursos, sempre com amor, fé e nunca por dinheiro.

Este tipo de diálogo que bem une amor e fé, sob o pano de fundo da demagogia e da hipocrisia política e moral, certamente, vem para justificar o pouco investimento no (a) professor (a) e na área da educação. Particularmente, a pesquisadora segue estes dois princípios que se definem pelo amor às crianças ou educando (a) e fé no conhecimento que se adquire e não guarda somente para si, mas se compartilha e se renova com outras pessoas.

E é por acreditar nesta definição de amor e fé, que se assinala que não é profissionalmente saudável em uma atualidade difícil para o reconhecimento social do valor do magistério no país, aceitar certos discursos que fazendo uso destas mesmas palavras são lobos travestidos sob a capa do cordeiro. Enfim, o trabalho que se empreende na sociedade deve ser suficiente para que as pessoas possam viver com dignidade e isto implica em ter acesso a todos os direitos sociais definidos na Constituição Federal de 1988.

O grande problema talvez esteja na concepção que elege uns com mais prerrogativas, como se fossem mais dignos do que outros e quando uma lei permite abusos deste tipo ela está indo contra a própria finalidade ética do Direito, que deve zelar firme e corajosamente pela justiça.

Ao conciliar as atividades de professora e estudante, alguns encontros dos quais a pesquisadora participou nesta Universidade após a graduação foram fundamentais para a sua formação, principalmente nos grupos de pesquisas[5], nos quais foi tão bem recebida e que contribuíram para aprimorar os seus conhecimentos e suas reflexões em torno do Direito à Educação e da Gestão Escolar.

Além dos motivos explicitados, o fato de incluir a questão do Direito à Educação nesta

---

[5] Em 2009-2011 no CEPAE - Centro de Estudos e Pesquisas em Administração da Educação, cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa do Brasil – CNPq; certificado pela UNESP de Marília; tem por líderes as Professoras Graziela Zambão Abdian e Lourdes Machado Machado. Informações: <http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=0330708X6ISZ93>. E, em 2009, no NUDHC - Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania de Marília, coordenado pelas Professoras Martha dos Reis e Tânia Suely A. Marcelino Brabo da UNESP de Marília.

pesquisa é também porque se acredita que este revela uma verdade que se empreende por meio das lutas sociais, porém muitas vezes suas ideias originárias corrompem-se no caminhar das políticas o que aponta para uma "infidelidade normativa" nos moldes expressos por Lima (2003) e também, pelo fato de a EI ter sido negada enquanto Direito por muito tempo na história do país.

Sem a pretensão de que surgissem respostas para os dilemas que muitas vezes emergem na implementação das políticas nem, tampouco, para as fragilidades de implementar-se as orientações trazidas pelas legislações, publicações oficiais e pesquisas acadêmicas, iniciou-se um trabalho de leitura do material bibliográfico levantado sobre a EI de pesquisadores (as) como Moysés Kuhlmann Júnior (2007), Antônio Merisse (1997), Sônia Kramer (2001, 2005), Tizuko M. Kishimoto (1999), Fúlvia Rosemberg (1996, 1999, 2002), Maria Malta Campos (1995), Ana Lúcia Goulart de Faria (1995, 1999), dentre outros, no intuito de que se evidenciassem perguntas sobre a área.

O desejo inicial era fazer uma pesquisa empírica, com questionários, entrevistas e observações sobre a EI, levando em consideração a perspectiva do Direito e da Gestão, tendo sido o projeto inicial para realização das observações e entrevistas aprovado tanto no nível escolar, que gentilmente abriu as portas da escola para este trabalho e de um modo quase que desesperado ansiava que a pesquisadora pudesse socorrê-los nas suas principais dúvidas e problemas, quanto no Comitê de Ética desta Universidade; projeto este que após algumas observações e aprofundamentos nos estudos considerou-se infrutífero para o momento, visto que tal projeto levaria mais tempo do que o disponível para realmente oferecer inferências ainda não ditas e possivelmente sólidas.

Em seguida, verificou-se, principalmente após a promulgação da CF de 1988, uma linha contínua que apontou para um aumento gradativo até os dias atuais de publicações oficiais do Ministério da Educação - MEC e a construção de Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação - CNE sobre a área. Além disso, observou-se um aumento nas pesquisas e publicações acadêmicas nesta área por meio de periódicos que, após a explosão da *internet* nos finais dos anos de 1990, foram sendo gradativamente disponibilizados e divulgados *online* possibilitando um maior acesso às pesquisas em diversas áreas.

Observou-se dentre os livros que tratam sobre a EI que a Gestão Escolar como parte do tema aparece pouco. O único livro em que há uma maior preocupação com a gestão da EI é *Profissionais de Educação Infantil: Gestão e Formação*, organizado por Kramer (2005), o qual teve como tema a gestão e a formação de profissionais, em que os vários (as) autores (as)

registraram as histórias de formação, as condições de trabalho, as dificuldades e os conflitos vividos pelas profissionais sob o referencial teórico de Walter Benjamin e Mikhail Bakhtin para compreender os discursos em pesquisa empírica.

Neste trabalho, Kramer (2005, p. 13-16) procurou pesquisar a proposta de formação do governo estadual do Rio de Janeiro e perceber se esta proposta articula-se com as propostas municipais de formação para a EI. Com a análise do material coletado, infere a frágil identidade profissional intimamente ligada ao cuidar e o educar; em relação à Gestão Escolar apontam concepções, distorções e discute as relações tensas estabelecidas entre profissionais que atuam na escola e profissionais das Secretarias de Educação; visualiza problemas e dilemas que colocam em foco a relação teoria e prática, em que se "[...] impõe uma baixa perspectiva profissional", com uma formação fragmentada, desvinculada de uma política abrangente e marcada por contradições político-partidárias, o que faz com que a defesa de uma perspectiva educativa para creches e pré-escolas seja um desafio para as políticas da educação.

Durante os encontros de orientação acompanharam-se alguns apontamentos da tese de doutoramento *A educação Infantil foi para a escola, e agora? Ensaio de uma teoria para a gestão institucional da educação infantil* de Tomé (2010), que sob a orientação da professora Lourdes Marcelino Machado, traz uma abordagem de pesquisa semelhante a esta dissertação, pois constata a falta de produções acerca da gestão de instituições de EI no Brasil e utiliza-se da busca em periódicos no período de 1999 a 2009 e da análise de documentos oficiais que vão além dos documentos específicos para a área da EI publicados pelo MEC, porém sob perspectivas diferentes.

A pesquisa de Tomé (2010) revela um espaço exclusivo da gestão sob o referencial teórico da pedagogia histórico-crítica e da sociologia das organizações escolares[6]; a autora realizou a análise documental no intuito de construir "[...] uma teoria para a gestão de instituições de educação infantil, a partir da legislação educacional e da produção científica

---

[6] Segundo Tomé (2010, p. 69-76) a teoria histórico-crítica para Saviani tem como eixo fundamental que o ser humano não nasce humano, ele torna-se humano por meio das relações culturais, sociais e de suas condições de existência no processo histórico e tem como base fundamental a Teoria histórico-cultural, empreendida por Vygotsky, a qual contribui para as bases psicológicas da pedagogia histórico-crítica. Já na sociologia das organizações escolares, utiliza-se de Rui Canário (1996), Licínio Lima (2003), João Barroso (1996), Almerindo Janela Afonso (2010), dentre outros, para destacar a escola com objeto de estudo, pois "[...] Se a constituição da escola como objeto de estudo corresponde a superar um tradicional enfoque, que na relação individual (nível micro), que na relação sistema/sistema social (nível macro), essa superação só será inteiramente produtiva se não conduzir a negar a pertinência de, permanentemente, tentar estabelecer articulações fecundas entre diferentes níveis de análise [...]" (TOMÉ, 2010, p. 78 apud CANÁRIO, 1996, p. 128).

brasileira." (TOMÉ, 2010, p. 98), entretanto apesar das contribuições de sua pesquisa a autora explica que "[...] não foi possível ensaiar uma teoria para a gestão de creches e pré-escolas brasileiras, pois os documentos oficiais e artigos científicos analisados não forneceram elementos sólidos para essa tarefa." (Ibid., p. 260).

Vê-se com estas pesquisas que uma construção que envolve a EI e a Gestão Escolar é um desafio complexo, assim como tem sido os desafios da própria área da Gestão na sua trajetória[7]. E na EI esta complexidade está ligada principalmente no que tange: à interpretação e compreensão das legislações e dos documentos oficiais; à capacitação dos atores sociais e educacionais e a sua atualização permanente; à conscientização do conjunto de cidadãos (ãs) para a importância destes espaços de interação entre pares no desenvolvimento da criança; ao funcionamento cotidiano da escola infantil; ao atendimento das especificidades locais e das crianças; e principalmente, à necessidade de um trabalho gestor que além de articular todas estas questões no interior da escola busque parcerias externas com pessoas, órgãos e instituições não só para a formação de alianças, mas para salvaguardar os direitos da infância, dentre outros.

Dessa abordagem inicial e no sentido de iluminar os esforços dirigidos para a superação de alguns destes desafios, vislumbrou-se a necessidade de fazer-se um estudo sistemático do conteúdo da Legislação e das publicações oficiais e acadêmicas sobre a área, analisando-as no intuito de conceber uma revisão teórica que delineie um perfil da EI sob a perspectiva do Direito à Educação e a Gestão Escolar e que ajude na compreensão do processo de sua constituição e afirmação na esfera educacional e que, certamente, contribuirá para área de políticas públicas e Administração da Educação no Brasil.

Das considerações realizadas, resultou o seguinte problema de pesquisa: Qual o conhecimento que tem sido produzido sobre a EI no que tange o Direito à Educação e a Gestão Escolar? Assim, dê início, foi proposto o tema: *Educação Infantil sob a perspectiva do Direito à Educação e da Gestão Escolar: Uma análise da legislação, das publicações oficiais e das pesquisas acadêmicas*.

Portanto, inicialmente, não existe nesta pesquisa uma hipótese que se deseja validar ou refutar, ou seja, não existem afirmações provisórias que *a priori* propõe-se a verificar, confirmando ou negando determinada hipótese inicial, pois as hipóteses ou questões norteadoras vão surgir do contato com o material analisado e procurará desvendar se existem

---

[7] Para melhor aprofundar-se neste assunto ver: MAIA, Graziela Zambão A. **As publicações da Anpae e a trajetória do conhecimento em administração da educação no Brasil**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP/Marília, 2004. 201f.

convergências e divergências entre as publicações oficiais e acadêmicas e, se estas existem, mostrar quais são elas.

Assim, com o intuito de analisar uma parte significativa da produção do conhecimento sobre a EI esta dissertação teve como objetivo primordial esboçar um retrato, por um lado, das legislações e dos documentos oficiais[8] que tratam especificamente deste nível de ensino e por outro, das publicações acadêmicas de EI sob a perspectiva do Direito à Educação e da Gestão Escolar.

Neste sentido, foi necessário fazer um recorte temático em relação ao período a ser estudado, assim, optou-se em analisar as principais legislações para a EI com ênfase a partir da redemocratização do país (1985) e os documentos oficiais a partir do período após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN/1996[9] até 2011; já em relação às produções acadêmicas, decidiu-se pela análise dos periódicos nacionais de grande circulação avaliados com *Qualis Capes* A1 e A2 no período de 2000 até o primeiro semestre de 2011, para se ter uma amostra dos últimos dez anos.

Para se atingir tal objetivo desenvolveu-se o seguinte procedimento metodológico, o qual serviu de base para a estruturação dos capítulos desta dissertação:

1) Contextualizar historicamente a EI no Brasil e fazer o levantamento das suas principais legislações Constitucionais e Infraconstitucionais com ênfase a partir da redemocratização do país (1985), onde encontraram-se: a Constituição Federal de 1988, o ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente, a LDBEN n. 9394/96, as quais se buscou compreender sob o olhar de alguns autores (as) e informar as suas atualizações por meio de Emendas à Constituição e Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação - CNE, algumas delas disponíveis *online* no site do Ministério da Educação - MEC.
2) Consulta ao site *online* do MEC em busca de documentos específicos da área da EI[10]. Levantamento este que resultou inicialmente em quatorze publicações selecionadas para análise e posteriormente, em virtude da ênfase dos documentos oficiais na relação

[8] Nesta pesquisa entende-se por documento ou publicação oficial, todos aqueles que foram produzidos e publicados pelo Ministério da Educação - MEC, com ou sem a participação de outros órgãos, sejam estes, encarregados de deliberações ou financiamentos em nível nacional ou internacional. Documentos estes que possuem validade em nível nacional e que se destinam a administração pública ou privada da área da EI brasileira.

[9] Delimitou-se a análise dos documentos a partir desta Lei, porque é a partir dela que a EI deixa os órgãos de assistência social e passa legalmente a integrar o sistema educacional brasileiro.

[10] Nesta pesquisa optou-se em deixar de lado, tanto quanto possível, as publicações que foram superadas por novos documentos e outras que não são destinadas à EI.

escola-família optou-se em analisar uma nova publicação que não é específica da EI, mas é destinada a toda a Educação Básica, totalizando dezessete publicações[11].

3) Consulta às principais bases de dados *online* de periódicos com divulgação de pesquisas acadêmicas e realização do mapeamento com o apoio da *Plataforma Scielo Brasil* (Scientific Electronic Library *Online*); utilizou-se também do *Google* Acadêmico e do intercâmbio entre bibliotecas com o auxílio do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT. Isto possibilitou fazer o levantamento de todos os artigos publicados em todos os periódicos nacionais na área da educação que foram avaliados com *Qualis Capes* A1 e A2[12], levando em consideração dois periódicos estrangeiros por terem sido editados em Língua Portuguesa e conter publicações de pesquisas brasileiras, perfazendo um total de 46 periódicos.

Definidas as fontes de consulta e estabelecidas às bases do projeto a pesquisa passou a caracterizar dois segmentos de análise: a quantitativa e a qualitativa, porém com maior ênfase no método qualitativo, com abordagem teórica e observação indireta[13], sob a perspectiva de Alves (1991, 1992, 2001), na intenção de buscar o entendimento da EI como um todo, indicando pontos de concordância e de divergência entre as vertentes que a compõem, para que seja possível situar o problema na discussão mais ampla e analisar, exemplificar e captar informações dos aspectos essenciais sobre o tema focalizado.

Para Alves (1991, 1992, 2001), ambos os métodos (qualitativo e quantitativo) podem combinar-se e fazer interconexões no caminhar da pesquisa enriquecendo o trabalho; pois na pesquisa quantitativa é possível extrair da quantificação dos dados informações mais seguras sob o objeto de pesquisa que pode ajudar a desenvolver as bases explicativas e as tendências sobre o tema. Já com o uso do método qualitativo é possível abarcar um ensaio, uma reconstrução e reconstituição mais filosófica e social por meio de uma interpretação holística sobre o assunto pesquisado.

Após analisar alguns trabalhos com objetivos semelhantes (VERMELHO & AREU, 2005; LÜDKE & BOING, 2007), chegou-se à conclusão de que se deveria elaborar metodologia própria em virtude de que o levantamento dos dados, ou seja, dos periódicos e dos artigos, mostrou-se um processo complexo. Porque alguns periódicos não possuem

---

[11] Na verdade, soma-se o número de 14 (quatorze) publicações, mas em virtude de um mesmo documento ser dividido por volumes, a quantidade correta de publicações analisadas é de 17 (dezessete).

[12] De acordo com os dados disponíveis na plataforma *WebQualis*, conforme documento *online* sobre a avaliação dos periódicos científicos A1 e A2 da área da educação no triênio de 2007-2009 (PRADO DE SOUSA; MACEDO, 2009).

[13] Baseia-se nas publicações e documentos obtidos nos acervos de dados disponibilizados *online*.

resumos, assim foi preciso pautar-se pela introdução, verificou-se a dificuldade de se ter acesso na base de dados a artigos anteriores a 2004 em alguns periódicos, porém, felizmente, nos anos mais recentes este problema tende a desaparecer, além disso, algumas revistas *online* ficaram entre vinte dias a um mês sem poder ser acessadas, possivelmente, para manutenção do *site*.

Com a busca no site do MEC, encontraram-se as seguintes publicações oficiais:

1) Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI, vol. 1, 2 e 3 (1998);
2) Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na Modalidade Normal (1999);
3) Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado. Parâmetros Em Ação - Educação Infantil (1999);
4) Integração das Instituições de Educação Infantil aos Sistemas de Ensino: um estudo de caso de cinco municípios que assumiram desafios e realizaram conquistas (2002);
5) Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil - PROINFANTIL: guia geral (2005);
6) Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação (2006);
7) Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (2008);
8) Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, vol. 1 e 2 (2008);
9) Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (2009);
10) Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009);
11) Política de Educação Infantil no Brasil: Relatório de Avaliação (2009);
12) Orientações sobre Convênios entre Secretarias Municipais de Educação e Instituições Comunitárias, Confessionais ou Filantrópicas sem fins Lucrativos para a Oferta de Educação Infantil (2009);
13) Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010);
14) Interação escola-família: subsídios para práticas escolares (2010)[14].

Em relação às publicações acadêmicas, procurou-se selecionar os artigos por meio dos

[14] Este documento (14) é destinado a todas as escolas, mas em virtude da importância atribuída nas publicações específicas da EI na relação escola-família, procurou-se posteriormente resgatar o que este expressa como importante para que esta relação ocorra.

seguintes critérios:

a) Encontrar nos títulos, resumos ou introduções ou nas palavras-chave destes as temáticas: EI ou creches e pré-escolas, Direito à Educação e Gestão Escolar ou Administração Escolar[15], realizando uma pré-seleção;
b) Selecionar as publicações compreendidas no período de 2000 a 2010, com a integração de alguns artigos disponíveis *online* de alguns periódicos no primeiro semestre de 2011[16].

Neste primeiro momento, quanto ao método utilizado buscou-se identificar nos artigos publicados, em seus títulos, resumos e palavras-chaves, a temática EI (encontraram-se 211 artigos), Direito à Educação (encontraram-se 37 artigos) e Gestão Escolar (encontraram-se 138 artigos) separadamente, nas publicações entre os anos de 2000 até o primeiro semestre de 2011. Deste levantamento, obteve-se uma listagem de 193 artigos provenientes dos periódicos com *Qualis* A1 e 193 dos periódicos com *Qualis* A2 totalizando 386 artigos encontrados, como se vê:

TABELA 1 - Número de Artigos Encontrados no Mapeamento dos Periódicos *Qualis Capes* A1 e A2 por Temática.[17]

Estrato *Qualis Capes*	"Educação Infantil ou Creches e Pré-Escolas"	"Direito à Educação"	"Gestão ou Administração Escolar"	Total de artigos encontrados nos Periódico
A1	107	23	63	193
A2	104	14	75	193
TOTAL GERAL				386

Fonte: SCIELO BRASIL. Scientific Electronic Library Online. Disponível em: <http://www.scielo.br/>. Acesso em: 12 de set. de 2011.

[15] No mapeamento procurou-se identificar as temáticas por meio das palavras-chaves "EI", "Creche" e "Pré-escola". O mesmo ocorreu na utilização das palavras-chaves "Direito à educação" ou "Educação como direito" e "Direito Educacional" e também, "Gestão escolar" ou "Administração escolar", pois há autores que falam em "administração" enquanto outros falam de "gestão". Assim, as amostra sobre os temas ficam mais completas. O trabalho se refere a estas temáticas como EI, GE e DE para evitar repetição de termos.

[16] No intuito de se ter uma amostra mais recente, considerou-se os artigos que possuíam as temáticas pesquisadas e que foram publicados no ano de 2011 e estavam disponíveis *online* na base de dados dos periódicos até o momento de finalização do levantamento (setembro de 2011) das seguintes revistas: Educação & Sociedade; Educação e Pesquisa; Psicologia: Reflexão e Crítica; Revista Brasileira de Educação; Educação em Revista; Educar em Revista; Ensaio; ETD - Educação Temática Digital; Psicologia em Estudo; Psicologia: Teoria e Pesquisa; Revista Brasileira de Educação Especial – ABPEE; os demais periódicos até o término do levantamento de dados ou não tinham artigos relacionados às temáticas ou ainda não haviam disponibilizado *online*.

[17] A tabela 1 mostra poucas diferenças no número de artigos publicados dos periódicos com estrato A1 e A2, isto talvez possa indicar uma simples coincidência ou um padrão na seleção das publicações dos periódicos que imprime uma direção ao trabalho realizado por eles.

Estes dados obtidos na análise quantitativa trazem informações interessantes, pois revelam uma grande quantidade de artigos publicados sobre a temática EI e sobre a Gestão Escolar, apesar de que na temática Direito à Educação as publicações revelam-se mais tímidas, se comparada às demais.

É importante lembrar que a *Capes* por meio do documento de avaliação define ambos os estratos, A1 e A2, como publicação de reconhecimento amplo pela área, "seriada, arbitrada e dirigida" com prioridade à comunidade acadêmico-científica e que atendem às normas editorias da ABNT ou equivalente (no exterior). No entanto, a diferença entre elas são mínimas como se pode observar no estrato A1 deve:

> Ter **ampla circulação** por meio de assinaturas/permutas para a versão impressa, quando for o caso e **on-line**. **Periodicidade mínima de 3 números anuais** e regularidade, com publicação de todos os números previstos no prazo. Possuir conselho editorial e corpo de pareceristas formado por pesquisadores nacionais e internacionais de diferentes instituições. Publicar, no mínimo, 18 artigos por ano, garantindo ampla diversidade institucional dos autores: pelo menos 75% devem estar vinculados a no mínimo 5 instituições diferentes daquela que edita o periódico. **Garantir presença significativa de artigos de pesquisadores filiados a instituições estrangeiras reconhecidas (acima de dois artigos por ano**). Estar indexado em, pelo menos**, 6 bases de dados, sendo, pelo menos 3 internacionais**. (PRADO DE SOUSA; MACEDO, 2009, s.p., grifo nosso).

No que tange a estes critérios acima definidos, a Plataforma *WebQualis* nos indicou onze periódicos[18] editados por instituições brasileiras com *Qualis* A1, os quais foram mapeados por esta pesquisa, são eles[19]:

1. Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas - FCC);
2. Ciência e Educação (Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência - UNESP - Bauru);
3. Dados - Revista de Ciências Sociais (Instituto Universitário de Pesquisas do RJ);
4. Educação e Sociedade (Centro de Estudos Educação e Sociedade - CEDES);
5. Educação e Pesquisa (Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - USP);
6. História, Ciências, Saúde - Manguinhos (Fundação Oswaldo Cruz);
7. Pro-Posições (Universidade Estadual de Campinas- Unicamp);
8. Psicologia: Reflexão e Crítica (Universidade Federal do Rio Grande do Sul);

---

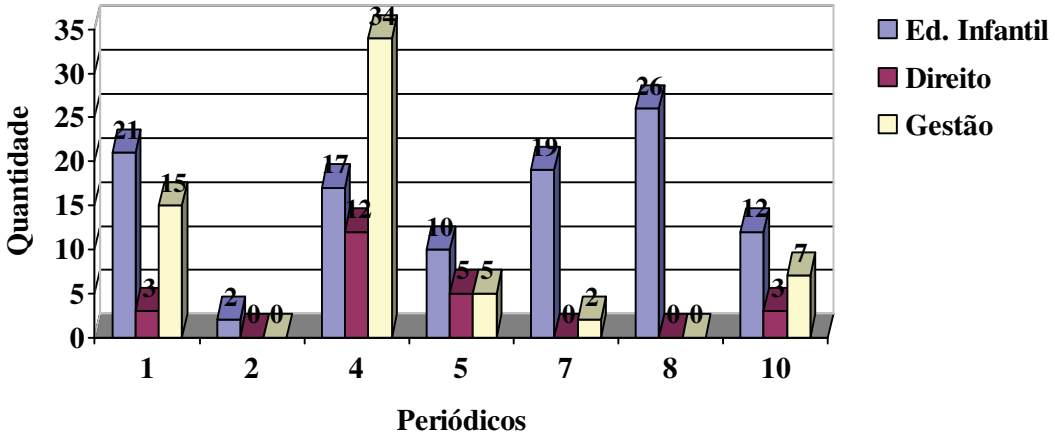
[18] Destes, descartam-se os seguintes periódicos: Dados; História, Ciências, Saúde - Manguinhos; Revista Brasileira de Ciências Sociais e Revista Brasileira de História, os quais, não possuem publicações referentes às temáticas procuradas.

[19] O número que acompanha os periódicos serão os mesmos utilizados para se referir a eles nos gráficos.

9. Revista Brasileira de Ciências Sociais (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais - ANPOCS);
10. Revista Brasileira de Educação (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd);
11. Revista Brasileira de História (Associação Nacional de História - ANPUH).

Em seguida, apresenta-se abaixo no Gráfico 1 a quantidade de artigos encontrados, por temática, nos periódicos *Qualis Capes* A1:

GRÁFICO 1
Quantidade de Artigos encontrados com as temáticas "Educação Infantil"," Direito à Educação" e "Gestão Escolar" nos periódicos com *Qualis* A1 no período de 2000 até o primeiro semestre de 2011.



Fonte: SCIELO BRASIL. Scientific Electronic Library Online. Disponível em: <http://www.scielo.br/>. Acesso em: 12 de set. de 2011.

Observa-se que durante o decênio em relação aos dados quantitativos o periódico (8) *Psicologia: Reflexão e Crítica* têm publicado o maior número de artigos relacionados à EI, em contrapartida, não possui nenhuma publicação relacionada com as outras temáticas, o que pode ser explicado devido ao fato de ser um periódico que trata mais de questões relacionadas à área da Psicologia.

O periódico (4) *Educação & Sociedade – Cedes* tem o maior número de publicações relacionado à Gestão Escolar, tendo uma significativa quantidade de artigos publicados em relação à temática Direito à Educação, porém é notável a baixa quantidade de publicações sobre esta temática em todos os periódicos.

Estranhou-se o fato do periódico (7) *Pro-posições* não possuir nenhum artigo publicado no decênio com a categoria Direito à Educação, talvez isto tenha ocorrido porque

os títulos, resumos e palavras-chave não expressem o assunto do artigo de maneira completa, o que inviabilizou obter a informação com o critério adotado para o mapeamento.

O periódico (2) *Ciência e Educação*, apesar de ser uma revista voltada para publicações na área da ciência biológica, têm dois artigos com a temática EI, um deles traz uma experiência em relação a um trabalho de nutrição realizado com crianças de creche; outro relata a experiência em uma escola infantil em relação à aprendizagem de paleontologia.

Nas revistas descartadas deste gráfico encontraram-se alguns artigos no periódico *Manguinhos* relacionado às interações mães e bebês e pais e bebês, que se referem à infância no lar e, um artigo sobre infância e medicina. Na *Revista Brasileira de História* há um artigo sobre a história da infância e a ação médica higienista, porém estes não foram selecionados pelos motivos já expostos.

No geral, com exceção do periódico (4) *Educação e Sociedade - Cedes*, houve mais publicações de artigos com a temática EI, o que pode ser explicado pelas várias associações possíveis de se fazer, como por exemplo, com a teoria histórico-cultural (observou-se vários), experiências com jogos, brincadeiras, saúde, história, dentre outros temas.

Em relação aos periódicos com *Qualis* A2, o documento da *Capes* explica que estes devem:

> Ter **ampla circulação** por meio de assinaturas/permutas, no caso de revistas apenas impressas, e estar **preferencialmente, disponível on-line**. **Periodicidade mínima de dois números anuais** e regularidade na edição dos números. Possuir conselho editorial e corpo de pareceristas formado por pesquisadores nacionais e internacionais de diferentes instituições. Publicar no mínimo 18 artigos por ano, garantindo ampla diversidade institucional dos autores: pelo menos 75% de artigos devem estar vinculados a, no mínimo, 5 instituições diferentes daquela que edita o periódico. **Publicar, pelo menos, dois artigos por ano de autores filiados a instituições estrangeiras reconhecidas. Estar indexado em 5 bases de dados, sendo, pelo menos, 2 internacionais.** (PRADO DE SOUSA; MACEDO, 2009, s.p., grifo nosso).

Nesta definição, a plataforma aponta 33 periódicos editados por instituições brasileiras e 02 periódicos editados por instituições estrangeiras*, estes últimos publicados em Língua Portuguesa e com algumas publicações de pesquisas educacionais realizadas no Brasil, os quais foram considerados para integrar este mapeamento, tendo em vista os estreitos laços e influências que algumas pesquisas brasileiras possuem com os autores portugueses, totalizando 35 periódicos[20] como seguem:

---

[20] Destes, descarta-se os seguintes periódicos: Ágora; Delta; Horizontes Antropológicos; Revista Brasileira de História da Educação; Revista Estudos Feministas; Sociologias; Tempo Social e Varia

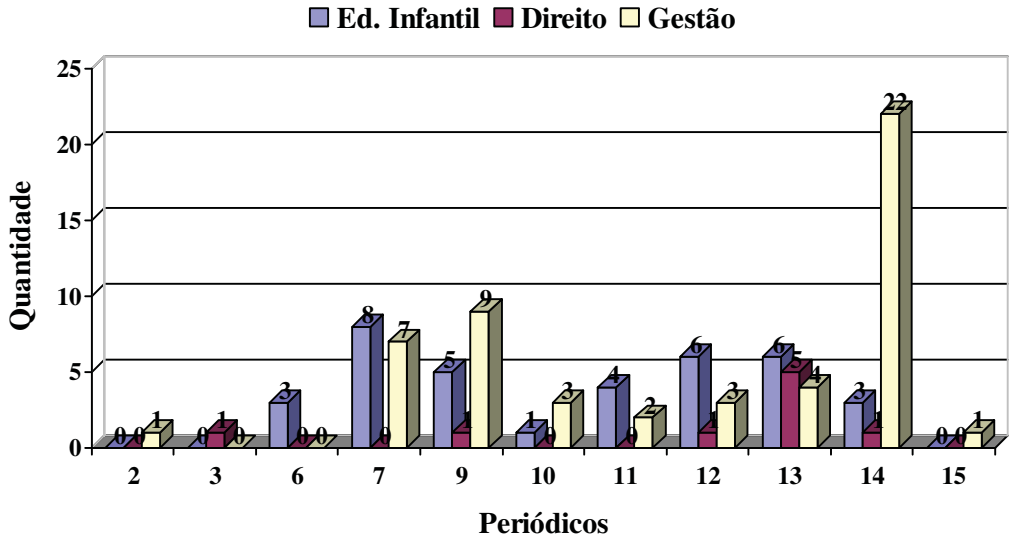
1. Ágora - estudos em teoria psicanalítica (Instituto de Psicologia UFRJ);
2. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior - RAIES, Campinas; Sorocaba);
3. Bolema - Boletim de Educação Matemática (UNESP - Rio Claro);
4. Cadernos CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade da Unicamp);
5. Cadernos de História da Educação (Núcleo de Estudos e Pesquisas em História e Historiografia da Educação/UFU-MG);
6. Cadernos Pagu (Universidade Estadual de Campinas - Unicamp);
7. Currículo sem fronteiras - Revista para uma educação critica e emancipatória;
8. Delta - Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada (PUC-SP);
9. Educação (Programa de Pós - graduação em Educação - PUCRS);
10. Educação e Filosofia (UFU - Universidade Federal de Uberlândia-MG);
11. Educação & Realidade (Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Porto Alegre);
12. Educação em Revista (UFMG);
13. Educar em Revista (Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná - Curitiba);
14. Ensaio - Avaliação e Políticas Públicas em Educação (Fund. CESGRANRIO - RJ);
15. Estudos Avançados (Instituto de Estudos Avançados da USP);
16. Estudos de Psicologia (Programa de Pós-graduação em Psicologia - UFRN - Natal);
17. ETD - Educação Temática Digital (Universidade Estadual de Campinas);
18. Horizontes Antropológicos (UFRGS);
19. IENCI - Investigações em Ensino de Ciências (UFRGS);
20. Interface - comunicação, saúde e educação (UNESP - Botucatu);
21. Projeto História - Revista do Programa de Pós-Graduação em História (PUC-SP);
22. Psicologia & Sociedade (Associação Brasileira de Psicologia Social - ABRAPSO);
23. Psicologia em Estudo (Depto. de Psicologia - Universidade Estadual de Maringá);
24. Psicologia - Teoria e Pesquisa (Inst. de Psicologia, Universidade de Brasília - UnB);
25. Revista Brasileira de Educação Especial (Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial - ABPEE);
26. Revista Brasileira de História da Educação (Sociedade Brasileira de História da Educação - SBHE);
27. Revista e Curriculum (PUC-SP);
28. Revista Estudos Feministas (Universidade Federal de Santa Catarina - Florianópolis);

História, os quais, não possuem publicações referentes às temáticas procuradas.

29. Revista Lusófona de Educação (Centro de Estudos e Intervenção em Educação e Formação do Instituto de Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias) *;
30. Revista Portuguesa de Educação (Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação da Universidade do Minho) *;
31. Sociologias (Programa de Pós-Graduação em Sociologia - UFRGS);
32. Tellus (Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas, NEPPI, da Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande - MS);
33. Tempo Brasileiro (Colégio do Brasil - Organização para o desenvolvimento da ciência e da cultura do Rio de Janeiro)[21];
34. Tempo Social - Revista de Sociologia (USP);
35. Varia História (Faculdade de filosofia e ciências humanas - UFMG).

Apresenta-se no Gráfico 2 (do periódico 2 ao 15) e no Gráfico 3 (do periódico 16 ao 32) a quantidade de artigos publicados por temática:

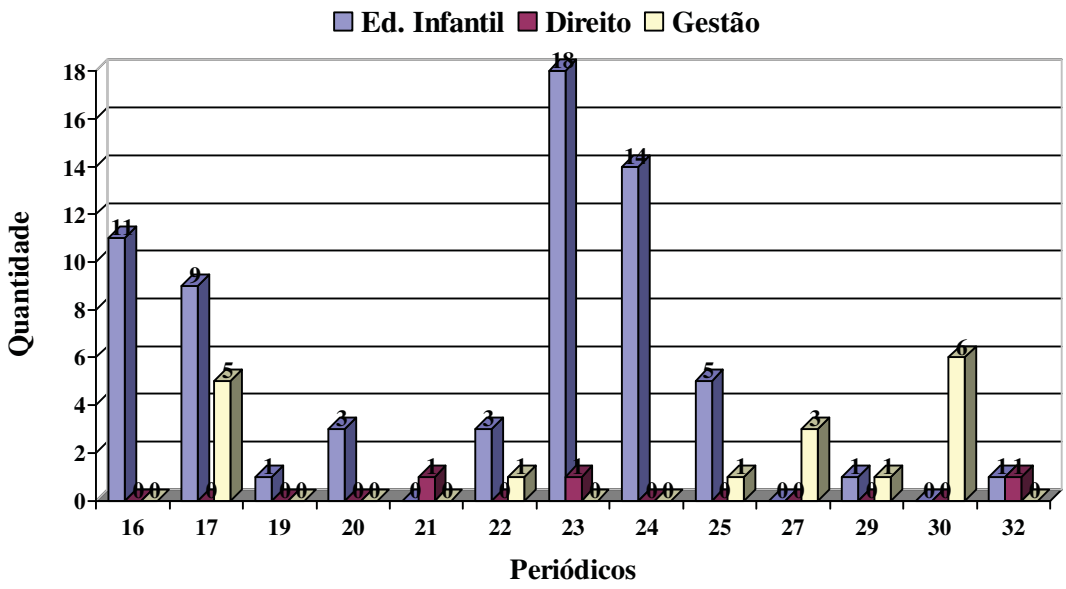
GRÁFICO 2
Quantidade de Artigos encontrados com as temáticas "Educação Infantil"," Direito à Educação" e "Gestão Escolar" nos periódicos (2 ao 15) com *Qualis* A2 no período de 2000 até o primeiro semestre de 2011.



Fonte: SCIELO BRASIL. Scientific Electronic Library Online. Disponível em: <http://www.scielo.br/>. Acesso em: 12 de set. de 2011.

[21] Esta revista apesar de possuir publicações sobre a educação de autores renomados não disponibiliza, na integra, os artigos *online*, eles estão à venda; e por isto, não foi possível mapear suas publicações, nem por meio de intercâmbio com outras Universidades, porque faltam números de suas edições nas bases de dados pesquisadas e reuni-los seria um trabalho oneroso para esta pesquisa.

GRÁFICO 3
Quantidade de Artigos encontrados com as temáticas "Educação Infantil","Direito à Educação" e "Gestão Escolar" nos periódicos (16 ao 32) com *Qualis* A2 no período de 2000 até o primeiro semestre de 2011.



Fonte: SCIELO BRASIL. Scientific Electronic Library Online. Disponível em: <http://www.scielo.br/>. Acesso em: 12 de set. de 2011.

Nos periódicos com *Qualis* A2, definidos nos gráficos 2 e 3, vê-se que o periódico (23) *Psicologia em Estudo* tem o maior número de publicações em relação à EI seguido do periódico (24) *Psicologia – Teoria e Pesquisa* e do periódico (16) *Estudos de Psicologia*, estes privilegiam temas de Psicologia relacionados à educação, assim, observa-se uma infinidade de pesquisas com bases teóricas da Psicologia que se preocupam com o desenvolvimento, a linguagem e a aprendizagem da criança na primeira infância, as quais subsidiam o pensar sobre a contribuição da área da psicologia à EI sob novas bases, ou seja, por meio do desapego à testes de inteligência e métodos de aferir conhecimento.

Referente à Gestão Escolar o periódico (14) *Ensaio - Avaliação e Políticas Públicas em Educação* têm o maior número de artigos publicados. Já no que concerne ao Direito à Educação é nítida a baixa publicação em todos os periódicos A2, contudo o periódico (13) *Educar em Revista* tem apenas cinco artigos, mesmo assim, configura a maior publicação nesta temática.

Os periódicos que trouxeram apenas um artigo com uma das temáticas procuradas, geralmente privilegiam temáticas diversas das procuradas por esta pesquisa[22], por isto, a ocorrência de ínfima quantidade de publicações.

Importante esclarecer que no mapeamento dos periódicos *Qualis* A1 e A2, observaram-se artigos que tratam da Infância e história da infância, estes estão relacionados à história das instituições infantis ou a estudos de caso, a maioria deles relacionados à pesquisa em instituições infantis, como por exemplo: orfanatos e abrigos que não é escola; outros artigos falam sobre a infância em consideração ao primeiro ano de Ensino Fundamental.

Encontrou-se ainda, artigos que trazem a temática política educacional, porém não apresenta as temáticas procuradas: Gestão ou Administração Escolar; e artigos que expressavam direitos da criança relacionados ao ECA ou às Convenções Internacionais ratificadas pelo Brasil, entretanto só foram selecionados os artigos que permeavam especificamente a temática Direito à Educação, Direito Educacional ou até o seu inverso, Educação como Direito. Desse modo, coerente com o critério adotado, os artigos que não traziam as especificidades das palavras procuradas não foram inseridos no mapeamento.

Como se vê neste mapeamento inicial, cada um dos gráficos acima descreve um dos perfis de publicação nos periódicos pesquisados relacionados às áreas: Educação Infantil, Direito à Educação e Gestão Escolar; o que pode indicar perante os critérios de delimitação desta pesquisa pelo estrato A1 e A2, quais deles publica mais ou menos sobre determinado assunto.

Por outro lado, devido à grande quantidade de artigos encontrados e devido ao pouco tempo para analisá-los qualitativamente e sem a utilização de um *software* que auxiliasse a pesquisa, procurou-se fazer um novo recorte do campo de análise, assim, com o foco na EI sob a perspectiva do Direito à Educação e a Gestão Escolar, fez-se uma nova seleção dos artigos por meio do seguinte critério:

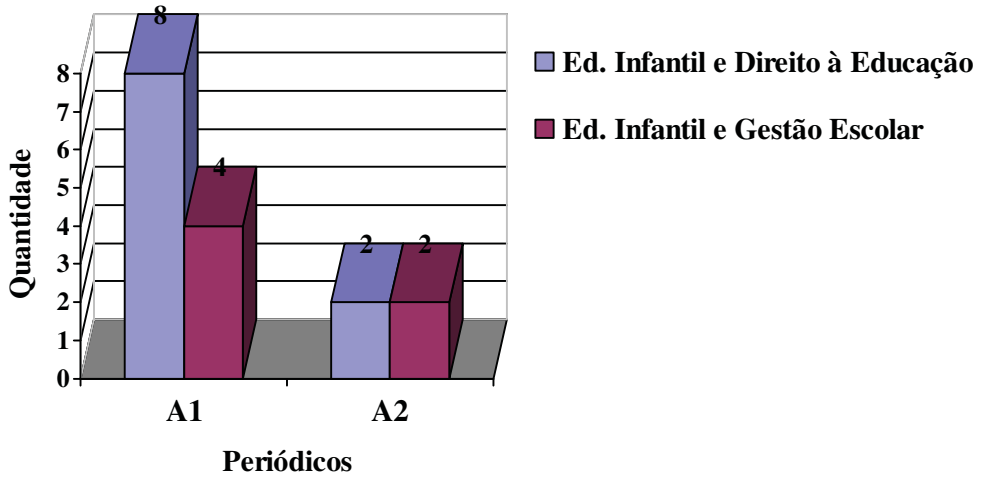
a) Buscar nos artigos encontrados, a existência da temática EI ou creches e pré-escolas agregada ao Direito à Educação e/ou à Gestão Escolar ou Administração Escolar, para posterior análise qualitativa, no intuito de obter-se uma síntese na íntegra dos

[22] Estes trazem temáticas relacionadas às: ciências biológicas, da saúde ou matemáticas (BOLEMA; IENCI; Interface); Currículo ou avaliação (Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior; Revista e Curriculum); questões femininas e de gênero (Cadernos Pagu); filosofia (Educação e Filosofia); questões mais amplas de relevância nacional e internacional (Estudos Avançados; Tempo Social); História (Projeto História; Cadernos de História da Educação; Varia História); Política Educacional (Revista Lusófona de Educação) e Educação Indígena (Tellus).

conteúdos destas publicações, objetivando traçar um panorama para esta pesquisa que procura integrar essas três temáticas.

Nesta última seleção foram encontrados e agrupados 10 artigos entre os periódicos com *Qualis* A1 e A2 em que a temática EI e Direito à Educação apareceu concomitantemente; já em relação à EI e Gestão Escolar foram agrupados 06 artigos, com o total de 16 publicações, como mostra o Gráfico 4:

GRÁFICO 4
Quantidade de Artigos encontrados com a temática EI associada à DE e GE nos periódicos com Qualis A1 e A2 no período de 2000 até o primeiro semestre de 2011.



Fonte: SCIELO BRASIL. Scientific Electronic Library Online. Disponível em: <http://www.scielo.br/>. Acesso em: 12 de set. de 2011.

O Gráfico 4 mostra que no decênio de 2000 até o primeiro semestre de 2011, poucas foram as produções que integram a temática EI ao Direito à Educação e/ou à Gestão Escolar nos periódicos com *Qualis Capes* A1 e A2, apesar de que, encontrou-se em uma primeira busca o total de 386 artigos destas temáticas em separado, porém com a integração das temáticas adquiriu-se uma amostra de apenas 16 artigos no total.

Este fato indica que existem pontos fracos nas pesquisas em relação à área da EI, que estão ligados às subáreas Direito à Educação e Gestão Escolar, isto pode fazer supor ainda que a vulnerabilidade para se tratar destas questões na área da EI pode estar associada à própria vulnerabilidade deste nível de ensino perante os demais.

Esta quantificação, mesmo que parcial, serve de evidência para se reforçar o que se encontrou na busca bibliográfica que apontou que a EI tem sido pouco estudada na esfera da do Direito e da Gestão.

É sabido que a escolha apenas pelos documentos oficiais específicos sobre a EI e dos periódicos com *Qualis Capes* A1 e A2, reduz consideravelmente o número de publicações sobre a educação e de periódicos reconhecidos pela *Capes* no que tange à área educacional e, consequentemente, suas publicações não contemplam todo o conhecimento das temáticas analisadas.

Entretanto, este recorte fez-se necessário devido ao tempo de pesquisa e às dificuldades de se ter acesso ao material neste curto espaço, por isto, optou-se em analisar todos os periódicos editados por instituições brasileiras cujas produções cientificas tiveram avaliação pela *Capes* no grau mais elevado constituindo-se em nível nacional como unidades de referência, o que lhes dão *status* de maior qualidade das publicações, mas, sobretudo, porque esta amostra, embora se reconheça que não pode expressar todas as pesquisas sobre este enfoque[23], pode informar parte significativa do que se tem produzido sobre o tema nestes últimos dez anos no Brasil.

Desse modo, com a pesquisa bibliográfica sobre a EI e com a análise de seu *corpus* normativo, no capítulo 1 apontaram-se aspectos relevantes das mudanças sociais e construiu um esboço do passado e do presente das instituições infantis no Brasil, sobretudo após o último quarto do século XIX e início do XX, os quais constituem o início do atendimento institucional para crianças menores de seis anos dentro de uma estrutura do favor e prossegue-se até os dias atuais com a análise documental dos direitos de cidadania expressos nas principais legislações Constitucionais e Infraconstitucionais.

Posteriormente, no capítulo 2 procurou-se trazer as referências com as quais se concebe o Direito à Educação e a Gestão Escolar nesta dissertação.

No capítulo 3 fez-se o levantamento e análise de conteúdo dos documentos oficiais disponíveis *online* pelo site do MEC, onde encontrou-se nove categorias analíticas que foram posteriormente interpretadas, porém, optou-se por não separar Direito e Gestão nestas publicações, porque a pré-análise mostrou que todos os documentos analisados abarcam estas duas temáticas.

---

[23] É justamente porque não se puderam expressar todas as pesquisas sob o enfoque desta dissertação, que se reconhece que ela pode apresentar lacunas, que pode cometer até certas injustiças com artigos de excelente qualidade publicados em outros periódicos, e por isto pode manifestar, em parte, defeitos inerentes a todo procedimento do gênero, mas que tem suas razões, as quais se desejam dar uma rápida explicação: a pesquisadora precisou renunciar a exploração de uma gama grande de periódicos com *Qualis Capes* nacional, estando condenada a ser seletiva, mas, sobretudo, com a consciência de que ninguém pode dizer tudo, limitou-se a permanecer no interior do espaço do objetivo, passível de ser desenvolvido ao tempo da pesquisa. Procura-se deixar claro, que isto, não é da parte da pesquisadora indiferença ou esquecimento, deve-se simplesmente ao fato de que - apesar do interesse - não haveria tempo suficiente para empreendimento maior.

No capítulo 4, fez-se o levantamento e análise de conteúdo das publicações acadêmicas, nas quais emergiram as categorias de análise no que concerne ao Direito à Educação, em que se obtiveram seis categorias; já no que se refere à Gestão Escolar, encontrou-se cinco categorias de análise para interpretação.

Os conteúdos dessas publicações (oficiais e acadêmicas) foram interpretados e sistematizados por meio do método de análise de conteúdo indicado por Franco (2008), buscando examiná-los e definir seus pressupostos centrais e norteadores, que apontaram para as categorias analíticas pinçadas a partir da leitura e classificação destas publicações. A seleção foi realizada no intuito de sistematizar um quadro de intenções das informações inseridas nos materiais que pudessem organizar a pesquisa por meio de categorias, encontradas *a posteriori* e passíveis de serem interpretadas.

Exposto o procedimento, Franco (2008) assinala que as fases de construção de categorias analíticas constituem: a **pré-análise**, que é o primeiro contato com o material selecionado que possibilitará por meio da "leitura flutuante" organizar e obter as primeiras impressões das mensagens contidas neles para que o pesquisador (a) possa elaborar "indicadores" que fundamentem a interpretação final; a **análise,** que abriga a exploração do material na busca de resultados, ou seja, auxilia na criação das categorias analíticas; e as **inferências**, ou seja, a interpretação do material a ser submetido a uma análise de conteúdo.

Para a construção das categorias do capítulo 3 e 4, inicialmente, como sugere Franco (2008, p. 63) classificou-se as palavras (unidades de registro) que apareciam com maior frequencia e exaustivamente em todas as publicações analisadas em categorias de menor amplitude e, em seguida, criou-se "marcos interpretativos" mais amplos para reagrupá-las, o que será possível visualizar melhor nos capítulos.

Contudo, procurou-se tanto quanto possível, utilizar como referencial de análise os próprios materiais, no intuito de identificar na essência mesma dos documentos oficiais e das publicações acadêmicas as questões que elegeram as categorias de análise, bem como, verificam as suas associações e dimensões possíveis para estabelecer em ambos os capítulos um perfil destas publicações de EI sob a perspectiva do Direito à Educação e da Gestão Escolar.

Neste sentido, esta dissertação esboça um retrato ou uma reconstrução, a qual ao expressar uma maneira de ler os textos e, consequentemente, de ver o mundo, não poderia ser mais do que um retrato dentre outros possíveis.

CAPÍTULO 1
EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: DO FAVOR AOS DIREITOS DE CIDADANIA

> [...] Por que tal ou qual coisa? E é isto que me faz pular para o passado: eu penso que nunca segui um comportamento histórico que não tivesse como ponto de partida uma questão colocada pelo presente. (ARIÈS, 1981, s/p)

Nenhuma ciência desenvolve-se fora da história, desvinculada da realidade cultural, econômica e política de seu tempo; o ser humano constrói a história e ao mesmo tempo é construído por ela[24] e sem dúvidas, a Educação Infantil consolidada como direito é fruto deste processo. Um processo de mudanças e conquistas, mas também de permanências e desafios, assim, o século XXI parece alertar que não se pode entender e encarar os desafios da complexidade educacional da atualidade sem compreender a sua forma histórica; e, como ressalta Ariès na frase acima, o presente deve nos reconduzir ao passado.

Este capítulo, inicialmente, esboça uma de suas frações mais significativas, o início de um corte temporal que anunciou profundas mudanças na ordem da cultura[25], redesenhou o conceito de infância em que a criança passa a ser vista como sujeito de direitos e delineou os direitos sociais. E após, faz uma contextualização dos alicerces que constituiu o início do atendimento institucional para crianças menores de seis anos no Brasil e o desenvolvimento do processo de sua construção imbuído da lógica do favor com ações reducionistas e filantrópicas, como bem explicam os (as) pesquisadores (as) Moysés Kuhlmann Jr.(2007), Antônio Merisse (1997), Sônia Kramer (2001), Tizuko M. Kishimoto (1999), dentre outros.

---

[24] Para um maior aprofundamento nesta questão ver: LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do Psiquismo.** In: O homem e a cultura. Trad. De Manuel Duarte. Lisboa, Livros Horizonte, 1978, p. 263-284.

[25] O limiar da modernidade elimina a discussão de que as pessoas são diferentes, de que existem consciências diferentes, no sentido de uns nascerem para mandar e outros para obedecer, uns para governar e outros para ser governados. Diante desse quadro a modernidade consagra a noção de igualdade entre os seres humanos concebendo a área do Direito por meio da razão e não mais da fé (HOBBES, 1979, p. 74). O que se pretende com esta reflexão é apenas demonstrar que a partir deste momento vê-se estabelecido que a condição de todas as pessoas é a mesma e que todos os seres humanos são considerados iguais e que "[...] a razão sugere adequadas normas de paz, em torno das quais os homens podem chegar a acordo [...]" (Ibid., p. 77). Porém, não se pode ir da idade clássica à moderna em linha reta, é preciso considerar as continuidades e descontinuidades que se movimentaram em terreno movediço e levaram à maneira moderna de pensar, pois "[...] essa igualdade universal dos filhos de Deus só valia, efetivamente, no plano sobrenatural, pois o cristianismo continuou admitindo, durante muitos séculos, a legitimidade da escravidão, a inferioridade natural da mulher em relação ao homem, bem como, a dos povos americanos, africanos e asiáticos colonizados, em relação aos colonizadores europeus." (COMPARATO, 2008. p. 18).

Após, procura-se mergulhar na compreensão do presente e do futuro que se está construindo, com as principais conquistas e desafios empreendidos pela luta dos movimentos sociais, que procurou romper com a lógica do favor e reivindicou um repensar da prática da assistência possibilitando à EI alcançar uma posição de direito de cidadania nas legislações brasileiras atuais.

Neste sentido, resgatar a extensão das Leis[26] vigentes para a EI brasileira atual sob a contribuição de alguns autores (as), engrandece o conhecimento da magnitude de uma história, de uma luta e da elevação ou declínio de um ideal. Assim, é importante ter a consciência, conforme ensina Machado e Labegalini, de que

> O estudo de legislação, quase sempre, é uma tarefa árdua e pouco atrativa, mas é importante. Inicialmente, precisamos ter clareza sobre os limites dos estudos que tratam das questões educacionais apenas sob seus aspectos normativos ou legais, pois a legislação não determina por inteiro o cotidianos das escolas, se assim fosse as escolas não seriam tão diferentes umas das outras. Isso significa que o conhecimento das normas é importante, mas entre o que as normas estabelecem e a realidade há uma grande defasagem**, mesmo assim, este conhecimento deve ser buscado**. (2007, p. 27, grifo nosso)

Sem, no entanto, deixar de chamar a atenção para o entendimento do quão difícil é ser efetivada uma legislação social, como as que se referem à da educação, em uma sociedade capitalista como a brasileira, impregnada pela lógica da alienação e que exerce uma pressão contrária ao desenvolvimento do diálogo, à criação de forças coletivas, e a conquista de direitos, como bem demonstrou Costa C. (2003), em momento algum, configurou-se como *Estado de Bem-Estar*, fato este que exerceu uma forte influência sobre o processo que transubstancia o direito à educação em instrumento, na maioria das vezes, a serviço do capital.

Partilhar o fomento das mudanças sociais e a trajetória das instituições infantis é um fecundo momento para entender uma lógica que delineou o atendimento institucional da infância em uma estrutura do favor e outra que o construiu enquanto um direito de cidadania, questão esta, que abriga as contradições do presente. Isto é o que se verá nas seções seguintes.

---

[26] De acordo com Machado e Labegalini (2007, p. 27-28) "[...] convêm lembrar que nosso arcabouço legal possui uma hierarquia, isto é, as Leis mais importantes prevalecem sobre as de nível inferior. [...] de forma geral, é a seguinte a hierarquia das leis: Constituição Federal e suas Emendas; Leis Complementares; Leis Federais; Constituição Estaduais e suas emendas; Leis Complementares às Constituições Estaduais; Leis Estaduais; Lei Orgânicas dos Municípios; Leis Municipais".

1.1 MUDANÇAS SOCIAIS: ASPECTOS RELEVANTES

A leitura realizada da obra de Ariès (1981) aponta que o conceito de infância passa por três grandes mudanças fundamentais na história:

1) Até final séc. XIII a criança é vista como um *pequeno adulto*, ou seja, a infância é negada, pois "[...] não existem crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens de tamanho reduzido.". Para as pessoas desta época "[...] a infância era um período de transição, logo ultrapassado, e cuja lembrança também era logo perdida.", assim, a criança aprendia pela prática junto aos adultos e considerava-se normal que elas vivessem a partir dos sete anos de idade com outra família que não era a sua, para aprenderem um ofício e serem educadas; nesta ocasião a escola era reservada aos clérigos (ARIÈS, 1981, p. 51-52).
2) Em um segundo momento (séc. XIII ao séc. XVIII), a criança passa a ser *institucionalizada*, a partir daí tem-se o surgimento dos colégios ou escolas com a preocupação de moralizar a infância e "[...] corresponde à consciência [...] que distingue essencialmente a criança do adulto" (Ibid., p. 156). O autor explica que "[...] o estabelecimento definitivo de uma regra de disciplina completou a evolução que conduziu da escola medieval [...] ao colégio moderno, instituição complexa, não apenas de ensino, mas de vigilância." (Ibid., p. 170).
3) Em um terceiro momento (último quarto do séc. XIX até o séc. XXI), a criança passa a ser vista como *sujeito social*, com *Direitos*.

Neste terceiro momento, iniciado com o desenvolvimento social, principalmente após a Revolução Francesa de 1789[27], houve exigências em promover a escola como necessidade

[27] Mondaini (2006, p. 21-30) explica que, principalmente na França, por meio das várias e sangrentas revoluções burguesas o poder absoluto da monarquia foi destronado e seja por meio de uma Monarquia Constitucional ou de uma República começa a haver uma maior desconcentração do poder do Estado e o pacto social, de acordo com a teoria de Locke e, que mais tarde seria aprimorada por Rousseau, por meio do contrato social, estabelece poderes que deveriam ser separados e equilibrados entre si, são eles: o poder legislativo, com a competência de fazer as leis; o executivo, com a competência para garantir a execução das leis ordenadas e o poder judiciário, ao qual compete sobre as decisões das controvérsias que podem existir em relação à lei; esta teoria se configurou como base de nosso sistema republicano. Este cenário forma o período caracterizado como pré-revolução Francesa, que juntamente com a Revolução Industrial, abriram espaços para as profundas mudanças políticas determinadas pela Revolução Francesa de 1789, considerada como marco para a afirmação de Direitos pelo seu caráter universal, porque seus ideais foram além das fronteiras da França, chegando até mesmo em países distantes como a Índia, a Ásia Menor e a América Latina. No Brasil, esta influência pode ser observada "Na conspiração Baiana de 1798, verificou-se que as ideias revolucionárias

primordial. Com o aumento da força produtiva sob a influência da Revolução Industrial, a escola, lentamente, foi incluindo setores marginalizados da sociedade, mesmo quando as políticas educacionais foram para reforçar o poder das classes abastadas, compondo o espectro de práticas sociais para a manutenção do *status quo*, neste sentido, "[...] Toda a complexidade da vida foi modificada pelas diferenças do tratamento escolar da criança burguesa e da criança do povo." (ARIÈS, 1981, p. 194).

Na família, modificações começam a ocorrer e as mulheres já participam do trabalho nos campos ou nas vilas operárias e enfrentam as fragilidades da vida trazidas por este novo tempo. Agora, separa-se melhor a vida profissional da vida privada[28], determinando um lugar apropriado para cada qual, ou seja, o local de trabalho para muitas pessoas deixa de ser a própria casa e passa a ser as fábricas; constata-se a preocupação dos pais em investir na educação dos filhos para mantê-los em um mesmo nível que outras crianças de igual condição (Id., p. 197 et seq.).

Mondaini (2006) ressalta que em 1789 a *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão* proclamada pela burguesia e considerada como primeiro elemento constitucional do novo regime político republicano, garante as liberdades individuais, ou seja, os direitos civis. A partir desta declaração há o reconhecimento do indivíduo como sujeito de direitos sob o ponto de vista jurídico e político e atinge seu ápice na expressão "todos são iguais perante a lei", porém está lançado aí o mal de raiz de um sistema político, que ao mesmo tempo, desenvolve legislações que expressam tratar todos de modo igualitário, mantêm os lucros de um sistema capitalista desigual e os privilégios de uma minoria, isto explica em parte, o surgimento das contradições das políticas públicas, as quais permanecem até os dias atuais.

Com o advento e a progressiva instauração do sistema capitalista liberal, conquistaram-se vários direitos até então negados, mas as desigualdades sociais que geravam miséria para uns e abundância para outros continuavam a existir.

Comparato (2008, p. 136-153) explica que transpostos os ideais de "liberdade, igualdade e fraternidade" da Revolução Francesa, na prática, com a consolidação da

---

francesas já haviam conquistado os oficiais e artesãos mais humildes. O alfaiate pardo João de Deus, um dos insurgentes executados [...] pretendia que "todos (os brasileiros) se fizessem Franceses, para viverem em igualdade e abundancia" [...]." (COMPARATO, 2008, p. 135). Neste momento, de acordo com Mondaini (2006, p. 23) a figura do indivíduo que só tem deveres começa a ser substituída pela figura do sujeito com direitos, que se desenvolveu inicialmente em torno de países como a Inglaterra e os Estados Unidos (por meio do *Bill of Rights*, ou *Carta de Direitos*) e a França no decorrer do século XVII e XIX.

[28] Pra melhor aprofundar-se neste assunto ver o capítulo 2 – *As esferas públicas e privada* de: ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Trad. Roberto Raposo, posfácio de Celso Lafer. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005, p. 31-83.

civilização burguesa, os direitos dos cidadãos passaram a servir de meios para proteção dos direitos, mas a vida política tornou-se apenas instrumento de conservação da sociedade sob a dominação da classe proprietária e, sobretudo, houve a impregnação do princípio liberal de que o êxito depende da progressiva conquista do indivíduo por meio do seu esforço e trabalho.

Carvalho et al (2004, p. 62) expõe que após a conquista dos direitos individuais, ou seja, os direitos civis e políticos, aclamados com o Liberalismo no século XVIII, houve vantagens à liberdade do indivíduo contra os abusos de um Estado opressor. Este processo de discussão e conquista de direitos culminou com a forte influência socialista no século XIX e XX, a qual diz respeito à esfera dos direitos sociais, econômicos e culturais e ao direito à igualdade, os quais são de natureza progressiva, uma vez que, o propósito é o de alcançar tais direitos por meio do Estado e de suas políticas públicas. É na esfera dos direitos sociais que se expressa o Direito à Educação.

Neste contexto, a história das instituições infantis conforme esclarece Campos (BRASIL, 1988, p. 13) vai delineando-se no cenário internacional[29]: no final do século XVIII na França, já eram criadas as primeiras *garderies* para abrigar as crianças durante o período de trabalho das mães, é neste país que se tem o registro da creche[30] mais antiga (1770) criada com a intenção de guardar os bebês, para que suas mães pudessem trabalhar em longa jornada de trabalho nas fábricas.

Explica ainda que, na Itália, em Turim, em 1827, foram fundados os *Asili Infantili*, semelhantes às *garderies*; na Bélgica, no mesmo ano, surgiram as *écoles gardiennes*; nos Estados Unidos, assim como no Brasil, o atendimento às crianças em idade pré-escolar torna-se uma preocupação crescente e em meados do séc. XIX, a primeira *day nursery* de que se tem notícia foi aberta em Nova York, para atender os (as) filhos (as) dos (as) trabalhadores (as) pobres.

Segundo Merisse (1997, p. 29) tanto no Brasil como na Europa, as instituições infantis surgem como "instituições asilares" dependentes da caridade da população, com características próprias que vão delineando ao longo do tempo outro tipo de instituição: a escolar.

---

[29] Muitas dessas instituições vão sendo criadas, em tempos de guerra, cuja situação acabava por obrigar as mulheres a assumirem por longos períodos a chefia da família, enquanto o homem partia para a guerra, e em tempos de paz, abrigando os (as) filhos (as) das operárias nas fábricas.

[30] Palavra de origem francesa que significa "manjedoura". No Brasil interessante observar o seu significado no dicionário Brasileiro Globo (1992) que corresponde ao seguinte: "Asilo diurno, onde se albergam crianças pobres cujas mães estão no trabalho.". Isto nos mostra uma concepção preconceituosa, que se tem sobre a creche, uma das modalidades da EI na atualidade.

Após a Segunda Guerra Mundial (1939 a 1945) a indignação causada pelos horrores da guerra, assinalou um dos momentos mais intensos na defesa de direitos. Este cenário foi palco para o início da afirmação de várias declarações de direitos que foram processando-se durante todo o século XX, das quais se lembrará pela importância de suas proposições, a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* de 1948 e a *Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente* de 1959[31], esta última que traz em seu preâmbulo uma preocupação mundial com os maus-tratos acometidos contra a infância.

Em seguida, o ocidente capitalista, principalmente nos países da América Latina, teve a necessidade de se auto-reformar concedendo direitos e garantias aos trabalhadores (as) com o intuito de evitarem-se revoluções, contudo, sob o clima de Guerra fria as nações capitalistas tentam conviver com as tensões do próprio sistema sob a forma de *Welfare State* ou *Estado de bem-estar social* (MONDAINI, 2006, p. 126-128).

Importante ressaltar, como explica Comparato (2008), que os direitos que se tem na atualidade não foram delineados como blocos divisíveis e estanques, eles evoluem e aperfeiçoam-se de modo organicamente articulados com os movimentos que se processam no interior da realidade social.

Desta primeira aproximação da construção do que pode ser chamado hoje de direitos sociais (Ibid., p. 13), ressalta os processos de sua afirmação, tanto no plano "jurídico-legal" como no campo "cultural-ideal". No plano "jurídico-legal" tem na expressão "todos são iguais perante a lei" o seu ápice e é uma condição necessária para eliminação das inúmeras formas de degradação da condição humana; este parâmetro está presente em quase todas as Constituições dos países de perspectivas democráticas e na Constituição brasileira aparece desde a primeira Constituição Republicana de 1890 (em seu art. 72, § 2º) conforme esclarece Alencar e Rangel (1986, p. 78) até a atual CF de 1988.

Mondaini (2006, p. 14) explica que no plano "cultural-ideal" relaciona-se ao fato de que alguns são sujeitos conscientes de seus direitos e outros completamente ignorantes em

---

[31] A *Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente* de 1959 foi reconhecida pelo Brasil em 02/05/1961 e Instituída por meio do artigo 227 da CF de 1988, este foi base para redigir o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei 8099 de 1990, o que fortalece e serve como referência para a luta por creches e pré-escolas no Brasil do final da década de 1980 até dias atuais (BRASIL, 2010a, p. 510). O artigo Constitucional expressa: "Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão." (BRASIL, 2010d, p. 80).

relação a eles, enquanto que o ideal seria que todos os (as) cidadãos (ãs) fossem cônscios de seus direitos e coletivamente organizados para defendê-lo.

Entretanto, formar esta cultura ideal, depende do modo como se programa as políticas públicas de um Estado, por isto a expansão nos países periféricos e emergentes, como o Brasil, de políticas de equidade, ou seja, a justiça no caso concreto, no intuito de focalizar aqueles indivíduos que estão em situações de miserabilidade ou estigmatizados pela sua condição social ou étnico-racial e de gênero, um exemplo disto, no Brasil, seria as cotas para afro-descendentes nas Universidades, as legislações de proteção à mulher (Lei Maria da Penha), à Infância (Estatuto da criança e do adolescente-ECA) e ao Idoso (Estatuto do Idoso), dentre outras legislações.

Porém, estas não são políticas de igualdade e muito menos conseguem resolver todos os problemas que se propõe resolver, essas políticas acabam tornando-se um conjunto de intenções legislativas formais, mas sem grande efetividade prática, apesar de estarem expressas nas legislações Constitucionais e Infraconstitucionais e serem respaldadas por normas dos tratados internacionais em que o Brasil é signatário, inclusive, tornando passível de punição internacional, por crime de responsabilidade, os países signatários que não as cumprem, mas essa adesão formal não garante que os países tratem como prioridade as Legislações que promulgam.

Desta forma, o que se percebe é que as políticas de igualdade social ou mesmo as políticas em busca de equidade social, em países em desenvolvimento, ficaram na esfera do dever ser, assim não configuram nem a equidade e muito menos a igualdade de fato e de direito, no entanto isto não minimiza o fato de sua importância, como uma finalidade ética voltada para o bem comum e prática para uma atuação mais firme na garantia destes direitos.

Isto se explica pelo fato de que os países capitalistas latino-americanos, por exemplo, apresentam vários elementos que os diferenciam dos países capitalistas desenvolvidos, devido às maiores taxas de pobreza, violência, analfabetismo, exploração do trabalho e desigualdades econômicas e sociais. Por isto, a existência do *Estado de Bem-Estar Social* - vivido por certo período nos países desenvolvidos - nos países pouco desenvolvidos devem ser classificados como “restrito ou incompleto” “[...] pelas limitações de seus programas e dos seus critérios de seletividade [...]” (LAURELL, 2002, p. 160), assim, toda a estrutura que constituem os pilares do *Estado de Bem-Estar Social*, nestes países, são frágeis, não são universalizados e são desfrutados apenas por determinados grupos.

Portanto, ressalta-se que o surgimento das instituições infantis no cenário mundial, pode ser pensado de acordo com as peculiaridades de cada país e abrange as raízes históricas

que os envolvem, uma vez que desvendar a sua origem, neste momento, não pressupõe um detido estudo do seu passado, ou mesmo uma reconstrução detalhada de sua trajetória histórica, pois o que se pretende aqui é apenas assinalar que os seus pilares encontram-se no solo da história e, de fato, não estão separados do contexto político, social e econômico nacional e internacional que caracterizam o seu surgimento em um contexto capitalista, urbano e industrial que vagarosamente ocupou o posto de uma sociedade rural, agrícola e feudal que, até então, mantinha os privilégios de uma classe, por isto, a estrutura das origens das instituições infantis expressam a vida das pessoas na sociedade, tanto no que concerne àqueles que lutam incansavelmente para assegurar a própria sobrevivência, como daqueles que buscam preservar e acumular um *status* social de privilégios e suas riquezas.

Como se observou nos autores supracitados, a sociedade moderna capitalista trouxe uma série de mudanças na estrutura social dos países que reestruturaram o conhecimento e com ele o conceito de infância, de política pública, de participação social, de democracia, de trabalho, de família, de classe social, de gênero; mudanças estas que ocorreram em todo o mundo e que resultaram, dentre outros, em muitas mulheres trabalhando fora de seus lares, enquanto os (as) seus filhos (as) precisam passar grande parte do tempo em instituições ou escolas.

Neste sentido, a seção seguinte explica um *corpus* de pesquisas que delineiam a trajetória das instituições infantis no Brasil.

1.2 INSTITUIÇÕES INFANTIS NO BRASIL: A ESTRUTURA DO FAVOR

Diante deste cenário internacional, vê-se no Brasil o avanço das instituições infantis dentro de um contexto assistencial e como observa Kuhlmann Jr. (2007, p.27) "[...] a história da assistência tem sido também a da produção de uma imagem do pobre como ameaça social a ser controlada. [...]". Em função disto, as instituições infantis para as crianças pobres ficavam relegadas a um caráter marginal dentro do reino das necessidades humanas imediatas; bem distantes de um atendimento que contemplasse a dignidade das crianças.

Merisse (1997) destaca acontecimentos importantes que deram novas configurações ao cenário educacional brasileiro, como a independência do Brasil (1822), a assinatura da Lei Áurea (1888) que aparentemente aboliu a escravidão no Brasil; a proclamação da República

(1889), a Revolução de 1930, o golpe militar de 1964 e o período atual, que se inicia com a redemocratização ocorrida a partir de 1985.

Identifica (Ibid., p. 32) uma trajetória do atendimento da pequena infância em fases: a primeira, de caráter exclusivamente filantrópico (período colonial); a segunda, com orientação higiênico-sanitária, orientada pelas proposições médicas (séc. XIX e início do séc. XX, orientado pelo positivismo); a terceira fase, assistencial; a última fase, aparecendo uma dimensão educacional, a qual percorre até os dias atuais envolvida em diferentes áreas, como a saúde (física e psicológica), assistência social e justiça.

Importante ressaltar que essas fases não são desconectadas, no sentido de que uma terminou para outra acontecer, elas caminham e transformam-se juntamente com a dinâmica social brasileira e não se esgotam na atualidade, pois compõem mudanças dentro de um contexto de permanências.

Mostra que (Ibid., p. 49) existem diferenças históricas em relação ao atendimento em creches e pré-escolas no Brasil: enquanto as creches foram destinadas aos pobres e caracterizadas pela vinculação aos órgãos de saúde e assistência social, dentro de uma concepção de cuidado, higiene e nutrição, geralmente em período integral enquanto as mães e os pais trabalhavam; a pré-escola foi eleita para as crianças das classes mais abastadas, em período parcial, em um modelo vinculado aos órgãos educacionais.

O autor ainda esclarece que foi no Rio de Janeiro que se criou uma das primeiras instituições com a finalidade de abrigar a infância abandonada. Em 1738, Romão de Mattos Duarte criou a “casa dos expostos”, conhecida também como “casa dos enjeitados” ou “casa da roda”[32], sendo este, o nome pelo qual ficou mais conhecida.

Estas instituições (Ibid., p. 28) eram estigmatizadas e suas práticas educativas de caráter preconceituoso, nelas a maioria das crianças eram órfãs, abandonadas e atendidas em regime de internato, recebiam serviços de forma: caritativa, ou seja, sem iniciativas para diminuir o abandono de crianças, e sua existência possibilitava a prática da compaixão e misericórdia por meio das associações filantrópicas ou entidades religiosas, com procedimentos que privilegiavam a higiene e prevenção de doenças; e também assistencial, tendo como um dos principais objetivos, reduzir os altos índices de mortalidade infantil, porém este ambicioso projeto não configurou sucesso, mesmo sendo criada para proteger a

[32] Merisse assinala que “[...] A "roda" era uma referência ao mecanismo onde se depositavam as crianças: um cilindro oco de madeira, com uma pequena abertura que girava em torno de um eixo horizontal. A criança era colocada na abertura, pelo lado de fora da instituição. Girando-se a roda, ela passava para o lado de dentro, de tal modo que o depositante não podia ser visto, impedindo-se assim a sua identificação.” (1997, p. 28).

vida da criança, logo verificou-se a incapacidade destas instituições em realizar esse objetivo, pois, entre 1861 e 1874, das 8086 crianças entregues a ela, 3.545 morreram.

A Constituição do Brasil Imperial de 1824 - Primeira Constituição do País - traz indicações sobre educação e nenhuma sobre o atendimento da infância. A mais significativa está presente na *Garantia dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros* que expressa em seu art. 179, inciso 32, que "A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos" (ALENCAR; RANGEL, 1986. p. 32-34), lembrando que negros e não proprietários de terra não eram considerados cidadãos e cidadãs nesta época.

Do ponto de vista do direito positivado, segundo Oliveira (2001, p. 17), essa declaração de gratuidade coloca o Brasil entre os primeiros países do mundo a promulgá-la. No entanto, o analfabetismo era o único legado da grande maioria da população e o Poder Público, em nenhum momento, desenvolveu esforços para transformar a educação em política pública e nem se previa meios para exigi-la enquanto um direito, estes meios vão surgir, em definitivo, apenas com a CF de 1988, cento e sessenta e quatro anos depois da Constituição de 1824.

Merisse (1997, p. 33) explica que em relação ao direito à educação após esta formalidade da lei, vê-se um comprometimento apenas com o ensino primário e secundário, ainda assim com meios de exclusão; desse modo, observa-se que as instituições infantis foram as mais mal defendidas e as que suscitaram menos interesse por parte do poder público, constituindo-se por meio de um caráter caritativo e filantrópico para atender à infância pobre e desvalida.

Neste contexto (Ibid., p. 34) esclarece que quatro anos depois de Rui Barbosa ter proposto a criação no município da Corte do "jardim de crianças", como educação que antecede à escola e que deveria ter duração de três anos e ser integrada ao ensino, houve a instalação do primeiro jardim da infância público no Brasil em 1875, para atender os filhos de operárias de uma fábrica, sendo fechado logo em seguida.

Revela (Ibid., p. 35) que em 1879, é que aparece uma das primeiras referências à creche, em artigo publicado no jornal *"A MÃI de família"*, do Rio de Janeiro. Estas instituições tinham por objetivo amparar crianças fruto de uma sociedade composta por incontáveis povos e culturas, cheia de mazelas, preconceitos e desigualdades, que tinha como base o sistema escravocrata e os casamentos por conveniência, o que facilitava o crescimento da prostituição e a exploração e submissão das mulheres, aumentando, consequentemente, o quadro trágico de crianças abandonadas, as quais de acordo com Cunha (2003, p. 94), após

completarem a idade entre oito e doze anos eram utilizadas para realizarem trabalhos nas fábricas que estavam emergindo.

A reivindicação de creches e pré-escolas no início do século XX não foi grande por duas razões: o país não possuía muitas indústrias, era eminentemente agrícola e a procura de trabalho feminino era muito pequena; até porque, de acordo com Louro (1997, p. 444-446) a mulher brasileira situava-se na esfera da vida doméstica, sobretudo a de classe média e alta, só as mulheres pobres trabalhavam e, mesmo assim, em bordados, corte e costura, fazendo doces em casa ou em serviços domésticos fora do lar, conciliando a dupla atividade de mãe e trabalhadora.

Kramer (2001, p. 51) ressalta que em 1908 a fábrica de fiação de tecidos Corcovado instala no Rio de Janeiro a primeira creche junto a uma empresa. Em São Paulo isso ocorrerá em 1918, sob pressão do movimento operário.

Em 1889, foi criado o Instituto de Proteção e Assistência à Infância no Brasil, no Rio de Janeiro, com a intenção de atender as crianças menores de oito anos e elaborar leis que regulassem a vida e a saúde dos recém nascidos e os serviços das amas de leite; com o objetivo de velar "pelos menores trabalhadores e pelos criminosos, atender as crianças pobres, doentes, defeituosas, mal tratadas e moralmente abandonadas; criar maternidades; creches e jardins de infância" (Ibid., 2001, p. 52).

Explica (Ibid., p. 52) que em 1922, por ocasião dos preparativos para a comemoração do Centenário da Independência do Brasil, o Departamento Nacional da Criança no Brasil - DNCr[33], organizou o 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, o qual objetivava tratar dos assuntos referentes à criança e suas relações com a família, o Estado e a sociedade.

Kuhlmann Jr. (2007, p.111-115) expõe que houve influência da leitura feita das obras do alemão Friedrich Froebel (1782-1852) que idealizou os jardins de infância, de Maria Montessori (1870-1952) que na Itália criou a *Casa dei Bambini* sob o enfoque de que a criança tem autonomia para aprender, e a influência da "Psicologia do desenvolvimento" com

---

[33] Kramer (2001) esclarece que este departamento foi vinculado ao Ministério da Educação e Saúde (criado em 1930) e teve por objetivo atender a infância, a maternidade e a adolescência, oferecer educação técnica, repassar recursos aos Estados e às entidades privadas, além de fiscalizar. Ao desmembrar o Ministério da Educação e Saúde nos anos 1940 a creche passou a ser vinculada ao Ministério da saúde e seu oferecimento continuou a ser visto como um "mal necessário". Este departamento foi durante 30 anos o principal formulador de políticas oficiais para a infância no Brasil, baseado numa perspectiva de medicina preventiva proveniente do movimento higienista, com a preocupação médica de sanear a sociedade brasileira (Ibid., p. 52). Além disso, Kuhlmann Jr. (2007, p. 39) esclarece que o encerramento do 3° Congresso Americano da Criança, realizado em conjunto com aquele, define o dia 12 de outubro como o Dia da Criança, associando a infância com a sociedade moderna e o novo mundo.

Piaget, Vygotsky, Dewey e Bruner, os quais contribuíram significativamente no que concerne ao ensino e à aprendizagem e puderam tornar o sistema escolar e os (as) professores (as) mais conscientes da complexidade que envolve sua tarefa.

Estas influências fazem com que o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, dê destaque à importância dos brinquedos, à saúde física e socialização; às atividades lúdicas e livres para as crianças e propõe a inclusão do pré-primário no sistema de ensino público paulista, porém estes são avanços nas proposições que não progrediram na prática, pois "Embora o discurso da escola nova não se referisse no contexto da década de 20, às crianças de zero a seis anos, os mesmos tipos de discursos surgirão, anos mais tarde, em defesa da educação pré-escolar." (KRAMER, 2001, p. 55).

Conforme explica Merisse (1997, p. 42-43), nos anos de 1930, o país estava sob o contexto que enfatizava as relações entre "criança" e "pátria" sob a argumentação da necessidade de investir na criança para formar uma "raça forte e sadia", assim, até esta época inexistia um sistema de proteção social ao trabalhador (a) ou até mesmo leis que regulamentassem esses direitos, foi durante a era Vargas (1930-1954) sob influência do *Wefare State* ou *Estado de Bem-Estar Social*, que se iniciam as primeiras alterações, com a criação de institutos de aposentadoria e pensões e a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) regulamentada em 1943. Mas, ao invés de servirem aos trabalhadores, estes fundos que recebiam valores descontados em folha de pagamento, neste período, serviram para financiar a saúde, a educação, dentre outros, no setor privado.

Em seguida, a Constituição Federal Brasileira promulgada em 1934 institui pela primeira vez a educação como direito de todos, no entanto, nada menciona sobre a educação das crianças de zero até sete anos em creches e pré-escolas. Mesmo tendo vigorado pouco mais de três anos, esta Constituição foi vitimada pelo golpe de 1937 que estabeleceu o "Estado novo" e outorgou a Constituição de 1937. No período, Getúlio Vargas permaneceu no poder até o fim de 1945.

A Constituição de 1937 delegou à família o cerne da responsabilidade educacional de suas crianças e, com isto, não se preocupou com as condições econômicas e sociais das mesmas, pois culpar a família "[...] servia não só para escamotear as relações de classe existentes na sociedade brasileira, como também fortalecia a responsabilidade e o poder do Estado - um Estado considerado neutro [...]", dessa forma, o Estado colocava-se em uma função subsidiária e a família como única culpada pela situação precária oferecida à infância brasileira, o que levou a considerar a creche como um "mal necessário" (KRAMER, 2001, p. 60).

Merisse (1997, p. 39-50) descreve que com o objetivo de apoiar as famílias dos soldados convocados no período da Segunda Guerra Mundial, em 1941, surgiu a LBA (Legião Brasileira de Assistência), criada pela esposa do presidente Getúlio Vargas. Em 1946, esta fundação passou a executar políticas governamentais de assistência voltada para a família, à maternidade e à infância, por meio de subvenções financeiras para creches, hospitais infantis e maternidades.

Segundo Kramer e Souza (1991, p. 67-69), em 1941, houve a criação do Serviço de Assistência a Menores (SAM), vinculado ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores. O SAM foi extinto em 1964 e substituído pela Fundação Nacional do Bem Estar do Menor (FUNABEM), vinculado ao Ministério da Previdência e Assistência Social.

Esclarece Oliveira (2001, p. 20) que a Constituição Brasileira de 1946, promulgada após a Segunda Guerra Mundial, retoma a ideia da Constituição de 1934, trazendo uma perspectiva mais democrática, no entanto a Constituição de 1934 é referência fundamental, pois o direcionamento e opções políticas expressos nesta são centrais nos debates atuais e foram amplamente reformulados pela atual CF de 1988.

Como se observa em Alencar e Rangel (1986, p. 175), com a Constituição de 1934, criou-se o regulamento que mais tarde fora incorporado pela CLT, dispositivo este, importante de ser destacado porque permanece na atualidade no art. 389, § 1º da legislação atual e define que os estabelecimentos em que trabalham "[...] pelo menos 30 (trinta) mulheres, com mais de 16 anos de idade, terão local apropriado onde seja permitido às empregadas guardar sob vigilância e assistência os seus filhos no período da amamentação." e no § 2º do mesmo artigo, admite a possibilidade de substituição dessa exigência por meio de celebração de convênio com creches[34] (BRASIL, 2010c, p. 733).

Kuhlmann Jr. (2000, p.13) aponta que este dispositivo tornou-se "letra morta" e isto acontece desde a sua vigência no início do século passado até os dias atuais, pois várias empresas burlaram a lei e fizeram convênios fictícios, além disso, entende-se na atualidade que este traz uma conotação preconceituosa que fere o artigo 5º e 7º da Constituição Federal de 1988[35], mas isto não pode constituir motivos para que este direito não seja cumprido.

---

[34] Nos anos de 1930 este artigo configurou-se como uma conquista, mas logo se tornou um dispositivo facilmente ignorado por quem o deveria cumprir, porque não se tem uma fiscalização adequada e pelo fato de ao implicar custos para as empresas, este acaba por ser, o primeiro item que se corta quando se pretende economizar; por esta razão, muitas empresas não contratam mais de 30 mulheres, o que dificulta o ingresso das mulheres no mercado de trabalho.

[35] Para um melhor esclarecimento, o artigo 7º da CF de 1988, assinala os direitos dos (as) trabalhadores (as), dentre eles, prescreve no inciso XXV - "assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 (cinco) anos de idade em creches e pré-escolas", vê-se que a lei

Observa (Ibid., p. 09-10) que nos anos de 1930, iniciam-se os primeiros cursos de especialização em educação pré-primária coordenados por Lourenço Filho, com o objetivo de formar professoras. Além disso, há uma expansão dos parques infantis em vários Estados brasileiros, tendo seguido o mesmo modelo do Estado de São Paulo, criados por Mário de Andrade, que priorizava o trabalho lúdico e atendia crianças necessitadas e mães trabalhadoras, com instituições em favelas e centros industriais; já os Jardins de infância anexados às escolas primárias eram eliminados se o número de vagas no ensino primário (atual Ensino Fundamental) excedesse; assim, a maioria das instituições infantis não possuía caráter formal e muitas delas agrupavam uma quantidade exorbitante de crianças em uma única turma, com uma só professora ou na maioria das vezes com voluntários, com pouca ou nenhuma formação pedagógica.

Merisse (1997, p. 42-43) esclarece que em 1946, criou-se o SESI (Serviço Social de Indústria) e o SESC (Serviço Social do Comércio), "[...] cujos recursos, 2,5% da folha de pagamento dos empregados, passaram a financiar diferentes tipos de serviços para os filhos dos comerciários e industriários, na área de creche e pré-escolas.", entretanto estes serviços eram vistos como benefícios e não direitos do (a) trabalhador (a) ou da criança, assim, houve recusa e resistência das empresas para destinar recursos para este serviço.

Kramer e Souza (1991, p. 62) explicam que em 1948 é criada a Organização Mundial de Educação Pré-escolar (OMEP) com vinculação de natureza privada de nível internacional e no Brasil, no ano de 1953 é criado o Comitê - Brasil da OMEP (Organização Mundial de Educação Pré-escolar), neste período, há expansão de projetos de baixo custo e sem qualidade.

Aponta (Ibid., p. 72) que este foi o caso do Projeto Casulo[36], vinculado à LBA, o qual funcionou sem a remuneração ou vinculação trabalhista dos recursos humanos, utilizando-se

---

não estabelece idade mínima, portanto a norma é dirigida a todos os trabalhadores em qualquer idade e não apenas às mulheres. Já o Artigo 5º expressa no inciso I, que "homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição" (BRASIL, 2010d). Por isto, nada mais incoerente e discriminatório do que mantê-lo com a expressão "mulheres" na atualidade. Entende-se que para adequar-se ao que estabelece a CF de 1988, tal dispositivo não deveria ter sido incorporado na reformulação da CLT atual com a expressão "mulheres" e sim trabalhadores (as), porque da forma como vem expresso discrimina a mulher e afasta do homem a possibilidade de ter assistência aos seus filhos (as), pois este artigo deixa margem para que as empresas não cumpram este direito, o que o faz ser um pseudo-direito (a) do (a) trabalhador (a).

[36] Iniciado em 1977 e extinto em 1995 com o governo Fernando Henrique Cardoso. Kramer e Souza (2001, p. 75-79) explicam que o Brasil começou a receber recursos da UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), vinculado à Organização das Nações Unidas (ONU), sendo este um órgão internacional criado para atender às vitimas da guerra e que a partir de 1964, tornou-se permanente, atuando por meio de convênios com órgãos governamentais da esfera federal, estadual e municipal em

de voluntários da população, os quais tinham a incumbência de dar orientações às famílias desestruturadas e pobres com o mínimo de gastos. Por volta de 1960, a ênfase recai em uma política econômica para a educação sob o apoio financeiro, regras e influências de Organizações Internacionais[37].

Oliveira (2001, p. 16) explica que em dezembro de 1961, depois de treze anos transitando no Congresso, desde a Constituição de 1946, é promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN n. 4024/61.

Sancionada, esta legislação traz poucas indicações sobre a educação das crianças de zero até sete anos de idade e ignora um atendimento adequado a elas, conforme esclarece o Capítulo I, Título VI - Da Educação Pré-Primária[38]: "Art.23- A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternais ou jardins de infância.", e ainda esclarece no art. 24 que "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.", porém sem maiores esclarecimentos (BRASIL, 1961).

A LDBEN n. 4024/61 aparece como a primeira orientação legal ocorrida na educação brasileira, porém o Poder Público em nenhum momento desenvolveu esforços para transformar a educação das crianças de zero a sete anos em política pública e, portanto esta ficou sujeita a critérios que se desenvolveram sob a ideologia do favor. Sendo, um favor e não um direito, ter lugares para educar as crianças enquanto os pais trabalhavam ou ainda, em nenhum momento procurou-se fazer desses espaços algo que se constrói como um direito público subjetivo.

---

vários países, os quais seguiam suas recomendações. No Brasil, a influência objetivou apoiar o Projeto Casulo a criar centros de recreação para atender crianças de zero a sete anos em estabelecimentos religiosos, com equipamentos da comunidade, em um modelo de baixo custo.

[37] Tais como: UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, fundada no dia 16 de novembro de 1945), UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância, fundada em 1946), USAID (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional, criada em 1961), BANCO MUNDIAL (que se configura como uma Instituição Financeira Internacional, fundada em 1944). Como explica Bueno (2004, p. 447-448) estas e outras organizações internacionais de cunho financeiro e humanitário vão além do mero empréstimo financeiro para os países considerados em desenvolvimento ou periféricos, elas elaboram diretrizes, produzem documentos, dão recomendações e definem o rol de prioridades no investimento do dinheiro emprestado e as estratégias que devem ser seguidas para as reformas nas políticas públicas na área social, em especial na educação. Desse modo, nos países centrais, onde são formuladas as políticas de ajustes para os países devedores, estas são orientadas para interesses econômicos dos países ricos.

[38] Percebe-se que o uso do termo "pré-primário" dado pela Lei n. 4024/61 denota uma educação que se constitui como uma etapa preparatória para o ensino primário e não como uma educação que possui princípios próprios e que deve atender a especificidade da infância nesta fase da vida.

Segundo Oliveira (2001, p. 16) com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional permanece o pensamento conservador e privatista da educação, tratando a EI pública genericamente, deixando assim, inúmeras dúvidas quanto ao atendimento às crianças com idade inferior a sete anos.

O autor aponta que no período de 1964, o Brasil enfrentava o início da ditadura militar e suas conseqüências em todos os níveis e modalidades de ensino. Nesse período, a educação foi marcada pelo rebaixamento salarial dos (as) professores (as) e pela expansão da rede nas regiões urbanas, impulsionada pela migração da zona rural, entretanto poucas foram as construções assumidas pelo Estado destinadas às creches e pré-escolas.

Em 1971, após dez anos da Lei n. 4024/61 instaurou-se a Lei n. 5.692, que revoga parte da LDBEN n. 4024/61. Nesta lei, é destinado apenas um artigo referente à educação pré-escolar, o qual estabelece que os sistemas de ensino "[...] velarão para que as crianças em idade inferior a sete anos recebam convenientemente educação em escolas maternais, jardins-de-infância e instituições equivalentes" (BRASIL, 1971).

Após vários anos a Lei n. 9131 de 1995, altera a Lei n. 4024/61 e inclui no art. 9º que uma das atribuições da Câmara de Educação Básica era o de "[...] examinar os problemas da educação infantil [...] e oferecer sugestões para a sua solução;" o que não ajudou a resolver os problemas que vinham arrastando-se nestas instituições.

No geral, a Lei n. 4024/61 traz uma ênfase no desenvolvimento das potencialidades individuais das crianças - como se estas não se constituíssem coletivamente, na interação com o outro-, perspectiva que será criticada e sofrerá influências das teorias construtivistas, principalmente, por meio das teorias de Piaget e Vygotsky [39].

Estas legislações compactuaram com o imperativo das políticas da década de 1970 que "[...] baseadas na abordagem da privação cultural, propunham-se a compensar carências culturais, deficiências lingüísticas ou defasagens afetivas." (KRAMER, 2005, p. 16) e contribuiu para a singularidade da formação e organização das creches e pré-escolas no Brasil como um nível inferior, sem importância e que servia para compensar a carência das crianças pobres, deste modo, o que se verifica com esta análise é que

> Ausência de legislação, no entanto, não significa ausência de política. Ao contrário, ela caracteriza a política educacional voltada para o pré-escolar

[39] Apesar das diferenças entre as teorias, ambos os autores destacam o papel ativo da criança no desenvolvimento humano, o primeiro por meio de etapas naturais do desenvolvimento biológico e o segundo por intermédio do papel do meio e da cultura na constituição da personalidade e inteligência da criança (CORSARO, 2010, p. 22-30). Para melhor entender suas contribuições na atualidade, ver no Apêndice o Esquema 4 "Teorias Dominantes da Psicologia do Desenvolvimento".

> como *estagnada* e *omissa*, plena de discursos com recomendações sugestões e interpretações e vazias de medidas concretas de amplo alcance. Nesse contexto onde escasseiam os recursos e o apoio público, alternativas de diversos grupos espalhados por todo o País não podem ser ignoradas, como não se pode ignorar a grande massa excluída de seu atendimento por falta não só de legislação, mas também, e principalmente, de medidas práticas que a efetivem. (KRAMER, 2001, p, 93-94, grifo do autor)

A luta pelo oferecimento público de creches e pré-escolas no país se fortalece por meio dos movimentos sociais, dentre eles o movimento de mulheres no início da década de 1970 em São Paulo, o qual em 1979, em virtude do 1º Congresso Paulista da Mulher deu início ao movimento de "Luta por creches", como observou Merisse (1997, p. 49).

Kramer e Souza (1991, p. 93) esclarecem que houve financiamentos por meio da Coordenação de Educação Pré-escolar (COEPRE) criado em 1975 e extinto em 1987 e outros programas de mesma finalidade e objetivos, os quais utilizavam as mães como mão-de-obra barata ou por meio de parceria com os estudantes do Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização).

Fullgraf (2008, p. 33-34) aponta que houve creches domiciliares nas grandes cidades, com a política de "mães-crecheiras", de cunho demagógico e assistencialista, que consistiam no recebimento das crianças na residência de mulheres leigas e estas recebiam um recurso do governo para cuidá-las. Ressalta que a partir dos anos 1980, as Ações de Programas Nacionais e Internacionais continuaram a ser mantidas sem que lhes fossem destinados os recursos humanos e financeiros necessários para uma atuação adequada[40].

Barreto (2003, p. 56) esclarece que a transferência de recursos para creches, neste período, era realizada fundo a fundo, ou seja, do Fundo Nacional de Assistência Social (FNAS) para os fundos estaduais e municipais, sucessivamente. Este fundo substituiu a LBA, que implantou o Projeto Casulo na década de 1970 e traz a mesma forma de repasse *per capita* e com o valor de acordo com a jornada em que a criança é atendida diariamente, ou seja, integral (oito horas) ou parcial (4 horas), sendo o valor do parcial metade do integral.

Os recursos provenientes por meio do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) o qual definia as condições gerais, os mecanismos e os critérios de partilha para a transferência de recursos federais para o Distrito Federal, os Estados e Municípios por meio de convênios

---

[40] Para Fullgraf (2008) regulamentações desse tipo demonstram continuidades de políticas emergenciais compensatórias, nas quais a creche permanece como um "mal necessário" e aparece novamente a educação das famílias como estratégia privilegiada e exclusiva para o combate à pobreza, como se este investimento fosse capaz, por si só, de romper o círculo vicioso da exclusão social que a produz.

com as instituições infantis era para ter vigência até que ocorressem as municipalizações[41] das instituições de EI, por meio das perspectivas lançadas na LDBEN n. 9394/96 e pelo Plano Nacional de Educação – PNE de 2001-2010, este último, cujas metas estabelecidas deveriam ser alcançadas até 2011, no entanto os convênios não se extinguiram e foram restabelecidos por meio dos sistemas educacionais.

Diante do exposto, os espaços precários destinados às creches e pré-escolas, além do tempo diário que as crianças permaneciam neles, podem ser analisados conforme explica Vidal (2005), pois o espaço e o tempo escolar ensinam, interiorizam conhecimentos e representações sociais, são históricos e foram produzidos de acordo com determinado tempo histórico, "[...] pelas necessidades impostas pelo desenvolvimento social e/ou reivindicações da população [...]" (p. 42).

Entende-se que, no Brasil, mesmo quando não se falava em educação para as crianças de zero a seis anos, havia um conhecimento que se processava no interior das instituições que nutria um saber criado pela experiência cotidiana que definitivamente educavam as crianças, muitas vezes, na pedagogia do medo e da submissão. Estas são marcas que não se apagam tão facilmente, apesar de visualizar que nos dias atuais algumas mudanças ocorreram, porém para entender o passado e até visualizar resquícios dele no presente em alguns lugares de nosso país, é bom relembrar.

A luta do movimento feminista na década de 1970 e 1980 e os movimentos sociais que integram profissionais da educação e parte da sociedade civil têm durante algumas décadas, derrubado os entraves políticos e legislativos que persistem em deixar a EI, principalmente as creches, no esquecimento quando se estabelece as políticas e planos. É com a mobilização de diversos segmentos sociais (movimento de mulheres, movimento criança pró-constituinte) que se conquistou o reconhecimento formal na CF de 1988 da Educação da criança de zero a seis anos como Direito.

A CF de 1988 foi a Lei que no Brasil deu início a esta mudança e consolidou expressamente este Direito. É por isto que, na seção seguinte o que se propõe é delinear a trajetória da EI a partir da sua promulgação.

---

[41] Perspectiva esta lançada pela Reforma do Ensino Público Paulista no inicio dos anos 1990, com a "ênfase colocada na descentralização" (MACHADO, 1996, p. 52) esta que foi vista como uma promessa para democratizar o ensino e oferecer maior autonomia à administração pública e às escolas. Para um melhor aprofundamento neste assunto ver: MACHADO. L. M. **Teatralização do poder: o público e o publicitário na reforma do ensino paulista**. (Tese de Doutorado). UNESP – Marília, 1996.

1.3 A EDUCAÇÃO INFANTIL NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA ATUAL: DIREITO DE CIDADANIA

Com a Constituição Federal de 1988, construída com a contribuição dos movimentos sociais[42], inicia-se o processo de consolidação do direito às creches e pré-escolas no Brasil que vem acontecendo de forma articulada, refletida e forte com outras legislações infraconstitucionais, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 e a LDBEN n. 9394/1996.

Ao tratar da EI nestas legislações, procurar-se-á informar algumas de suas atualizações por meio das principais Emendas à Constituição Federal e dos pareceres e resoluções via Conselho Nacional de Educação - CNE[43].

Visando prover às necessidades deste novo momento democrático, a promulgação da atual CF de 1988 marcou a sua entrada na história do país pelo esforço e participação da sociedade civil organizada e traz, pela primeira vez, a declaração explícita do direito à educação como um direito fundamental de natureza social como se vê no art. 6º: "São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição." (BRASIL, 2010d, p. 28).

---

[42] De acordo com Fulgraf (2008, p. 38) as reivindicações ganham vigor com as organizações governamentais e não-governamentais e a sociedade civil que configuraram os movimentos sociais, na EI, sob o envolvimento do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM), do MIEIB (Movimento Interfórum do Brasil), do Movimento "FUNDEB para Valer", da Rede de Monitoramento Amiga da Criança, da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Ensino (UNDIME), da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) com mobilizações por meio dos grupos de pesquisas acadêmicos, sendo um dos movimentos mais recentes o "Fraldas Pintadas" - manifestação que teve como lema "Direito à educação começa no berço e é pra toda a vida" pela inclusão das creches na Proposta de Emenda Constitucional (PEC) que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), enviada pelo Presidente Luís Inácio Lula da Silva ao Congresso em junho de 2005, ocorrido sob manifestações de pessoas e órgãos de defesa dos direitos das crianças de vários Estados brasileiros em meados de agosto de 2005, dentre outros.

[43] O CNE "[...] manifesta-se através de atos emanados de suas duas Câmaras: Educação Básica e Educação Superior, assim como por seu Conselho Pleno que é a reunião das duas Câmaras. O colegiado, por seu Conselho Pleno e por suas duas Câmaras, manifesta-se por um dos seguintes instrumentos: **3.1 Indicação CNE** É um ato propositivo subscrito por um ou mais conselheiros, contendo sugestão justificada de estudo sobre qualquer matéria de interesse do CNE. **3.2 Parecer CNE** Ato pelo qual o Conselho Pleno ou qualquer das Câmaras pronuncia-se sobre matéria de sua competência. **3.3 Resolução CNE** É um ato decorrente de parecer, destinado a estabelecer normas a serem observadas pelos sistemas de ensino sobre matéria de competência do Conselho Pleno ou das Câmaras. Os atos do Conselho dependem de homologação do Ministro de Estado da Educação." (MACHADO; LABEGALINI, 2007, p. 31-32, grifo nosso).

Corrêa (2002) explica que na CF de 1988, há um significativo avanço para a educação, pois no terceiro capítulo, dez artigos são dedicados à educação, dentre os quais, expressa pela primeira vez a oferta e o acesso às creches e pré-escolas, isto redesenha uma nova perspectiva para a instituição infantil, pois qualquer família que procure vaga em uma creche ou pré-escola para as suas crianças e não encontre "[...] pode recorrer à própria Promotoria Pública para que esta, baseada e fundamentada na Constituição Federal, acione o Estado a fim de que este cumpra o seu dever." (CORRÊA, 2002, p. 18).

No que se refere à garantia deste direito, os mecanismos existentes para a efetivação e proteção dos direitos sociais, conforme Oliveira (2001, p. 33-36) é: o mandado de segurança coletivo, o mandado de injunção e a ação civil pública, instrumentos estes, fundamentais na defesa do direito à educação, na esfera jurisdicional[44].

Entretanto, cumprir a legislação constitucional configura grande desafio para a política educacional, principalmente, no que concerne a efetivação da disposição que prevê a garantia, pelos entes federados, do financiamento da educação básica e da melhoria da qualidade de ensino, de forma a garantir padrão mínimo de qualidade e "remuneração condigna dos trabalhadores da educação", definido por meio do artigo 60, § 1º do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias - ADCT e demais incisos.

Este artigo deve estar em consonância com o que nos informa o artigo 5º, § 1º da Constituição Federal: "as normas definidoras dos direitos e garantias fundamentais têm aplicação imediata" (BRASIL, 2010d).

Esta aplicação imediata, expressa constitucionalmente, assim como, o rol das chamadas cláusulas pétreas[45] que defende por meio do artigo 60, §4º, inc. IV, da CF de 88, somente os direitos e garantias individuais em detrimento dos direitos fundamentais em que se inserem os direitos sociais, vincula a atuação dos poderes públicos à efetivação destes direitos[46].

---

[44] Há também o Ministério Público, que como guardião da lei, vem atuar por meio de denuncias na exigibilidade dos direitos sociais. Cumpre ressaltar, a importância do Conselho Tutelar a nível municipal, com a função precípua de atuar na proteção dos direitos da criança e do adolescente.

[45] As cláusulas pétreas são limitações ao poder de reforma da Constituição de um Estado; não podem ser mudadas, são imutáveis dentro do texto constitucional. Na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 encontram-se dispostas em seu artigo 60, § 4º. São elas: A forma federativa de Estado; O voto direto, secreto, universal e periódico; A separação dos Poderes; Os direitos e garantias individuais. Para melhor entender ver: FERREIRA FILHO, Manoel Gonçalves. **Curso de direito constitucional**. São Paulo: Saraiva, 2001, p. 287-290.

[46] Isto se justifica, segundo Duarte (2007, p. 12), pelo fato de que os direitos sociais na legislação brasileira receberam uma garantia tão grande e reforçada por meio das declarações e cartas de compromisso de direitos internacionalmente pactuados e ratificados pelo Brasil, que torna legítima a inserção dos "direitos e garantias fundamentais" no mesmo âmbito conceitual da expressão "direitos e

A própria CF de 1988 privilegia os direitos individuais em detrimento dos direitos fundamentais, subordinando estes últimos a uma condição inferior, o que tornam os desafios ainda maiores para a Educação em geral, assim procurou-se expor alguns desafios Constitucionais para a EI:

QUADRO 1 - Desafios Constitucionais para a Educação Infantil.

Artigo 208, inciso IV, e Artigo 211 e 212.	Expressa o **atendimento de creches e pré-escolas como um dever do Estado** (art. 208). Este deve ser oferecido em **regime de colaboração** e organizado em sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios[47]. O art. 212, explica a vinculação orçamentária com os gastos públicos em educação: da **União (18%), dos Estados (25%) e municípios (25%)** e o regime de **financiamento pautado pela colaboração**, com ação supletiva e redistributiva da União e dos Estados.
Artigo 209.	Todas as instituições educacionais que atendem crianças desta faixa etária, inclusive as privadas, devem ser **autorizadas, fiscalizadas e supervisionadas pelos órgãos oficiais do ensino**, ensejando assim, a qualidade dessas instituições, o que dificilmente ocorre.
Artigo 206, inciso V e VI.	Aponta para a **valorização dos (as) profissionais da educação escolar**[48], portanto sem distinção entre EI e EF, com **"ingresso exclusivamente por meio de concurso público aos das redes públicas"**, garantindo a todos **"planos de carreira na forma da lei"**; assim como o inciso VI, que traz como um dos princípios do ensino a **gestão democrática**.

garantias individuais" do artigo 60, o que lhe dá status de cláusulas pétreas, mesmo não sendo contemplado pela nossa CF de 1988 como tal. Conforme ressalta Ferreira Filho esta interpretação é mais condizente com "[...] o espírito da Constituição em vigor, incontestavelmente uma Constituição social" (2001, p. 288).

[47] A Emenda Constitucional n.14/1996 muda o inciso 2º do artigo 211 da CF, ampliando a responsabilidade dos municípios na EI, como se lê a seguir: Art. 211 - "[...] § 2º Os municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.", o que forçou uma municipalização da mesma. Além disso, institui o FUNDEF (Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental).

[48] Sobre a valorização do magistério definida no artigo 206, inc. V da CF de 1988, até para se oferecer o mínimo para os profissionais da educação, coloca-se alguma forma de entrave, como no exemplo que se relata a seguir: por meio da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) n.º 4167, ajuizada junto ao Supremo Tribunal Federal (STF) contra artigos da lei do piso nacional dos professores da rede pública. A Lei nº. 11.738/2008 foi considerada inconstitucional pela ADI protocolada por cinco Estados da federação (Rio Grande do Sul, Paraná, Santa Catarina, Mato Grosso do Sul e Ceará), pois obriga a pagar o valor de R$ 950,00 para 40 horas semanais dos professores de todo o país. Segundo estes Estados, esta Lei Federal causaria despesas exageradas e sem amparo orçamentário, o que implicaria em forte impacto financeiro, porém no dia 06 de abril de 2011, o Advogado-Geral da União, ministro Luís Inácio Lucena Adams e a vice-procuradora-geral da República, Deborah Duprat, afirmaram que o pagamento do piso não é inconstitucional, além disso, os Estados não têm mais o direito de reclamar problemas orçamentários, pois tiveram tempo para se adaptar a Lei. E, explicam que a própria lei prevê que a União subsidiará aqueles Estados e municípios que não tiverem condições de pagar o piso salarial nacional dos professores, dando fim ao litígio que perdurou por quase três anos (AÇÃO DIRETA, 2011).

EC n.º 59, de 11 de novembro de 2009.[49]	Altera parte do artigo 208 da CF/1988 e do artigo 29 da LDBEN/96, com o objetivo de universalizar a pré-escola e o Ensino Médio: "Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I- educação básica **obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos** de idade, [...] **IV- educação infantil em creches e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;**" (BRASIL, 2010, p. 76, grifo nosso) A matrícula das crianças de 4 a 5 anos, adentra no domínio do **direito público subjetivo** muito mais do que no direito individual, de livre escolha. Esta alteração traz a obrigatoriedade de matrícula na EI para as crianças de 4 e 5 anos de idade, já para as crianças de 0 a 3 anos de idade a vaga deve ser garantida, mas a matrícula não é obrigatória.

Fonte: BRASIL. Constituição Federal de 1988, 2010d, p. 75-76. Elaboração: GELMI, Gisele.

Oliveira (2001, p. 36-37) explica que quanto ao financiamento da Educação, com a EC n. 14/1996 que instituiu o FUNDEF (Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental), Lei n. 9424/96, ocorreu que por onze anos o repasse de recursos privilegiou apenas o Ensino Fundamental. Posteriormente, este fundo foi substituído por meio da EC n. 53 de 19/12/2006, que instituiu o FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), regulamentado pela Medida Provisória n. 339, convertida na Lei n. 11.494/2007, destinado a financiar toda a Educação básica[50].

Informa que houve problemas em relação às despesas, pois não se instaurou um percentual maior da receita de impostos para a educação concentrando recursos no Ensino Fundamental e o salário-educação, contribuição obrigatória das empresas, neste período, estava destinado exclusivamente à este nível de ensino.

---

[49] Esta Emenda Constitucional dispõe no artigo 6º que "deverá ser implementada progressivamente até 2016 nos termos do Plano Nacional de Educação, com apóio técnico e financeiro da União" (BRASIL, 2009b, p. 76). No entanto, as regulamentações infraconstitucionais deste dispositivo Constitucional, deixam a desejar, com se pode ver: A Resolução do CNE/CEB n.º 5 de dez/2009, no art. 5º, § 2º, explica como se deverá agir em torno desta obrigatoriedade: a matrícula, portanto, é obrigatória na EI "[...] para crianças que completam 4 ou 5 anos de idade até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula.", desse modo, expressa o § 3º desta Resolução que "[...] as crianças que completam 6 anos após o dia 31 de março devem ser matriculadas na Educação Infantil.", assim, as que completarem 6 anos até o dia 31 de março devem ser matriculadas no Ensino Fundamental de nove anos; a Resolução salienta no § 4º que "[...] a freqüência na Educação Infantil não pode ser considerada pré-requisito para a matrícula no Ensino Fundamental." (BRASIL, 2009c). Interessante observar que isto foi alterado pela Resolução n.º 6 de 20 de outubro de 2010, contrariando o dispositivo anterior, como se vê: "§ 2º Os sistemas de ensino poderão, em caráter excepcional, no ano de 2011, dar prosseguimento para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos às crianças de 5 (cinco) anos de idade, independentemente do mês do seu aniversário de 6 (seis) anos, que no seu percurso educacional estiveram matriculadas e freqüentaram, até o final de 2010, por 2 (dois) anos ou mais a Pré-Escola. (BRASIL, 2010f).

[50] Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos.

Porém, a legislação do FUNDEB não resolveu o problema do "custo-aluno-qualidade". Ao contrário, traz dois elementos perturbadores, são eles,

> a. ao deslocar um elemento do mecanismo de financiamento voltado para a eqüidade (valor mínimo por aluno) para atender ao objetivo da qualidade, com a possibilidade de que parte dos recursos da complementação da União (10%) sejam aplicados em programas de qualidade, permite a redução do valor mínimo para alguns entes;
> b. ao permitir que a aplicação dos recursos se dê indistintamente entre etapas e modalidades de ensino e tipos de estabelecimento, esvazia a lógica do custo: constroem-se parâmetros para a captação, mas o gasto é livre, em qualquer categoria. (SENA, 2008, p. 02)

Este autor apontou que a Lei do FUNDEB acertou em inserir todos os níveis e modalidades de ensino no fundo, mas a sua fragilidade está relacionada à destinação destes recursos e apesar de contemplar todos os níveis e modalidades de ensino, não se aumentou a quantidade de recursos necessários para a efetivação do que determinam as leis.

Um exemplo interessante para a EI e que causa polêmica desde a época de sua instauração nas escolas foi deliberado recentemente pelo Parecer CNE/CEB n. 7 de 02/06/2011[51], que esclarece sobre a possibilidade da inclusão dos profissionais de EI, que não integram o quadro do magistério, na carreira de professores (as) da Educação Básica e consequente remuneração com os recursos do FUNDEB.

Além disso, vê-se que a indefinição das políticas e a inação do financiamento da educação são alguns dos sinais de que a teoria do *Estado de Bem-Estar Social* vem sendo substituída pelo neoliberalismo.

---

[51] Este Parecer trata da situação das recreadoras, monitoras, assistentes, auxiliares e atendentes de creche, uma vez que estes profissionais exercem funções semelhantes às desenvolvidas pelos integrantes do magistério e, em muitos casos, possuem formação exigida para o magistério. Condição sobre a qual o parecer define: "[...] *o ato de traduzir a antiga situação legal do servidor em uma nova recebe a denominação de transposição,* [...] o ato somente poderá incluir os servidores que possuam a habilitação para o magistério e que essa habilitação tenha sido exigida quando da realização do concurso público de provas e títulos que precedeu o seu ingresso no serviço público. Desse modo, após aprovação da respectiva lei, o servidor será enquadrado na nova situação, através de ato específico, mormente consubstanciado em portaria de enquadramento, decorrendo daí sua nova vinculação jurídico-funcional.". Trata-se de um amparo legal, que pressupõe pré-requisitos, ou seja, devem ser preenchidas as exigências supra estabelecidas; porém quando tais condições e exigências não se verificam, não há amparo para transformar o cargo de recreadora (ou seus derivados) em cargo de professora, pois a Lei n.º 11.494/2007, que regulamentou o FUNDEB, permite que estas profissionais recebam pela parcela dos 60%, somente quando tiverem condições de serem transpostos para o magistério, passando a ser professores (as); entretanto, os (as) recreadores (as) e demais servidores da educação que não integram o quadro do magistério, aos quais, não é possível esta transposição por faltar um dos requisitos elencados acima, poderão ser remunerados com os recursos do FUNDEB correspondentes aos 40% restantes, segundo a Lei (BRASIL, 2011b, p. 10).

Este que para a educação, segundo Bueno (2004, p. 453), trata da introdução dos elementos de "quase-mercados", no interior do sistema educativo e no caso brasileiro, assume um caráter mercadológico mais evidente "[...] com a presença de exemplos radicais tais como a escola-empresa, naturalizada pela Carta Constitucional vigente e a multiplicação de franquias educativas em todos os níveis de ensino.", e esclarece que a lógica neoliberal orienta a redução do investimento do Estado na garantia do *Bem-Estar Social*, incentivando a população a assumir a responsabilidade do Estado, como exemplo, por meio de campanhas amigos da escola, adote um aluno, dentre outros.

Além dos poucos recursos destinados à educação, estes, por incompetência do Poder Público de estabelecer o seu próprio sistema e pelas facilidades e vantagens oferecidas pela encomenda mercadológica, acabam sendo transferidos a um mercado educacional paralelo, de custo alto, pronto para vender pacotes tentadores com a promessa de induzir melhorias na escola[52].

Atualmente, tendo em vista as constantes tentativas de diminuir para cinco anos a idade de ingresso da criança no Ensino Fundamental, muitas manifestações contrárias[53] vêm oportunamente trazer questões fundamentais para a não aprovação deste ingresso, pois isto vai contra todas as concepções de infância atual e conclusões de pesquisas acadêmicas sobre as etapas de desenvolvimento infantil, pois, como é possível de se observar na pesquisa de Arelaro; Jacomini e Klein (2011) não se respeitam nem os processos de aprendizagem desta faixa etária e nem se ofereceu estrutura básica, comprovando que isto tem sido ruim para as crianças de cinco e seis anos de idade que ingressam no Ensino Fundamental de nove anos[54].

---

[52] Como se observa na pesquisa realizada por Almeida e Dantas (2010) em escolas de EF e EI, em que o município comprou material apostilado de uma empresa educacional e os utilizam há dois anos, é que este tipo de empreendimento, ao contrário do que se imaginava, caiu no gosto de professores (as), diretores (as) e coordenadores (as) de escola e para as pesquisadoras, esta é uma atitude pouco consciente e genuinamente mercadológica.

[53] Oportuno esclarecer, que o Projeto de Lei n. 6.755/2010, que apóia o ingresso das crianças de 5 anos no EF; após aprovado no Senado passou à apreciação da Câmara dos Deputados e recebeu manifestações contrárias por meio de moções e cartas de repúdio de grupos de pesquisas e pesquisadores de Universidades, Conselheiros Tutelares, Ministério Público, Sindicatos, secretários e conselheiros municipais de educação, entidades não-governamentais, fóruns de EI de vários Estados da federação, movimentos sociais e depoimentos individuais enviados por *e-mail* para a Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados e demais segmentos sociais (ABREU; CORDIOLLI, 2010, p. 49).

[54] Mesmo quando as políticas expressam o contrário, como nas orientações gerais do Ensino Fundamental de nove anos, que expressa a intenção de "[...] oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período da escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade." (BRASIL, 2004, p. 14).

Dentre as novidades para a infância neste cenário de redemocratização do país está o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, regulamentado pela Lei n.8.069/1990 e fundamentado em normas que o Brasil, ao longo do século XX, compactou com os organismos internacionais no intuito de salvaguardar direitos e garantir o presente e o futuro das crianças e dos (as) adolescentes brasileiros (as), estas normas tornaram-se fontes internacionais[55] para a garantia dos direitos da infância no Brasil.

O ECA gerou dois princípios fundamentais para salvaguardar os direitos que expressa: o *Princípio da Proteção Integral* (art. 4º), que obriga tanto o Estado como a sociedade e a família a garantir os direitos estabelecidos no Estatuto; e o *Princípio da Prevalência dos Interesses do Menor* (art. 6º), neste sentido, os interesses da criança e do adolescente por serem pessoas vulneráveis e em desenvolvimento, deve ter prioridade.

Na primeira parte[56] do ECA (BRASIL, 2010e), estão definidos uma série de direitos considerados fundamentais. Este rol de direitos fundamentais da criança e do (a) adolescente, quando necessário, deve ser reforçado pela política de atendimento definida pelo Estatuto, que contempla três esferas de atuação, como se pode observar por meio do Quadro 2:

QUADRO 2 - Direitos Fundamentais e Política de Atendimento Definidas pelo ECA.

DIREITOS FUNDAMENTAIS	DEFINIÇÃO
1. Direito à vida e à saúde a partir da concepção (Art. 7º ao 14)	Direito à assistência médica, vacinação e alimentação, contemplando orientações aos pais pelos órgãos públicos e comunicação ao Conselho Tutelar dos casos de suspeita de maus tratos.
2. Direito à liberdade, ao respeito e à dignidade (Art. 15 ao 18)	O primeiro confere o direito de ir, vir (restrição até 12 anos) e de estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, opinião e expressão, crença e culto religioso, brincar, praticar esportes e divertir-se; participar da vida familiar e comunitária sem discriminação, participar da vida política, busca de refúgio, auxílio e orientação. O segundo está relacionado à inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças. O direito à dignidade aponta como dever de todos mantê-los a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor.

[55] Como exemplo das fontes internacionais está: a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948); a Declaração dos Direitos da Criança (ONU–1959); o Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos (ONU–1966); as Regras mínimas para a Administração da Justiça de Menores (ONU-1985); a Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU-1989); as Regras para proteção dos menores Privados de Liberdade (ONU-1990); as Diretrizes para a prevenção da Delinqüência Juvenil (ONU-1990), o Plano de Ação para Implementação da Declaração Mundial sobre a Sobrevivência, a Proteção e o Desenvolvimento da Criança nos anos 90 (1991), dentre outras legislações que também se inserem no âmbito do Sistema Interamericano de Direitos Humanos (BRASIL, 2010a).

[56] Defini-se ainda a idade para ser considerada criança (0 a 12 anos incompletos) e adolescente (de 12 anos completos a 18 anos incompletos).

3. Direito à Convivência Familiar e comunitária (Art. 19 a 52)	Na família natural os filhos (havidos ou não da relação de casamento ou por adoção) têm o direito de ser criados e educados sem qualquer discriminação; os filhos fora do casamento possuem o direito (indisponível e imprescritível) de reconhecimento; **as crianças e adolescentes estão sujeitos ao poder familiar (dever de educação; guarda e representação; sustento e assistência, que deverá ser exercido em igualdade de condições por pai e mãe**, este, porém pode ser suspenso quando há abusos ou negligência).
4. Direito à educação, à cultura e ao lazer (Art. 53 a 59)	**Reforça o direito ao atendimento em creche e pré-escola à criança de 0 a 5 anos** e acesso ao ensino fundamental obrigatório e gratuito; escola acessível e mais próxima à sua residência; os pais ou responsáveis tem obrigação de matricular a criança e o adolescente na escola e esta, tem obrigação de comunicar às autoridades competentes a evasão escolar.
5. Direito à Profissionalização e Proteção no Trabalho (Art. 60 a 69)	Proibição de trabalho ao menor de 16 anos (salvo na condição de aprendiz, ou seja, 14 anos completos).

POLÍTICA DE ATENDIMENTO DEFINIDA PELO ECA		
CONSELHO TUTELAR	**JUIZADO DA INFÂNCIA E DA JUVENTUDE**	**MINISTÉRIO PÚBLICO**
Nível municipal e não jurisdicional (Art. 131 a 136). Órgão permanente e autônomo. **Atribuições:** (Art. 136, ECA) - Responsável em verificar toda situação de risco, de ameaça ou violação dos direitos fundamentais elencados pelo ECA.	Jurisdicional - Autoridade Competente: Juiz da infância e da juventude, ou Juiz que exerce essa função. **Atribuições:** (Art. 146 a 199E, ECA) - O Juiz exercerá a função de decidir sobre Ação Civil Pública em interesses individuais, difusos ou coletivos referentes a crianças e adolescentes e também, apurará ato infracional e aplicará a medida cabível, dentre outros.	Jurisdicional - Defesa dos interesses sociais e individuais indisponíveis por meio de seu representante (Art.127, CF/88). Órgão permanente e autônomo. **Atribuições** (Art. 200 a 205, ECA): Promove e acompanha os procedimentos relativos às infrações atribuídas a adolescentes e também, as ações de alimentos e os procedimentos de suspensão e destituição do poder familiar; nomeia e remove tutores, curadores e guardiães, dentre outros.

Fonte: BRASIL. Lei n° 8.069 de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** São Paulo: Secretaria de Estado de Relações Institucionais, 2010e. Elaboração: GELMI. Gisele.

Na segunda parte do estatuto, trata-se do ato infracional e de crimes cometidos por crianças e adolescentes. Entretanto, percebe-se que esta legislação pretende por meio da vigilância e garantia plena dos direitos fundamentais explicados acima, evitar que as crianças e os jovens entrem para as estatísticas da violência e do crime, seja como sujeito passivo ou ativo.

No entanto, como se observa nas histórias reais selecionadas e publicadas pelo Concurso Causos do ECA (2011) [57], os autores (as) de várias parte do país contam histórias de

[57] Concurso promovido pela Fundação Telefônica-Vivo, que neste ano de 2011 encontra-se na sétima

famílias e crianças que vivem no limite da sobrevivência, onde as questões mais básicas relacionadas aos direitos fundamentais não são resolvidas. Para muitas dessas crianças e adolescentes as atividades de esporte, lazer e o acesso à arte e à "cultura mais elaborada" [58], principalmente para as crianças mais pobres, não passam de algo inalcançável, dos quais se é negado tanto o acesso como a sua idealização.

Há direitos conquistados no ECA cuja natureza constitui-se como fundamental para o desenvolvimento da criança, porém configurando situação contrária, medidas e soluções são realizadas, sem levar em consideração alguns destes direitos. Desse modo, as políticas e os diálogos compartimentados em torno da infância têm deixado a EI no fogo cruzado entre o educacional e o assistencial.

Sem diálogo com as famílias e com as várias áreas de atendimento à infância e também, com a indeterminação das políticas na área, decisões esdrúxulas estão sendo geridas nos estabelecimentos de creches e pré-escolas, no que concerne às férias[59] das crianças, que além de privá-las deste direito, reflete-se em práticas puramente assistenciais[60].

---

edição, com a inscrição de quase 1200 histórias verdadeiras de transformação social por meio das categorias: ECA como instrumento de transformação e ECA na Escola; com o objetivo de premiar histórias de todo o país em que os atores sociais e escolares fazendo o uso correto da legislação resgatam crianças e adolescentes que sofriam violações de direitos (CAUSOS DO ECA, 2011). Informações no *site:* <http://www.promenino.org.br>.

[58] No sentido expresso por Faria e Mello (2010, p. 08) no intuito de que a escola oferecida a estas crianças e jovens possa ser um "lugar de cultura mais elaborada", em que as formas mais elaboradas de cultura estejam presentes nela, como um lugar organizado e planejado no intuito de contribuir intencionalmente para desafiar o pensamento e a imaginação de crianças e jovens, ao mesmo tempo, que lhes garante o direito à infância e a proteção.

[59] O Parecer CNE n. 8 de 07/07/2011, delibera sobre a admissibilidade de se oferecer a EI, sem qualquer interrupção, ou seja, sem os períodos destinados a férias e a recesso escolar. Explica que o período de férias é fundamental, seja para estimular a convivência familiar da criança (Arts. 227 e 229 da CF/1988), seja para viabilizar a adequada manutenção predial, a organização pedagógica e curricular das escolas de EI. Ensina que pode haver no setor educacional uma redução no período de férias e de recesso, porém, esta redução deve ser prevista no planejamento e no calendário anual da Secretaria Municipal de Educação, pois creches e pré-escolas possuem caráter educacional e devem nortear-se pelos "princípios que regem a educação" que devem ser diversos daqueles dos contextos domésticos. Os recursos e instalações de creches e pré-escolas, em articulação com recursos de outras áreas de assistência à infância, podem "eventualmente", ser mobilizados para o oferecimento de cuidados e atividades para as crianças que durante as férias e o recesso escolar necessitarem deste atendimento, porém com profissionais, métodos, técnicas e programas, além de planos adequados. (BRASIL, 2011a). Entretanto, isto não resolve o problema, porque existe uma demanda legitima de mães trabalhadoras - que é diferente da demanda dos (as) educadores (as) - que reclamam o não fechamento da escola neste período, mas, o que se verifica é que a falta de políticas integradas e de investimento na área da infância resulta numa EI fragilizada por políticas locais, que acabam, por vezes, punindo a infância, suas famílias e os profissionais que nela trabalham.

[60] Como se pode ver na reportagem: CALÇAS, Maria Stella. Crianças usam a imaginação e objetos usados para garantir a diversão. **Diário da Região**, Rio Preto, 10 out. 2010. p. 1B-2B. Nesta, são constatadas a falta de vagas para as crianças que não tem onde ficar enquanto os pais trabalham e falta de sensibilidades nos períodos de férias, pois as crianças muitas vezes passam o ano todo

Seja esta por meio de determinação judicial, quando a esfera jurisdicional fazendo valer a Lei obriga o estabelecimento a dar a vaga para a criança para que esta possa usufruir de um espaço de guarda enquanto os pais trabalham, sem, no entanto determinar que, o Poder Executivo ofereça a vaga com a qualidade propugnada pelas políticas da área; seja pelas promessas do próprio Poder Executivo às famílias, que durantes as eleições prometem as vagas e depois, demagogicamente abarrotam os estabelecimentos com mais crianças do que estes comportam, sem investirem na qualidade deste atendimento, infringindo sobremaneira o direito à infância em ambiente que lhes proporcionem oportunidades de desenvolver-se humana e culturalmente.

Em relação à atual LDBEN n. 9394 de 1996, fundamentada na CF de 1988 e no ECA de 1990 para definir e reafirmar os artigos Constitucionais em matéria educacional. Saviani (1998, p. 36-42) entende que o texto final desta Lei está em sintonia com uma "orientação política dominante" e não com os reais anseios dos debates e movimentos educacionais.

Para a EI o artigo 18 da LDBEN n. 9394/1996 reforça ganhos constitucionais significativos em relação à dissolução do vínculo com o sistema de Assistência Social e a obrigação das políticas em integrá-la aos Sistemas de Ensino, neste contexto é importante ressaltar a seguinte afirmação,

> [...] Ao anunciar o educacional como sendo o novo necessário, afirma-se a educação como o lado do bem e a assistência como o império do mal [...] Mas a educação, afinal, não é tão inocente assim, nem é a redentora da triste realidade. E a assistência não é a grande vilã. Não são as instituições que não têm caráter educacional e sim os órgãos públicos da educação [...] que não se ocuparam delas por um longo período. (KUHLMANN JR, 2007, p. 183-184)

Isto esclarece que a transferência do atendimento infantil, em creches e pré-escolas, dos órgãos de assistência para os órgãos educacionais sem o investimento necessário, não poderia fazer mudar o funcionamento precário de muitos estabelecimentos do país, desde então, este novo quadro legal propugna um reforço à luta dos movimentos sociais, que requerem um atendimento nestes estabelecimentos que, sem perder o vínculo com as necessidades básicas de sobrevivência das crianças, possam (re)posicionar e (re)criar a prática educativa e a identidade profissional do (a) educador (a) infantil.

Com a integração aos sistemas de ensino o artigo 29 desta Lei expressa que a EI é a "primeira etapa da educação básica" e tem por finalidade o "desenvolvimento integral da criança de zero a seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social,

---

enclausuradas na instituição e quando chega o período de férias não há atividades diferenciadas, além disso, ficam sob os cuidados apenas das atendentes de creche e não de (as) professores (as).

completando a ação da família e da comunidade." (BRASIL, 1996b), este tem sido reformulado por outros documentos agregando outros aspectos importantes, como o afetivo e lingüístico, dentre outros.

Desse modo, a EI fica sujeita às regras e normas da educação, por exemplo, por meio do Artigo 12 e seguintes, que propugna sobre a importância da gestão democrática, onde esta Lei define os princípios para a elaboração do Projeto Político Pedagógico escolar.

Após quinze anos de sua promulgação, desafios e polêmicas continuam a persistir em todos os níveis e modalidades de ensino.

No que se refere à EI, por exemplo, tem-se no artigo 89, a previsão de se fazer regulamentações em âmbito nacional, estadual e municipal para que ocorresse a integração de creches e pré-escolas aos sistemas de ensino até dezembro de 1999, o que no geral ainda não ocorreu em definitivo.

O artigo 87, § 4º combinado com o artigo 62 da LDBEN/1996 não deixou margem para interpretações incertas, pois definem, respectivamente que "Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores (as) habilitados (as) em nível superior ou formados por treinamento em serviço"[61]; e que será aceita "[...] como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal.". Outra polêmica é trazida pelo artigo 4º, inciso IX, que estabeleceu "[...] padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem."[62] (BRASIL, 1996b).

---

[61] Como uma de suas atribuições o CNE emitiu o Parecer n. 8 de junho/2009, que explica o conceito de "formados por treinamento em serviço" constante neste parágrafo. O Parecer explica que esta expressão não quer dizer outra opção de nível de formação como algumas interpretações desejam apesar da LDBEN/1996 deixar claro. Explicando novamente que a expressão "treinamento em serviço" deve ser compreendida como uma maneira de "[...] garantir que *todos os docentes em exercício* nas escolas brasileiras possam adquirir formação docente de nível superior, realizada em formato próprio e original, necessariamente aprovado pelo MEC/CNE ou pelo Conselho Estadual respectivo [...]" (BRASIL, 2009a).

[62] Sobre esta polêmica atual o Parecer do CNE n. 8 de maio/2010, esclarece que os "padrões mínimos de qualidade" de ensino para a educação básica pública está vinculado ao art. 206, inc. VII da CF/88 e para superar o desafio da qualidade é necessário: valorizar o magistério, ampliar o financiamento da educação e organizar melhor a gestão, dentre outras ações. O Parecer construiu exemplos de gasto público com a implantação de todos os níveis e modalidades da Educação Básica definindo em cada um deles o custo com a construção, equipamentos e insumos básicos para a manutenção, atualização e funcionamento das escolas. Define fatores essenciais para o Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi) para atingir uma educação de qualidade e explica que os sistemas de ensino de todas as esferas de governo devem adotar como política pública até 2016 as referências do CAQi, definidos no Parecer, em todas as escolas públicas "prevendo-os nos respectivos Planos de Educação, Planos Plurianuais e Leis Orçamentárias e, garantindo o controle social de sua execução" (BRASIL, 2010b, p. 43).

Além do que está previsto nestas legislações, o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001) estabeleceu metas decenais para que no final do período de sua vigência (2011) a oferta de EI alcançasse 50% das crianças de 0 a 3 anos, sendo que esta alcançou apenas 18%; e a meta de se atender 80% das crianças de 4 e 5 anos foi atingida, mas ambas persistem como um grande desafio a ser enfrentado pelo país.

Antes de terminar a vigência do PNE foi instaurado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), regulamentado pelo Decreto Federal n. 6094 (BRASIL, 2007a) o qual estabelece o *Plano de metas e compromisso todos pela educação* e que abriga praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC e pelo Programa de Aceleração de Crescimento (PAC), visando ações de apoio ao desenvolvimento da Educação Básica representadas por vários programas que perpassam planos de ações em vários ministérios, além do MEC.

Saviani (2007b, p. 03-10) reforça que das ações trazidas pelo PDE, apenas uma delas é destinada à EI, o programa *Proinfância*, instituído pela Resolução do CNE n.006 de 24/04/2007[63] e confirma uma das atribuições do PNE, estabelece as orientações para a execução e assistência financeira suplementar ao *Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil*.

Porém, a demanda por vagas e espaços escolares ainda é reprimida. Há lugares, principalmente nas grandes cidades, que permanecem com longas listas de espera por vaga e marca a necessidade de aumentar a quantidade de municípios contemplados.

Além disso, em muitos lugares todas estas carências são ignoradas e dificilmente relacionam-se os dados numéricos expressos abaixo na Tabela 2, sobre as vagas ainda necessárias para cumprir as metas do PNE 2001-2010, com as questões sociais, principalmente no que se refere ao trabalho e às condições familiares, econômicas e locais.

---

[63] Na Resolução há a explicação de como os municípios devem atuar no sentido de serem contemplados pelo programa para receberem recursos financeiros que "[...] serão destinados à cobertura de despesa de investimentos em construção, reforma, equipamentos e mobiliários para creches e escolas públicas das redes municipais e do Distrito Federal.", com a intenção de promover ações supletivas e redistributivas para a correção das disparidades de acesso e garantia do padrão mínimo de qualidade (BRASIL, 2007c).

Tabela 2 – Expansão da Educação Infantil - Vagas necessárias no Brasil.

UNIDADES DA FEDERAÇÃO	Até 3 anos	4 a 5 anos
	Vagas para cumprir Meta PNE – 50%	Vagas para cumprir EC 59 – 100%
Brasil	**3.420.968**	**1.568.429**
Norte	471.049	224.446
Nordeste	1216.407	375.727
Sudeste	1094.839	492.893
Sul	355.523	310.381
Centro-Oeste	283.151	164.982

Fonte: BRASIL. Pnad/IBGE. Elaboração: Diretoria de Tecnologia e Disseminação de Informações Educacionais - DTDIE/Inep, 2010i.

Saviani (2007b, p. 08) afirma que os programas e metas do PDE, afastaram-se das metas do PNE, em todos os níveis e modalidades de ensino. E explica que, o PNE foi aprovado no segundo mandato de Presidente FHC, tendo sido "mutilado" por nove vetos, porém devido à participação do Partido dos Trabalhadores (PT) na elaboração da proposta do PNE/2001-2010, o autor enfatiza que quando o PT chegou ao poder em 2002 com Luís Inácio Lula da Silva era de se esperar que derrubasse os vetos do presidente anterior, o que não ocorreu, configurando um distanciamento de suas "bases originárias", conforme ressaltou Saviani.

Aponta (Ibid., p. 09) que o PNE previa uma avaliação periódica que deveria ter ocorrido em 2004, no entanto, esta não foi realizada e depois, perto de encerrar o prazo para as ações do PNE, foi posto em vigência o PDE, entretanto independente daquele. O autor entende (Ibid., p. 10) que as metas do PDE fizeram interlocuções com "aglomerados de grupos empresariais", por exemplo, "Fundação Bradesco, Fundação Roberto Marinho, Banco Santander, Grupo Gerdau", dentre outros, e não com os movimentos educacionais, por isto, acredita-se que isto expropriou os (as) trabalhadores (as) da área educacional do direito de participar das decisões.

Recentemente, um novo Projeto de Lei Ordinária (PLO) (BRASIL, 2010j) do Poder Executivo esta sendo formulado para a instauração de um novo PNE para o decênio 2011-2020; este momento, faz-se crucial para o sistema educacional brasileiro. A verdade, é que em oito anos do governo Lula (2002-2010), o PNE 2001-2010, não conseguiu atingir as poucas metas destinadas para a EI como se constata na Tabela 2, principalmente, na categoria creche.

Na verdade, o que se espera atualmente é um PNE 2011-2020[64] coerente com as necessidades deste nível de ensino e comprometido com um aumento e boa designação dos recursos para que mais municípios sejam contemplados pelos programas destinados a EI.

Na proposta deste PLO, observa-se a reprodução de muitas das metas que não foram atingidas a contento no PNE anterior e se a história deste novo Plano, que ainda está em construção, caminhar pela perspectiva de baixo custo como ocorreu no anterior, ver-se-á em 2020, novamente outro PNE que não conseguiu cumprir todas as metas.

Este PLO se fortalece pelas influências dos movimentos sociais e Fóruns de educação, entretanto para a EI não contém mudanças revolucionárias de nenhuma espécie, toda esta política de tipo novo já fazia parte de anseios do passado que ainda não saíram do papel.

No capítulo 2, tendo em vista a construção das bases desta dissertação, se esclarecerá as referências relacionadas ao Direito à Educação e a Gestão Escolar na intenção de explicitar o que se entende por estas duas perspectivas nesta dissertação.

Estas referências significam apenas o início de uma reflexão que aponta a simpatia da pesquisadora com alguns autores (as), mas, sobretudo, ajudam a tecer e justificar alguns conceitos importantes sobre o Direito à Educação e a Gestão Escolar, porém, alerta-se para o fato de que esta definição é apenas um argumento, dentre outros que possam existir de maneira plausível.

---

[64] O CNE em sua Manifestação sobre o PLO mostra que o investimento de 5% do PIB hoje é considerado pouquíssimo para avançar na qualidade da educação oferecida nas escolas públicas de todo o país e defende um investimento progressivo do PIB para que se alcance até 2014 o valor de 10%. Contrária a isto, a meta de n. 20 do PLO traz a seguinte deliberação: "[...] Ampliar progressivamente o investimento público em educação até atingir, no mínimo, o patamar de 7% do produto interno bruto do país.", mas não se especifica o ano para se atingir esta meta. De outro lado, o Manifesto ressalta que, os 10% demandados pela sociedade brasileira e aprovados na CONAE (Conferência Nacional de Educação) "[...] refletem a quantidade mínima de recursos identificados em estudos científicos que demonstram ser este o percentual mínimo para que o Estado brasileiro possa, de um lado, estabelecer ações que visam pagar sua dívida social histórica e acumulada e, de outro, avançar na qualidade do ensino praticado pelo poder público." (BRASIL, 2011c, p. 12).

CAPÍTULO 2
DIREITO À EDUCAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR: REFERÊNCIAS

> [...] boa é a lei, quando executada com retidão. Boa será, em havendo no executor a virtude, que no legislador não havia. Porque só a moderação, a inteireza e a eqüidade, no aplicador das más leis, as poderiam, em certa medida, escoimar da impureza, dureza e maldade, que encerrarem. [...] mais vale a lei má, quando inexecutada, ou mal executada (para o bem), que a boa lei, sofismada e não observada (contra ele). (BARBOSA, 2001, p. 69)

No capítulo 1, argumentou-se sobre alguns aspectos importantes das mudanças ocorridas no Brasil na relação do Estado com a Sociedade e da Instituição Infantil com a População, esta última que mais do que por concessões ou por benefícios, lutou por dignidade de vida das crianças e por direitos sociais que posteriormente foram abrigados pelas legislações atuais.

Com esta mudança, no interior das escolas infantis, tem-se a necessidade de construir condições que favoreçam as concepções adotadas pelas legislações, principalmente, no que se refere à gestão escolar; desse modo, mais do que colocar em prática as inúmeras legislações por ora conquistadas para o bem da Educação Infantil, o que se impõe é uma luta que possa acrescentar ao discurso oficial a fala dos diversos atores escolares.

Neste sentido, para dar organicidade a esta dissertação, considerou-se necessário esclarecer que a busca da ampliação dos espaços democráticos e de participação, como foi possível observar no capítulo anterior com a análise dos elementos históricos e legais, trouxeram, como resultado, o fortalecimento do processo organizativo da escola de Educação Infantil no país, como também, a necessidade de um olhar em torno da Gestão Escolar e do Direito à Educação e a (re)politização da sua luta em nível educacional.

Desse modo, apontou-se para a necessidade de delinear-se como esta dissertação concebe o Direito à Educação e a Gestão Escolar, ressaltando com clareza as referências básicas no intuito de traçar alguns pontos importantes para reflexão.

Desse modo, entende-se que o direito à educação em nosso país requer o reconhecimento expresso por Dallari de que,

> [...] sem a possibilidade de desenvolvimento intelectual, da obtenção e ampliação de conhecimentos, do estímulo ao desenvolvimento psíquico e sem receber ensinamentos sobre a convivência e as formas de integração social, a pessoa não chegará a ser livre e não será tratada como igual.

> Precisamente por esta razão, tem-se reconhecido cada vez mais a extraordinária importância da educação em nosso país. Na Constituição brasileira, por exemplo, dispõe-se expressamente que a educação é um direito de todos e dever do Estado, **pelo reconhecimento de que se trata de um direito humano essencial.** (DALLARI, 2004, p. 39, grifo nosso)

Entende-se que a garantia e o acesso ao direito básico à educação configura como elemento primordial para a construção da cidadania, para consolidar uma personalidade própria e sadia que por meio do diálogo pode fortalecer a identidade coletiva, que vai caracterizar o próprio mundo em que se vive, portanto, como explica Carvalho et al "[...] negar à maioria da população um direito fundamental como o direito à educação é restringir a poucos o ideal de uma cidadania plena." (2004, p. 92).

Isto significa a necessidade de reconhecer este direito na essência mesma da vida em sociedade, como uma presença inacabada e expressão da inquietação social, como um devir que se expressa no direito humano de apreender os conhecimentos e as relações sociais historicamente construídas e acumuladas e passa pelo trabalho educacional escolar no ensino de disciplinas específicas para as crianças, os jovens e adultos no Ensino Fundamental, Médio e Superior e, na EI, passa por um trabalho educacional comprometido com a socialização das crianças pequenas, que possibilite a elas um primeiro contato ou um aprofundamento na aquisição destes conhecimentos produzidos historicamente, bem como o carinho e os cuidados necessários que esta fase da infância necessita.

Entretanto, em toda a Educação Básica o conhecimento não se restringe a eixos de ensino ou disciplinas específicas, eles vão além, com conteúdos para a própria vida; onde o querer e o saber articulam-se, transformam e comprometem-se no terreno fértil das nossas raízes, das vivências e experiências pessoais e que pode engendrar o ser cidadão (ã) nutrido (a) do espírito de compromisso com um mundo em comum e com a responsabilidade e o desafio de participar da criação de normas e princípios de convivência com o outro e com a esfera pública e conduzir-se de acordo com elas.

Este é um dos maiores, mais antigo e controverso desafio para a formação do (a) cidadão (ã), pois

> O problema se toma agudo quando não mais se trata de formar alguns, uns poucos que devem deter o poder, mas de formar todos os cidadãos para que, na igualdade que os marca em face da lei **(isonomia)** e do direito à opinião **(isegoria)**, eles possam participar ativamente da construção e da gestão do espaço público e da elaboração e legitimação dos princípios morais e legais que os conduzem. (CARVALHO, 2004, p. 90, grifo nosso)

No embate entre a isonomia e isegoria, conforme explica o autor, entende-se que

> [...] o educador está aqui em relação ao jovem como representante de um mundo pelo qual deve assumir responsabilidade, embora não o tenha feito e ainda que secreta ou abertamente possa querer que ele fosse diferente do que é. Essa responsabilidade não é imposta arbitrariamente aos educadores; ela está implícita no fato de que os jovens são introduzidos por adultos em um mundo em contínua mudança. [ ] Assim, [...] Qualquer pessoa que se recuse a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter crianças, e é preciso proibi-la de tomar parte em sua educação. [...] A essa responsabilidade coletiva não podemos escapar, pelo menos se tivermos como ideal de vida - ou, no mínimo, como escolha profissional - ser professores e atuar em instituições escolares. (Ibid., p.97-98).

Em outros termos, é necessário construir a consciência de que é preciso assumir a responsabilidade inalienável pelo mundo em comum para salvá-lo da barbárie, principalmente, daquelas cometidas contra as crianças brasileiras, engajando-se em ampliar o espaço da educação em suas várias formas (dentre elas a escolar), da proteção, do carinho, do respeito à diferença e à integridade física, psicológica, moral e sexual das crianças no intuito de oferecerem-lhes as condições básicas necessárias que todo ser humano tem o direito de receber desde o início da vida.

E com isto, livrá-las das inúmeras formas de maus-tratos e preservá-las de uma iminente desumanização, como expressou Nelson Rodrigues na epígrafe desta dissertação, possibilitando criar novas formas de produção da existência humana, para que o embrutecimento da vida não falsifique o mundo interior e exterior de cada ser humano.

Este não é um trabalho que deva ser empreendido apenas em nível escolar, ele deve perpassar todas as áreas de atendimento a infância e todas as instituições sociais, e a escola não pode negar-se a realização deste trabalho, mesmo que outros não o façam; assim como se cobram das escolas, cobrar providências de outras instituições sociais, não se configura apenas como um direito, mas também, como uma responsabilidade escolar.

Assim, da mesma forma que a Educação Infantil transitou da condição do favor para a condição de direito educacional na história do país, torna-se absolutamente imprescindível o reconhecimento de que

> [...] o direito à educação não se esgota na escolarização [...] Ter acesso e permanecer na escola, em qualquer escola, por 200 dias letivos anuais, ao longo de oito, onze ou mais anos produz cicatrizes, deixa vincos profundos em professores e alunos, porque a escola é palco de um processo real, complexo, que apenas parcial e fragmentariamente, é reflexo dos objetivos, conteúdos, métodos e diretrizes emanadas da legislação e da literatura oficial. (MACHADO, 2006, p. 17)

Por isto, não se pode deixar de reconhecer que este processo real e complexo que é a escola, de que trata a autora, mostra que também o Direito à Educação e a Gestão Escolar, realizam uma evolução orgânica, (in)voluntária e (in)consciente, que se processa de dentro dos atores (seu interior, processado por tudo o que lhes constitui cotidianamente como ser humano) para fora (seu meio de atuação) e vice-versa, constituindo como produto deste processo os fragmentos nas ações, as marcas profundas em alunos (as) e professores (as) que podem denotar algo bom ou ruim nas práticas cotidianas no interior das escolas.

É por isto, que o processo do Direito à Educação e da Gestão Escolar, definidos nas legislações e nas publicações oficiais, na prática, antes de ser um construto oficial é, sobretudo um processo humano de múltiplas dimensões de uma realidade universal, porém, particular e coletiva[65].

Por outro lado, a construção que se faz do direito educacional vigente na esfera da consciência individual tem haver com a vida cotidiana da escola, das pessoas e com a "apropriação-objetivação" que o ser individual e coletivo tem do meio social, organizacional, cultural e artístico em que se viveu e vive como desvela Silva Jr. e Ferretti (2004); neste sentido, a premência destas observações revela no âmbito da educação um jogo político e estético, como ressalta Freire (1986).

Ao refletir sobre as questões apontadas por Silva Jr. e Ferretti (2004) concatenadas com as observações de Duarte (1996) e associando-as com as observações de Freire (1986), acredita-se que a natureza humana é uma forma criadora de cultura, esta que se cria impulsionada pela própria natureza humana e suas necessidades; já na arte cria-se algo acima do ser natural e esta não se configura como mero adorno, mas é ela que vai empreender uma profunda ação formadora no ser humano.

E pensa-se que é aí que se situa a arte de educar, pois esta precisa acontecer num contexto de profunda sensibilidade (que tem muito haver com a sensibilidade do artista - na poesia, na música, na pintura, na escultura, etc.), em uma sensibilidade de si e do outro, no sentido de reinterpretar a forma dos elementos internos da alienação e daquilo que nos domina na vida social. Portanto, nenhuma pessoa está desprovida de elementos internos de alienação, pois estes elementos dependem do meio onde se é educado desde a infância, daquilo que se aprende como certo ou errado, do modo de sentir e de se relacionar consigo mesmo e com os outros, dentre outros fatores individuais e coletivos.

---

[65] O que se pretende dizer com isto é que existe uma concepção de escola, de lei, de aluno (a) e de professor (a) no país que é universal, mas dentro desta universalidade existem as particularidades de cada um desses elementos que tecem a identidade de cada escola em particular.

Assim, a escola deve gerir no seu interior "uma prática pedagógica que gere nos sujeitos "[...] transformações que contribuirão para sua atuação como sujeitos transformadores da prática social global [...]", desta maneira, a transmissão do saber historicamente acumulado é indispensável, mas é preciso intencionalizar o conteúdo a ser transmitido (DUARTE, 1996, p. 3-4).

A questão substantiva de fundo é que na esfera do Direito à Educação o que se percebe ocorrer, na prática, dentro e fora da escola, na programação das políticas educacionais e nas ações empreendidas para se atingir os objetivos propostos em lei, principalmente em nível local e mais especificamente em nível escolar, conforme é possível de se ver nas observações indiretas expressas nesta dissertação é o construto de uma "infidelidade normativa" desenhada

> [...] como um fenómeno típico que pode caracterizar os actores educativos e a acção organizacional escolar, [...]. Na verdade, a infidelidade seria mais correctamente compreendida se considerada enquanto fidelidade dos actores aos seus objectivos, interesses e estratégias. Admitindo-se, porém, a infidelidade normativa como contraponto ao normativismo burocrático, podem desenhar-se diferentes formas de infidelidade. Desde logo, quanto ao motivo: desconhecimento dos normativos, falta de clareza dos normativos, reprodução deficiente dos conteúdos normativos, erro não intencional de interpretação ou de aplicação, erro intencional de interpretação ou de aplicação, são apenas alguns dos motivos possíveis. Os motivos são passíveis de relacionamento com o carácter voluntário ou involuntário da infidelidade. [...] (LIMA, 2003, p. 64)

Observou-se que as legislações sugerem que a democracia, a reflexão, o diálogo e a negociação precisam ser enfatizados no interior das instituições escolares, isto é uma porta aberta para a realização das mudanças, ditas tão desejadas pelos professores brasileiros.

Neste sentido, na prática, as legislações, as orientações e as políticas, quando confrontadas com os interesses mais gerais e também locais, acabam por vezes, sendo reduzidas a interesses particulares e não àqueles universais expressos em Lei. Portanto, é uma "infidelidade normativa" que se inicia na ponta da pirâmide e termina na sua base, sob um efeito dominó infiel aos princípios expressos em lei que por vezes são degenerados por uma normatividade particularista.

Degenerados os princípios que regem o bem comum, uma Lei, seja ela formal ou informalmente vigorada, passa a ser perversa; pode ser até legal e aceita no seu meio de atuação, porém não se pode dizer que é justa, porque o bem que esta pode proporcionar não é um bem comum, é um bem particular, pois não considerou as conseqüências do seu alcance a todas as pessoas que serão atingidas por ela.

O que acaba por fazer das práticas uma construção endurecido em que se nega a oportunidade do debate, do diálogo, da conversa franca e (re)construtora do real, da reflexão por todos (as) e do consenso, assim, por muitas vezes, a oportunidade de falar se estabelece apenas na esfera dos políticos legisladores e estes acabam fazendo das Leis, parcial ou integralmente, a vontade dos políticos e das suas influências.

Já na dimensão escolar, a restrição do falar pode fazer do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola a expressão da particular vontade dos (as) gestores (as); e no caso da EI, onde, não obstante prevalece em muitos lugares a indicação política dos cargos de gestão, à vontade de seus indicadores; e nesta mesma lógica, pode estacionar as práticas com os (as) alunos (as) na vontade dos (as) educadores (as) e, deste modo, no último grau da pirâmide, os (as) alunos (as) apreendem a agressiva cultura do silêncio posta de cima para baixo; estas que são também a herança das múltiplas injunções de poder provenientes da colonização covarde e apodrecida que engendrou a nossa história, em que o argumento de autoridade que se considerou como verdadeiro foi justamente aquele empreendido pela força do conhecimento e da capacidade de persuasão das minorias majoritárias pelo atributo do poder econômico e social em detrimento de um saber considerado senso comum das maiorias minoritárias, justamente porque, muitas vezes, falta-lhes a capacidade do argumento, mas não a verdade.

Porém, não é novidade que atualmente no Brasil, no âmbito da educação escolar, as leis atuais comprometem-se com o direito à democracia e propõem a construção da identidade e autonomia da escola por duas vias: a gestão democrática da educação e o trabalho coletivo.

Conforme esclarece Silva Jr., o trabalho coletivo é "[...] condição preliminar e necessária para a elaboração do projeto político pedagógico [...] indispensável para a conquista da autonomia da escola." (2002, p. 206), ou seja, o projeto político-pedagógico organiza-se na forma de um documento que deve ser construído com a valorização da contribuição de todo o corpo docente e da comunidade escolar da qual faz parte a escola, que sob o diálogo competente com a equipe escolar decidem os conceitos, as prioridades e as metas do trabalho pedagógico que formará o cidadão e a cidadã, dentro do que é permitido em Lei, mas também dentro de um contexto interpretativo e questionativo delas, para que ao aplicá-las seja possível produzir novas reflexões sobre as mesmas e novas formas de sua efetivação ou aplicação que visem decisões do coletivo voltadas para o bem comum.

Além disso, "[...] a autonomia da escola pública será sempre relativa. [...] terá que ser construída e não poderá ser decretada, nem "por cima", nem "por dentro"." (Ibid., p. 206), o que significa estar embasada nos objetivos e prioridades que as pessoas escolheram coletivamente e não de modo arbitrário; assim, estabelecido este documento, ele passa a ser o

fundamento ou a bússola que irá orientar a escola no seu trabalho pedagógico, o qual terá o constante desafio de mediar às exigências das políticas públicas brasileiras com os anseios da comunidade escolar.

Há que se considerar ainda, que cada instituição escolar é constituída por pessoas diferentes, por isto constrói um conjunto de práticas, valores e idéias que expressam uma organização escolar única em toda a sua plenitude. Como aponta Brunet, o ambiente de trabalho interfere no comportamento individual e vice-versa, isto estabelece um clima de trabalho no funcionamento da escola que tem haver com "[...] três grandes variáveis determinantes: a estrutura, o processo organizacional e as variáveis comportamentais." (1995, p. 127).

Ou seja, cada indivíduo na percepção e apreensão das regras do seu ambiente de trabalho desenvolve um comportamento individual e um comportamento no grupo, que nem sempre estão em consonância e, isto de um modo ou de outro, afeta o rendimento e a eficácia do trabalho profissional na escola. É por isto que se entende que a elaboração das propostas e planos de gestão escolar deve levar isto em consideração.

Além disso, é preciso refletir sobre os apontamentos realizados por Silva Jr. (2002) no sentido de que a dimensão administrativa é inerente ao trabalho pedagógico e por isso legitima e viabiliza a teoria da administração escolar e ainda "[...] se não é possível uma relação dialética teoria e prática, qual a natureza epistemológica de uma teoria administrativa?" (2002, p. 208), de onde se compreende que uma teoria administrativa só tem validade se ela for justificada na prática e no desenvolvimento de um trabalho com qualidade; o que se remete à filosofia da *práxis* expressa por Saviani (2007b, p. 08), em que uma prática só terá valor se for elucidada por uma teoria e vice-versa.

Em decorrência dessas reflexões, acredita-se que na base da gestão escolar deve-se encontrar

> Respeito, paciência e diálogo como encontro de idéias e de vidas [...]. Diálogo, como o fundamental caminho em todas as suas possíveis formas, [...] como uma generosa disposição de abrir-se ao "outro" que irá "somar" compreensões convergentes ou divergentes no sentido da construção da humanização das relações. Diálogo como confraternização de idéias e de culturas que se respeitam porque constituem diferentes produções humanas. Diálogo como a verdadeira forma de comunicação humana, na tentativa de superar as estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e as práticas educativas a fim de se construir, coletivamente na escola, [...]. Uma nova ética que seja o princípio e o fim da gestão democrática da educação comprometida com a verdadeira formação da cidadania. (FERREIRA, 2004, p. 1242-1243)

Para empreender esta caminhada do diálogo expresso por esta autora e ainda em obras de Paulo Freire (1983, 1986, 2006) acredita-se que a gestão escolar pode interagir dialogicamente com as pessoas, trocar idéias e experiências do cotidiano da escola, possibilitar a superação dos individualismos e abrir espaço para uma consciência pessoal e de grupo que fortaleça suas próprias relações e o intercâmbio de vivências e realizações que possam dar possibilidades às pessoas de descobrir-se a si mesmo e aos outros e estabelecer meios de ação e de mudança visando o bem comum.

É na relação teoria e prática que se encontra a responsabilidade da formação dos (as) professores (as) gestores (as), os quais, ao contrário do que se defende ou pensa, não possuem a função de meros burocratas, pois terão que atuar em todos os níveis da relação escola e professor (a), professor (a) e aluno (a), escola e família; equipe pedagógica e comunidade, tendo por fim último desenvolver um processo que se constitui na pesquisa e em diálogos e estudos contínuos com as equipes escolares para que se possam estabelecer e criar atitudes e hábitos que fortaleçam a identidade profissional e as bases do projeto escolar e a busca dos (as) alunos (as) pelo conhecimento.

É sumariamente por isto que todo o corpo administrativo, diferente de estar na posição autoritária do mando, precisa estar a serviço do pedagógico como explica Silva Jr. (2002). Reconhecer esta responsabilidade da gestão escolar é ter a clareza de que não pode existir um bom professor (a) e gestor (a) com um discurso distanciado da ação e com uma autoridade justificada pela posição aparentemente superior que ocupa, compartilhar o poder significa estar, criar e lutar junto.

Este não é um trabalho fácil, como bem vivenciou Paulo Freire na obra *A Educação na cidade* (2006)[66], mas por ser um trabalho de suma importância para a própria sociedade,

---

[66] Paulo Freire nesta obra composta de entrevistas sobre o seu trabalho na Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo (1989-1991) traz muitas passagens que diz muito sobre as dificuldades inerentes da prática educativa gestora, das quais se selecionaram algumas: "Na verdade, somos um governo progressista que não pode fazer tudo com que sonha. De qualquer maneira não vejo contradição no fato de, hoje, como Secretário de Educação Municipal, tentar realizar algumas das propostas ou pôr em prática algumas das ideias por que me venho batendo há tanto tempo. [...] O sonho de mudar a cara da escola. O sonho de democratizá-la, [...]. Imagine você se eu pretendesse superar o autoritarismo da escola autoritariamente." (2006, p. 74) e ainda, "[...] começo agora a sentir falta da convivência de meus livros, de minhas leituras [...]" (p. 139), "mesmo quando tudo o que tenho dito e escrito sobre educação possa haver mergulhado no silêncio." (p. 140) e ainda, mesmo quando, "experimentado agonias e sofrimentos." (p.143). E termina, "Sou leal ao sonho." (p. 144). Entende-se que quando Paulo Freire sente falta de suas leituras é justamente para reler novamente a realidade que encontrou na prática para fortalecer o seu ideal. Sobre o ser "leal ao sonho" expresso por Paulo Freire, pretende-se assinalar uma passagem presente no Filme *Sociedade dos Poetas Mortos* (1989) em que na conversa de dois professores do colégio um diz: "Mostre-me um coração livre de sonhos tolos e lhe mostrarei um homem feliz." E o outro responde: "Só nos sonhos ser livre o homem

porque pode ajudar a formar o cidadão e a cidadã do país ou o seu contrário, afigura-se como um trabalho do qual educadores (as) e gestores (as) não se podem eximir.

E este não é algo que a não ação possa ser justificada por fatos reais controversos ao ideal que se pretende atingir, pois o não fazer diante da responsabilidade de fazer, só se justifica pelo cinismo. Cinismo que por não acreditar em mudança, vê empecilho em tudo para não fazer nada, que não acredita que a escola que se tem pode ser melhor do que é e que considera uma utopia instigar as pessoas a serem pensadoras livres sobre as várias formas de alienação que acomete a sociedade capitalista em que se vive.

Para fazer um trabalho como este a teoria é importante, mas não há receitas, pois existe em cada escola e cidade um contexto e um campo de ação com possibilidades infinitas.

Nessa perspectiva, torna-se fundamentalmente importante que o (a) gestor (a) escolar e o professor (a) tenha clareza de que suas ações constituem-se expressões de um Projeto Político-Pedagógico, firmado e avaliado democraticamente, do qual o (a) gestor (a) deve ter consciência, para poder assumir o papel de mediador deste projeto no cotidiano escolar; mediações estas, capazes de atingir não somente os objetivos construídos coletivamente, mas também a aprendizagem das pessoas que caminham por este projeto, tornando-as capazes de serem construtoras de suas histórias.

Construir mediações, instrumentalizar as pessoas e abrir caminhos entre a concepção do projeto da escola e sua execução requer um profissional que saiba transitar entre teoria e prática no interstício da realidade escolar em que atua, nisto compreende o papel educativo do (a) gestor (a) escolar. É o mesmo papel do profissional como um intelectual, como bem definiu Gramsci (1985), pois o (a) gestor (a) escolar transita por um lado, pela prática e pela construção de mediações cotidianas e por outro, pela produção do conhecimento na área educacional, ou seja, a teoria, e busca nesta, conceitos e categorias para a reflexão. Portanto, as ações do profissional deve ser o elo entre a teoria e a prática, como uma forma de ajudar a compreender, preencher e transformar a lacuna que estabelece o hiato entre o discurso e a prática na instituição escolar.

Assim, de acordo ainda com a concepção de Gramsci (1985) há dois tipos de profissionais: os tradicionais e os orgânicos. Os primeiros comprometidos com uma estrutura de poder, com práticas burocratizadas, providenciais, conservadoras e, por vezes, até manipuladoras; são parecidos a alfinetes, onde o espetam e ficam. Já os orgânicos são os

---

poderá, sempre foi assim e assim sempre será.", pois bem, acredita-se que é somente nesta liberdade de sonhar que se revitalizam as práticas; sem sonho não há um ideal, sem um ideal não há busca e sem ela não se encontra e empreende novas práticas.

comprometidos com a ampliação dos espaços de democracia e sua prática procura pela transformação, pelo trabalho coletivo e pela socialização, que neste caso, entende-se que deva ocorrer em nível escolar; pode-se considerá-lo como uma agulha que abre caminhos[67].

Neste sentido, acredita-se que empreender organicamente a gestão de uma escola tem haver com as "possibilidades" de transformação expressa por Heller (1982), pois a transformação, no contexto desta dissertação que tem como foco a instituição escolar, não pode ocorrer se não for assumida por todas as pessoas e órgãos ligados de alguma maneira à escola. Este processo interno da instituição pode contribuir para um projeto maior no sentido de empreender o espírito de cidadania, porém não totalmente[68].

Com base nestes estudos é que se pensa a EI sob a perspectiva do direito à educação e da gestão escolar nesta dissertação.

Ao finalizar este capítulo, acredita-se que a escola atual pode ser um meio, talvez o único de acesso de algumas crianças e pessoas, usurpadas de direitos fundamentais e, por isto, é de suma importância um trabalho escolar que também tenha o intuito de que cada cidadão e cidadã conheçam e sintam-se responsáveis por garantir os direitos definidos nas legislações aqui esboçadas, tendo-as garantidas e exercitando-as desde a mais tenra idade, para que se assegure, sobretudo, a não degeneração destes direitos.

Entretanto, a justiça e o direito à educação não florescem numa escola em sua integralidade pelo simples fato das Leis existirem e das autoridades judiciais ou até mesmo policiais estarem prontas para fazer o trabalho que lhes cabe; cada pessoa, no âmbito de sua atuação, como gestor (a), professor (a) e ser político-social, tem que ser ciente de sua

---

[67] Ao utilizar a expressão "alfinete" e "agulha" faz-se aqui uma analogia com o conto *Um apólogo* de Machado de Assis expresso na epígrafe desta dissertação.

[68] Aqui um bom exemplo, traz o filme *O Clube do Imperador*, o qual nos mostra que apesar dos esforços empreendidos pelo professor por meio de suas aulas e conselhos no sentido de influenciar o caráter e as atitudes dos estudantes de um tradicional colégio, para que os mesmos tenham uma formação ética por meio da qual possam desenvolver as suas práticas sociais futuras, na verdade, como nos mostra o filme, o que prevaleceu foi o individualismo e a busca da vitória pessoal por meio da prática do suborno e da trapaça, herança de caráter proveniente de um mundo assimilado fora da escola. Isto nos faz refletir sobre o papel do (a) professor (a) dentro da instituição escolar e sua função social na formação do (a) cidadão (ã), no sentido de expressar que apesar de alguns frutos desanimadores não se pode fugir à responsabilidade de tratar no convívio diário as questões filosóficas, sociais e éticas no contexto escolar específico, porém sem desconsiderar que a escola não possui o poder de mudança social, porque fora dela existem outros contextos (familiar, social, religioso, político, econômico, etc.) que também exercem influência e talvez um poder maior na formação do caráter individual. Apesar deste contexto, acredita-se que a escola pode dar uma contribuição importante no rompimento de imagens sociais opacas e distorcidas, e pode contribuir para uma possível transformação social. Neste sentido, acredita-se que "Ainda que a tarefa de formar e moldar os alunos não seja estritamente do educador, qualquer que seja o nível da educação, no meu modo de entender, sou um auxiliar dos alunos no processo de sua formação, de seu crescimento." (FREIRE; SHOR; 1986, p. 145).

responsabilidade e fornecer a sua contribuição para que isto aconteça, mas para isto é preciso instrumentalizar-se.

Neste sentido, é como se necessitasse de um mapa do caminho, que neste caso é dado pela teoria; mas este mapa ajuda a localizar-se na prática, mas dificilmente dirá: por este caminho você vai encontrar um leão, por aquele outro uma cobra e do outro lado um penhasco, estas são algumas das surpresas que o acaso e o contexto do real reservam, porém, é sabido que desde a antiguidade até os dias de hoje é a atitude de espantar-se que ajudam a construir novos conhecimento e com ele novas realidades.

Por isto, em nível de cidade ou país, em nível de sala de aula ou de escola, acredita-se que é a concepção de lei de Rui Barbosa, expresso no início deste capítulo que nos deve orientar. Afinal, a efetividade de uma lei em um Estado Democrático de Direito depende de como e quanto cada pessoa assume-se como "proprietário"[69] do conteúdo dela e na medida que a conhece responsabiliza-se para que estes conteúdos sejam efetivamente praticados e ampliados no âmbito da escola e da sociedade.

Após explicitar as referências com que se concebe o direito à educação e a gestão escolar nesta pesquisa, este estudo ampliará no capítulo 3 a questão da Educação Infantil na esfera do Direito à Educação e da Gestão Escolar sob o prisma dos documentos oficiais publicados pelo MEC, esboçando em seguida as categorias encontradas nestes documentos.

---

[69] Expressão utilizada por Benevides. In: BENEVIDES, Maria V. de Mesquita. **Cidadania Ativa**. São Paulo: Editora Ática, 1991. p. 20.

CAPITULO 3
ANÁLISE DOS DOCUMENTOS OFICIAIS SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL: PRINCIPAIS ORIENTAÇÕES PÓS LDBEN 9394/1996

> Dizer que a gestão educacional deve ser democrática e, como democrática, deve possibilitar a concretização dos direitos expressos em Lei, do trabalho coletivo e da participação da comunidade escolar nos processos de decisão, e nada concretamente fazer para que esta afirmação se objetive; é uma farsa.[70]

Passados vinte e seis anos do contexto de redemocratização, permeado por uma ideologia política aberta e democrática, percebe-se que na atualidade a sociedade brasileira tem um grande e complexo aparato legal, entretanto muito além da legislação, as políticas educacionais também encerram-se no diálogo que estabelece com diferentes setores da sociedade para traçar os seus princípios e metas.

Diálogo este que oscila entre as esferas de governo que definem o sentido de sua ação e as demandas dos movimentos da sociedade civil organizada, esta última que possui o importante papel na luta para reivindicar novos direitos e salvaguardar por meio de um exercício cotidiano os direitos até então conquistados.

Após as conquistas legais empreendidas após 1985, impunha-se, então, um repensar as instituições infantis e suas práticas educativas; assim, suas necessidades e exigências se redesenhavam, à medida que os movimentos sociais e o avanço nas pesquisas acadêmicas, finalmente, vêem-se livres da posição de meros observadores das instituições sociais e passam a ter ouvidas algumas das suas vozes e suas reivindicações passam a ser consideradas na elaboração de algumas das legislações e dos documentos oficiais publicados pelos órgãos educacionais de governo.

Nesta perspectiva, este capítulo traz a análise dos documentos oficiais específicos da Educação Infantil, publicados *online* pelo Ministério da Educação - MEC após a LDBEN/1996, no intuito de esboçar os diagnósticos de pesquisas oficiais e orientações para o percurso da área em todo o país, os quais foram visivelmente elaborados com a importante contribuição dos especialistas e pesquisadores da área.

---

[70] Paráfrase de "Dizer que os homens são pessoas e, como pessoas, são livres, e nada concretamente fazer para que esta afirmação se objetive, é uma farsa." (FREIRE, 1983, p. 38).

3.1 SOBRE OS DOCUMENTOS OFICIAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Importante ressaltar que o recorte da análise não significa que antes da LDBEN/1996 não se tenha realizado nenhum material com a preocupação com as crianças de zero a seis anos, pois o movimento de "Luta por Creches" ajudou na reconstrução da concepção de creche frente à opinião pública e é por meio deste e pela iniciativa de mulheres e mães que reivindicavam o direito ao trabalho e consequente responsabilidade social pela educação complementar de seus filhos (as) que se vê florescer a elaboração do primeiro material com este fim intitulado *Creche Urgente*![71], publicado em 1988, em uma parceria do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM) e com o Conselho Estadual da Condição Feminina de São Paulo.

Este material é composto por três volumes: 1 – criança como compromisso social; 2- Organização e Funcionamento; 3- Espaço Físico, com o objetivo de defender crianças e mulheres enquanto sujeitos de direitos. Trouxe pela primeira vez em nível nacional a preocupação com a identidade da Creche, que naquela época já sofria com as indefinições quanto as suas funções sociais, gerando modelos indefinidos e inadequados de gestão, organização e funcionamento como se vê:

> **Creche-hospital:** ambiente parecido ao hospitalar, higienização excessiva, rotinas rígidas e pouca liberdade para as crianças.
> **Creche-escola:** ambiente escolar tradicional, mesa, cadeira, professor, lousa, programação rígida visando o preparo para a escola.
> **Creche-casa:** confusão de papéis entre a casa e a creche, sem profissionalismo, atuação de voluntários, sem organização eficiente, ausência de programação. (BRASIL, 1988, p. 6-7, grifo nosso)

Assim, a EI na modalidade creche "[...] transforma-se em um autêntico **equipamento camaleão**, mudando de cor conforme o ambiente." (BRASIL, 1988, p.06, grifo do autor). Este documento reforça o reposicionar-se da creche no contexto da sociedade e o reconhecimento de sua existência como força social dos movimentos de mulheres no Brasil que lutaram para que se oferecesse este atendimento como elemento de direito.

---

[71] Este documento relata parte da história das creches na sociedade capitalista e orienta sobre as necessidades infantis que precisam ser levadas em consideração no atendimento institucional, como por exemplo, infraestrutura, higiene e alimentação, organização do espaço e do tempo na instituição e o uso de materiais adequados que possam favorecer o desenvolvimento integral da criança; isto, quando as instituições infantis ainda se vinculavam aos órgãos de assistência social. Além disso, traz uma abordagem bem interessante, porque perpassa três dimensões importantes para o atendimento da criança e não está em divergência com as publicações posteriores publicadas pelo MEC.

Neste sentido, após a seleção dos documentos que foram expressos na Introdução desta dissertação, procurou-se empreender o esforço em fazer uma reconstrução destas produções, buscando compreender o quadro de intenções definidas por estes materiais por meio da elaboração de quadros-sínteses, permitindo uma visualização dos documentos analisados e seus principais enfoques e verificando as suas contribuições para a Educação Infantil.

A função desta construção é o de esboçar um perfil que propicie uma melhor identificação dos fatores relacionados ao Direito à Educação e à Gestão Escolar nos documentos oficiais.

Portanto, as categorias referentes ao perfil das publicações oficiais foram extraídas dos documentos analisados e são conceitos explicativos que expressam os fundamentos essenciais em que estes se classificaram, inicialmente, em categorias menores (unidades de registro) e depois em categorias maiores, como se pode observar no quadro abaixo:

Quadro 3 - Classificação das Unidades de Registro Encontradas nos Documentos Oficiais Analisados[72].

Categorias Encontradas nas Publicações Oficiais e seus Principais Enfoques na Perspectiva do Direito à Educação e da Gestão Escolar.	**Nº de Documentos Classificados**
1 - Integração aos sistemas de Ensino Experiências de integração da EI aos sistemas de ensino municipal; articulação de recursos e parcerias; **gestão democrática; trabalho coletivo**; criação da Secretaria Municipal de Educação, do Conselho Municipal de Educação e do Setor infantil; criação de espaços e recursos materiais; investimento; disponibilizar vagas necessárias; instituições oficiais e conveniadas; política de conveniamento; deslealdade com as legislações.	**2 doc.**
2 - Política Nacional Objetivos; metas; estratégias; avaliação da política nacional; seminários regionais; inclusão; miséria social; discrepâncias regionais; atendimento de baixo custo; investimento; desigualdade no atendimento; deslealdade com as legislações; formação deficitária de professores (as); programas de apoio; **trabalho coletivo**; desarticulação das políticas; regime de colaboração; cooperação entre a União, os Estados e Municípios; isenções fiscais da rede privada; **gestão democrática**.	**2 doc.**
3 - Direitos Fundamentais Direito à brincadeira; direito à atenção individual; direito a um ambiente	

[72] Interessante observar que as unidades de registro Gestão Democrática e Trabalho coletivo, perpassam todos os documentos. Importante esclarecer que os encartes significa o número de documento analisado ao todo, além disso, considerou-se importante trazer algumas observações das Resoluções do CNE para fortalecer a análise das categorias encontradas, uma vez que os Pareceres e Resoluções do CNE, também são publicações oficiais.

aconchegante, seguro e estimulante; direito ao contato com a natureza; direito à higiene e saúde; direito a uma alimentação sadia; direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão; direito ao movimento em espaços amplos; direito à proteção, ao afeto e à amizade; direito a expressar seus sentimentos; direito a uma especial atenção durante o período de adaptação à creche; direito a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa; direito à Infraestrutura adequada; direito ao orçamento suficiente; direito à formação profissional; **gestão democrática e trabalho coletivo**.	**1 doc.**
4 – Currículo Referência; **gestão democrática**; práticas de ensino; conteúdos institucionais; formação pessoal e social; conhecimento de mundo; movimento; música; artes visuais; linguagem oral e escrita; natureza e sociedade; matemática; diretrizes; princípios éticos, políticos e estéticos; respeito às culturas infantis; **trabalho coletivo**; projetos escolares.	**2 doc.** **(4 encartes)**
5 – Qualidade Social Parâmetros; qualidade total; qualidade social; competição; prêmio; formação inicial e em serviço; **gestão democrática**; participação; negociações; Avaliação institucional; **trabalho coletivo**; formas de organização escolar; responsabilidade gestora.	**1doc.** **(com 2 encartes)**
6 - Avaliação Formativa e Institucional Observação e sensibilidade; registro; planejamento; avaliação sistemática e contínua; compor material de reflexão; portfólio; acompanhamento; diagnóstico; participação; definição de critérios; processo; redefinir e redimensionar o trabalho escolar; avaliação institucional; autoavaliação; coleta de opiniões e de sinais; ações conjuntas; foco na aprendizagem; diálogo; **gestão democrática**; necessidades infantis; **trabalho coletivo**.	**2 doc.**
7 - Formação de Professores (as) Diretrizes nacionais para a formação de docentes para a EI; formação inicial à distância de professores (as) em exercício na EI; desenvolvimento profissional; materiais impressos e videográficos; formação continuada com organização descentralizada; **trabalho coletivo**; **gestão democrática**; formação de professores (a) na EI para corrigir distorções históricas; práticas educativas como foco.	**2 doc. e** **1 Resolução do CNE**
8 – Infraestrutura Planejamento do espaço escolar infantil; segurança; planejamento; **gestão democrática**; características ambientais; espaços suficientes para realizar as atividades; **trabalho coletivo**; manutenção dos equipamentos; respeito ao desenvolvimento infantil.	**1 doc.** **1 Resolução do CNE**
9 - Interação escola-família Experiências municipais de interação escola-família; considerar contexto social e familiar; fortalecer vínculos; troca de informações; apoio técnico e financeiro para desenvolver o trabalho de interação; articulação de diferentes setores e secretarias; **gestão democrática**; diálogo e orientação; diferentes experiências; apoio à aprendizagem; planejamento de ações; criação de fórum família-escola; visitas domiciliares; trabalho profissional remunerado; educar a família; abrir a escola para a	**1doc.**

participação familiar; **trabalho coletivo**; melhorar os indicadores educacionais; incluir o (a) aluno (a) no seu contexto; reflexões sobre a prática; políticas intersetoriais; iniciativas gestoras.	

Fonte: BRASIL. Documentos oficiais sobre a Educação Infantil. Elaboração: GELMI, Gisele.

A partir deste procedimento foi possível fazer a interpretação ou análise das categorias analíticas expressas em seguida, que apesar de descritivas, possibilitaram captar um perfil relacionado ao Direito à Educação e a Gestão Escolar.

3.1.1 Integração aos Sistemas de Ensino

Foram classificados dois documentos que tem como base fundante a integração aos sistemas de ensino das instituições de Educação Infantil conveniadas. Visando orientar para a integração destas aos sistemas de ensino, estabelecida pela LDBEN/1996, o MEC publicou em 2002 o estudo *Integração das instituições de educação infantil aos sistemas de ensino: um estudo de caso de cinco municípios que assumiram desafios e realizaram conquistas*, tendo por intuito estimular esta integração no sistema municipal de ensino, divulgando a experiência vivenciada por cinco municípios do país[73], suscitando reflexões para os municípios que desejem buscar formas de integração, tendo por foco os gestores municipais e os conselheiros e técnicos educacionais dos municípios.

O documento aponta que a articulação de recursos mais a implantação de parcerias configuraram como indispensáveis nas conquistas de alguns municípios para a operacionalização de novas práticas, ainda que precisem avançar mais. Os esforços estabeleceram-se no sentido de "[...] desenvolver a gestão democrática do ensino público do município." (BRASIL, 2002, p. 29) com ênfase na participação dos pais e professores (as) nas discussões, por exemplo, com a eleição de diretores (as) pelos profissionais das instituições do município de Corumbá-MS.

[73] São eles: Itajaí-SP (150.000 habitantes), Corumbá-MS (100.000 habitantes), Manaus-AM (1.500.000 habitantes), Martinho Campos - MG (12.700 habitantes) e Maracanaú-CE (197.301 habitantes). A escolha dos municípios que orientaram a pesquisa esteve caracterizada por experiências com aspectos significativos, de modo a representar as regiões do país, que se incluíssem municípios de "pequeno, médio e grande porte" e de um município de capital. Estes municípios foram visitados e foram realizadas reuniões com as equipes das secretarias e dos conselhos; observação das práticas e condições físicas das escolas, constituindo a elaboração do documento por meio de "relatos das experiências" e "análise das experiências" (BRASIL, 2002, p. 15).

O documento expressa suas inferências, ressaltando os limites, as dificuldade e conquistas Deste nível de ensino nos municípios pesquisados que, apesar disto, estão conseguindo conjugar esforços de diferentes instâncias para programar ações[74] e colocar em prática o que a Política Nacional de Educação Infantil tem proposto, como se pode observar no Esquema 6 do apêndice.

Em um segundo momento, tendo em vista que a integração aos sistemas de ensino não ocorreu no prazo determinado pela LDBEN n. 9394/1996 (dezembro de 1999), o MEC formulou as *"Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta da educação infantil,* publicado em 2009.

O documento tem como foco os gestores municipais e o intuito de que as Secretarias e os Conselhos de educação de todo o país se adequassem à implantação do FUNDEB, sendo orientados sobre como realizar o repasse de recursos na política de conveniamento[75] da Prefeitura/Secretaria Municipal de Educação com instituições privadas de Educação Infantil sem fins lucrativos, comunitárias, filantrópicas e confessionais.

A gestão dos recursos na relação entre as instituições conveniadas e o recebimento dos recursos do FUNDEB pelo órgão público tem a seguinte estrutura:

QUADRO 4 - Instituições Conveniadas e Distribuição dos Recursos do FUNDEB.

RESPONSÁVEL PELO REPASSE	EXIGÊNCIAS
Poder executivo (Prefeito) Repassa os recursos do FUNDEB às instituições conveniadas, valor este, referente à parcela de **40% do FUNDEB** por meio do **cálculo do**	- **Igualdade de condições no atendimento** e a gratuidade do ensino a todos. - **Assegurar** os direitos trabalhistas dos funcionários; os professores devem possuir habilitação para o cargo (no mínimo nível médio) e os diretores, possuir no mínimo formação em Pedagogia; oferecer formação continuada para os profissionais; ter um projeto pedagógico norteador da prática; possuir condições apropriadas de infraestrutura e ter **autorização do Conselho Estadual ou Municipal de Educação** para funcionar (BRASIL, 2009f, p. 19-22).

[74] Um dos municípios, Martinho Campos – MG apresenta a experiência inédita de um "Sistema Regional de Educação", entendendo que com a maior participação das pessoas da comunidade e de diferentes instituições e cidades, podem fortalecer as lutas e a reivindicação dos direitos educacionais em cidades menores, as quais são mais influenciadas por políticos locais. Porém, na atualidade não há informações se este sistema deu certo (BRASIL, 2002, p. 48).

[75] O convênio caracteriza-se como uma forma de ajuste entre o ente público (Secretaria de Educação) e um ente privado sem fins lucrativos; em que o valor repassado a este fica vinculado à utilização prevista no ajuste, que é o termo de convênio; pois não há repasse direto de recursos para as instituições conveniadas. Assim, por ser dinheiro público, é dever a prestação de contas do valor ajustado ao ente público e ao tribunal de contas (BRASIL, 2009f, p. 14-16).

valor/aluno/ano realizado por intermédio das matrículas apuradas no último censo escolar.	- **Comprovação** de finalidade não-lucrativa por meio do **"Certificado de Entidade Beneficente de Assistência Social - CEBAS"**, emitido pelo Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) ou "o ato de credenciamento expedido pelo órgão normativo do sistema de ensino, com base na aprovação de projeto pedagógico" (Ibid., p. 24-26).
O convênio implica ações conjuntas: Da parte da instituição conveniada - Aplicar os recursos em ações de "manutenção e desenvolvimento do ensino" e fazer correta gestão e prestação de contas. **Da parte da Secretaria da Educação -** Orientar pedagogicamente, coordenar, acompanhar e avaliar o processo.	
O repasse do FUNDEB estará **em vigor para as instituições conveniadas de 2008 a 2020** para creches que atendem crianças de 0 a 3 anos e 11 meses. E **de 2008 a 2011 para pré-escolas** que atendem crianças de 4 a 6 anos.	

Fonte: BRASIL. MEC/SEB**. Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta da educação infantil.** Brasília: MEC, SEB, 2009f. p. 18-27. Elaboração: GELMI, Gisele.

Com isto, percebe-se que os valores repassados às instituições conveniadas têm data prevista para acabar. De acordo com esta publicação o objetivo não é expandir o atendimento por meio das instituições conveniadas. Entretanto, muitas creches e pré-escolas ainda permanecem nesta situação, correndo o constante risco de além de receberem poucos recursos, serem vitimadas por convênios em que os gestores podem ser mal-intencionados e não cumprirem com o que foi firmado com a administração pública ou vice-versa.

Neste sentido, observa-se que a integração da Educação Infantil aos sistemas de ensino ainda é, sem dúvida, um problema a ser superado em todo o país, principalmente em grandes centros urbanos[76].

A omissão do poder público na trajetória histórica deste nível de ensino levou à sua expansão de forma alternativa e não integrada ao sistema de ensino. Portanto, sem investimento público, infraestrutura e formação adequada para as profissionais, esta foi ocupando espaços improvisados e com carências de todo o tipo, assumindo funções assistencialistas, compensatórias e que carregavam um caráter educacional inapropriado.

Atualmente, o atendimento em creches e pré-escolas ainda se dá de maneira desigual, por um lado, com instituições conveniadas, que na grande maioria das vezes possuem profissionais com formação precária, dentre outros problemas, e por outro, com instituições

[76] Como se pode observar por meio da notícia veiculada pelo Estadão em 14/07/2011: "Menos de 4% dos Centros de Educação Infantil (CEI) conveniados com a Prefeitura de São Paulo têm autorização da Diretoria Regional de Educação para funcionar. Dados do Ministério Público mostram que, de 975 creches conveniadas com a Secretaria Municipal de Educação (mantidas por entidades filantrópicas com verba da Prefeitura), apenas 36 são autorizadas. [...] Denúncias encaminhadas ao MP listam problemas como falta de extintor nas creches, escadas sem corrimão, presença de ratos e carência de áreas de recreação, entre outros. O uso dos convênios é uma política municipal para ajudar a suprir a demanda por vagas para crianças de zero a três anos. Neste ano, há 137.889 matriculadas em creches conveniadas, mais do que o dobro da quantidade que estuda em unidades próprias, que são 55.271. Mesmo assim, há mais de 127 mil à espera de uma vaga." (BALMANT, 2011).

oficiais diretamente ligadas ao sistema municipal de ensino. Apesar de ter sido meta do PNE de 2001-2010 sanar estes problemas.

Portanto, a luta por integração deve continuar. No entanto, enquanto o Poder Público não demanda esforço para abrigar estas instituições na sua totalidade, que é o ideal, então, no mínimo, é preciso que seja feito a gestão adequada dos recursos repassados a estas instituições, tendo em vista a garantia de qualidade no atendimento à criança.

No entanto, o grande risco inerente à política de conveniamento é usar esta possibilidade de atendimento como um subterfúgio, ou seja, como estratégia política de atendimento a baixo custo, tendo por justificativa não conseguir atender as crianças das instituições conveniadas na esfera pública.

Justiça educacional só se faz com igualdade na estrutura de atendimento e, enquanto a Educação Infantil não estiver integrada completamente aos sistemas de ensino, não é um erro dizer que as políticas públicas voltadas para ela têm sido constituídas por contradições, que ratificam a falta de lealdade com as legislações vigentes e consumam a inferioridade na condição com a míngua dos recursos.

3.1.2 Política Nacional

As publicações analisadas não se dissociam de uma política nacional, porém, como isto denota uma amplitude difusa, optou-se em evitar a repetição de análises e por isto, resolveu tratá-la em uma categoria separada das outras. Encontraram-se dois documentos que dão maior ênfase à política educacional, onde suas inferências repetem-se por outras publicações e por eles próprios; o primeiro, procura traçar diretrizes, objetivos, metas e estratégias para a área, e o segundo faz a sua avaliação.

O documento *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação,* publicado em 2006, é fruto de oito seminários regionais com parceria entre secretarias municipais de educação, UNDIME e MEC, estes encontros é o reflexo de uma luta contínua pelo direito da criança de zero a seis anos à educação.

Neste sentido, o direito à educação, consagrado em normas constitucionais e infraconstitucionais, implica na articulação e consolidação de uma política "[...] que promova inclusão, combata a miséria e coloque a educação de todos no campo dos direitos.", e a sua organicidade depende da articulação das políticas de "[...] Saúde, Assistência Social, Justiça,

Direitos Humanos, Cultura, Mulher e Diversidades, bem como aos fóruns de Educação Infantil e outras organizações da sociedade civil." (BRASIL, 2006, p. 18).

No Quadro 5 sintetizou-se as metas, estratégias e recomendações da Política Nacional de Educação Infantil:

QUADRO 5 - Metas, Estratégias e Recomendações da Política Nacional de Educação Infantil.

METAS	**- Integrar efetivamente até 2007 a Educação Infantil aos sistemas de ensino;** - **Garantir "estudos, pesquisas e diagnósticos"** de acordo com as diferenças existentes de um lugar para outro; - **Proposta pedagógica** realizada com a participação dos professores e demais funcionários das escolas; - **Formação inicial e continuada** assegurada pelo sistema de ensino para docentes e não docentes da EI, inclusive, com conhecimentos na área de **educação especial** para a inclusão; - **Ingresso** do educador **por meio de concurso público** com a **formação mínima exigida em lei**; - a **articulação** da educação com políticas de outras secretarias municipais, estaduais, federais, fóruns e organizações da sociedade civil. - Estabelecer programas de **orientação e apoio aos pais**; - Colocar em execução programas de formação em serviço e formação dos não-docentes; - Instituir Parâmetros de Qualidade; - Estados e municípios devem adequar seus planos de educação em consonância com a legislação vigente.
ESTRATÉGIAS	- Apoio técnico aos sistemas de ensino; - Parceria com órgãos governamentais e não-governamentais; - Distribuir livros e periódicos às instituições infantis para socializar informações e debates; - Realizar o prêmio "Qualidade na EI"; - Receber apoio da União para formação inicial dos professores; - Promover a **habilitação dos dirigentes das escolas de Educação Infantil**; - **Acompanhar e avaliar a política** e articular a EI ao EF para uma transição que garanta a "temporalidade da infância".
RECOMENDAÇÕES	- Adequação dos planos de educação estaduais e municipais; - Ampliação progressiva da EI para tempo integral; - Divulgação das iniciativas inovadoras das instituições; - Reflexão coletiva sobre a prática pedagógica; - Políticas públicas realizadas democraticamente.

Fonte: BRASIL. MEC/SEB. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação.** Brasília: MEC, SEB, 2006. p. 17-27. Elaboração: GELMI, Gisele.

Interessante observar que este documento delineou metas e recomendações coerentes e com maior destaque no que concerne ao atendimento das crianças na modalidade creche, talvez isto tenha relação com a influência dos órgãos que as elaboraram. No entanto, é verdade que muitas das metas definidas neste documento ainda não foram alcançadas, por exemplo, a integração aos sistemas de ensino, formação mínima exigida em Lei para trabalhar

com as crianças da Educação Infantil, programas de orientação e apoio aos pais, estas ainda ficam no dever ser das políticas educacionais da área.

Isto faz perceber que muitas das metas, infelizmente, envergaram-se na roupagem da demagogia política e não conseguiram passar do papel, nem dos anseios dos movimentos sociais.

Foi visando responder a uma dessas metas que se realizou o estudo *Política de Educação Infantil no Brasil: Relatório de Avaliação* [77] elaborado em 2005-2006 e publicado em 2009, produzido em parceria do MEC com a UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, e a OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico, com o objetivo de diagnosticar as políticas públicas para a primeira infância no Brasil e trazer recomendações em uma tentativa de conhecer a realidade brasileira e apontar caminhos.

A pesquisa utilizou-se de estudos acadêmicos realizados por pesquisadores brasileiros e aponta uma grande disparidade na distribuição de renda e consumo no Brasil; explica que as regiões Sudeste e Nordeste detém 70% das crianças na faixa etária de 0 a 6 anos de idade, sendo a primeira mais rica e a segunda mais pobre, inclusive, assinala as regiões Norte e Nordeste com o maior número de mortalidade infantil; já em relação ao perfil educacional, configuram-se discrepâncias regionais, com o Nordeste liderando o maior índice de analfabetismo de adultos e ressalta que a eficiência interna da Educação Básica parece ser um problema grave no país (BRASIL, 2009g, p. 32-43).

Explica que até o ano de 2002, os gastos públicos com educação no Brasil equivaliam a 4% do PIB e houve uma diminuição dos recursos para a Educação Infantil de 12% em 1996 para 9% em 2002, tendo aumentado o investimento dos municípios na educação e diminuído os gastos da União e dos Estados, neste período.

Houve (BRASIL, 2009g, p. 47) um grande aumento no número de escolas infantis municipais no Nordeste em virtude da criação do modelo de baixo custo por meio dos

---

[77] Conforme o estudo, à época da avaliação, 2005-2006, o perfil da primeira infância foi delineado com dados estatísticos do IBGE e do MEC dos anos de 1998 a 2002. A pesquisa oficial realizou o estudo de caso em escolas infantis públicas e um projeto "mães crecheiras"; realizados em oito municípios brasileiros em diferentes regiões, são eles: Brasília-DF, Recife-PE, Sobral-CE, Fortaleza-CE, Blumenau-SC, Rio de Janeiro-RJ, São Gonçalo-RJ, Jacarepaguá-RJ, com o apoio de três equipes: a "equipe coordenadora", com representantes do SEB/MEC – Secretaria de Educação Básica e da UNESCO e outra designada "equipe consultora", estes promoveram reuniões e visitas nas escolas dos municípios supracitados e em Universidades de formação de professores (as); e outra designada "equipe de avaliação", formada por pesquisadores brasileiros de Educação Infantil. O estudo está dividido em três partes: na primeira parte traz o relatório na integra; na segunda os textos que subsidiaram os estudos e na terceira parte traz atualizações (BRASIL, 2009g, p. 27-30).

programas de assistência social que visavam diminuir a pobreza, no entanto conclui que esta expansão não foi acompanhada de qualidade. O relatório aponta que no Nordeste as crianças têm menos horas de atendimento diário na Educação Infantil (4 horas) em relação às outras regiões, que costumam ter de 6 a 8 horas de atendimento, além disso, nas áreas rurais das diversas regiões brasileiras as crianças têm menos acesso à ela do que em áreas urbanas.

Durante o período estudado pelo relatório (2005-2006), em relação às creches, a participação dos municípios caiu, enquanto as matrículas em creches particulares aumentaram, principalmente, nas regiões mais ricas como São Paulo, porém esta é uma inferência que se justifica pela redução de creches municipais e parece não estar restrito às áreas mais abastadas, constatou-se, que crianças de famílias pobres têm menos possibilidade de receber esse atendimento (BRASIL, 2009g, p. 49).

Além das desigualdades regionais no acesso e na qualidade da educação existem as desigualdades entre instituições públicas e privadas. Conforme o documento (BRASIL, 2009g, p. 50) as instituições privadas com fins lucrativos tendem a ter melhor qualidade do que as públicas, principalmente, em infraestrutura e equipamentos, além de possuir menor número de crianças por turma, já a formação dos (as) educadores (as) é praticamente a mesma.

Aponta que (BRASIL, 2009g, p. 52) para suprir as necessidades de famílias pobres há muitas instituições particulares com a qualidade de serviços pior do que as públicas, as quais não entram nas estatísticas oficiais[78] e ainda, a equipe consultora recebeu informações de que instituições particulares de alto padrão de qualidade não aceitam crianças de baixa renda ou média, mesmo que as famílias tenham o dinheiro para pagar as mensalidades, porque o ingresso destas crianças afastaria as crianças ricas.

Esta avaliação explica que os convênios com instituições sem fins lucrativos não são cumpridos de modo adequado e estes são a forma encontrada pelo poder público para aumentar a oferta a custo menor, desse modo

> O problema é que, exatamente em razão dos valores repassados ficarem, geralmente, abaixo daqueles praticados pelo próprio poder público, tais estabelecimentos, em especial os filantrópicos, não conseguem cumprir os parâmetros mínimos de atendimento (como, por exemplo, razão adulto/criança e qualificação do corpo docente). Observe-se que são

[78] Os dados estatísticos utilizados foram do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e estatística) da pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – Pnad - e a do Censo escolar do INEP. Os dados da taxa de escolarização do INEP são menores do que os dados obtidos pela taxa de atendimento do IBGE, porque o INEP só leva em conta as escolas cadastradas e, existiam muitas escolas sem cadastro no sistema de levantamento do INEP à época do relatório (2005-2006) (BRASIL, 2009g, p. 49).

> parâmetros estabelecidos justamente pelo mesmo poder público, o que gera uma postura de tolerância do órgão supervisor (que, quando existe, é mal estruturado) com o **descumprimento das normas de funcionamento**. Outra conseqüência é que a **oferta de dois tipos de serviços é aceita como se fosse natural** e como se o **direito a educação de qualidade fosse diferente para as crianças**. (BRASIL, 2009g, p. 160, grifo nosso)

Assim, para uma melhor compreensão dos avanços, dos desafios e das orientações inferidas pelo relatório, procurou-se fazer quadros-sínteses sobre o que este documento ressalta como mais importante, no qual, emergiram as categorias: esfera legal, formação de professores (as) e financiamento, os quais, procurou-se esboçar nos Quadros 6, 7, e 8:

QUADRO 6 - Relatório de Avaliação: Avanços, Desafios e Orientações na Esfera Legal.

AVANÇOS	- Legislações que consagram a EI como direito (CF/88 e LDBEN/96); - Determinação pela LDBEN/96 para integrar creches e pré-escolas ao sistema educacional; – Orientações Curriculares (não obrigatórias). Publicação do RCNEI de 1998; - Publicação das DCNEI -de caráter obrigatório- e as Diretrizes Operacionais para a EI, instituídas pelo CNE em 1999; - Incluir ações no PNE/2001-2010 para a EI.
DESAFIOS	- Falta implementação e o cumprimento das legislações e orientações vigentes; - Existência de listas de espera por vagas (não atendendo toda a demanda); - Falta integração setorial entre Assistência Social e EI; - Insuficiente capacitação técnica profissional e falta de pessoal para fiscalizar; - As instituições visitadas não adotam o RCNEI e não cumprem as DCNEI nas atividades diárias das crianças; - Superar uma EI ao modelo escolarizante (verificaram-se crianças sentadas em suas carteiras fazendo exercícios de alfabetização); - As metas do PNE/ 2001-2010 não foram incluídas nos planejamentos das prefeituras e o Estado parece tê-las ignorado; - A obrigatoriedade das empresas privadas em fornecer creches e pré-escolas para os filhos de seus funcionários não são cumpridas; - Pouca assistência técnica e financeira dos Estados e da União para os municípios no setor; - Frágil vínculo municipal com as outras esferas de governo - sobrecarga em alguns municípios para integrar a EI as instituições educacionais.
ORIENTAÇÕES	- Superar por meio do diálogo as divergências entre as diversas secretarias que permeiam as políticas para a infância; - Investir em capacitação técnica e contratação de mais profissionais; - Governo Federal precisa aumentar a sua contribuição nos investimentos do setor, pois este está mais em condições de participar no enfrentamento das disparidades regionais e municipais; - Aumentar o percentual da receita fiscal com a educação - PIB; - Haver sanções para quem descumpra as Leis.
"O Brasil possui leis suficientes para encarar o problema, porém o maior desafio é cumpri-las."	

Fonte: BRASIL. MEC/SEB. **Política de educação infantil no Brasil: Relatório de Avaliação.** Brasília: MEC/SEB; UNESCO, 2009g. p. 50-70. Elaboração: GELMI, Gisele.

Já em relação à formação de professores (as) o documento revela:

QUADRO 7 - Relatório de Avaliação: Avanços, Desafios e Orientações na Formação de Professores (as).

AVANÇOS	Formação mínima exigida para a formação do professor (a) da EI é de nível médio na modalidade normal.
DESAFIOS	- A Formação de professores (as) e diretores (as) foram consideradas insuficientes e precárias; - O atual modelo de formação é **deficitário para atuar com crianças de 0 a 3 anos**, havendo uma lacuna na formação, mesmo em nível superior; - Pessoas sem a formação de nível médio exigida por Lei trabalhando como educadora nas instituições; - Concepção de cuidado e educação como elementos separados.
ORIENTAÇÕES	- Elevar o nível de qualificação em todas as regiões; - Enfocar mais as questões da primeira infância (0 a 3 anos) e suas necessidades na formação dos professores (as); - Oferecer formação em serviço para suprir a carência e a necessidade de entendimento de conceitos e habilidades em relação à primeira infância.

Fonte: BRASIL. MEC/SEB. **Política de educação infantil no Brasil: Relatório de Avaliação**. Brasília: MEC/SEB; UNESCO, 2009g. p. 50-70. Elaboração: GELMI, Gisele.

Os avanços são significativos, entretanto os desafios e orientações sugeridas pelo documento são inúmeros e oportunos; estes, na esfera da formação dos (as) professores (as) são vários e reflete significativamente na falta de domínio dos instrumentos teórico-metodológico do (a) professor (a) Infantil.

Verificou-se que há uma lacuna no que concerne à formação de professores (as) até em nível de instrução superior, o que denota uma incoerência documental em manter uma formação de nível médio; outra observação é a formação em serviço, que o documento não deixa claro que esta não pode suprir a formação inicial.

No que se refere ao financiamento, a publicação infere:

QUADRO 8 - Relatório de Avaliação: Avanços, Desafios e Orientações para o Financiamento da Educação Infantil.

AVANÇOS	Regime de Colaboração entre União, Estados, Municípios e DF (CF/88).

DESAFIOS	- Recursos limitados do Estado; - Listas de espera por vagas; - Não há espaço para mais economia, pois as instituições já trabalham com poucos recursos materiais e humanos; - O avanço ainda é insuficiente para atender a demanda dentro de "padrões de qualidade e equidade".
ORIENTAÇÕES	- dar prioridade à formação (melhor formação = melhor qualidade de atendimento); - Estimular com o repasse de dinheiro público as entidades privadas sem fins lucrativos, (desde que registrem e aceitem monitoramento de seus padrões de qualidade); - O Governo deveria **repensar as isenções fiscais para escolas particulares,** que estão entre os negócios mais rentáveis do país, e o valor resultante desta arrecadação poderiam ser direcionados para escolas públicas mais pobres; - Aumentar o PIB educacional; - buscar regulamentar a qualidade, ampliando as possibilidades de atendimento em consonância com as diferentes necessidades das crianças e das famílias; - Os esforços do governo não devem compor um modelo padronizado de operação e gestão; - Estimular e **criar condições para que os pais cuidem em casa de seus filhos de 0 a 3 anos,** no entanto, não revelam como seria realizada esta política.

Fonte: BRASIL. MEC/SEB**. Política de educação infantil no Brasil: Relatório de Avaliação**. Brasília: MEC/SEB; UNESCO, 2009g. p. 50-252. Elaboração: GELMI, Gisele.

O relatório conclui que as instituições visitadas não tinham espaço para mais economia, pois já funcionavam de modo limitado: com listas de espera por vagas, instalações ocupadas em dois turnos (não sendo possível a ampliação do atendimento), com a proporção criança/professor (a) bem acima do exigido em lei e uma grande insuficiência de funcionários (as) (BRASIL, 2009g, p. 68-70).

Sobre a proporção aluno (a)/professor (a), por exemplo, verificou-se (BRASIL, 2009g, p. 54-55) que no Brasil em 2001 a proporção (20:1) exigida pela legislação foi considerada alta em relação a outros países da América Latina e Caribe (14:1), porém não existe um consenso sobre a proporção ideal. Segundo o relatório, para diminuir esta proporção deve ser considerada a relação custo-benefício, pois ressalta que o gasto pré-escolar é maior do que o escolar nas entidades públicas brasileiras, mas não dá uma opinião consistente em relação a isto, dessa maneira, se for seguir a lógica do custo-benefício levando-se em consideração somente o custo, corre-se o risco de aderir a um atendimento precário.

No quadro acima, o relatório vê como avanço o regime de colaboração e ele mesmo confirma a falta de colaboração dos Estados e da União aos municípios, mas dá boas orientações neste sentido, a de se aumentar o PIB e repensar as isenções fiscais concedidas às instituições educacionais privadas com fins lucrativos.

O relatório orienta para estimular os incentivos e repasses de dinheiro público às entidades privadas sem fins lucrativos, até então questionados; mas se o intuito do Estado é acabar com as instituições conveniadas integrando-as aos sistemas de ensino esta torna-se uma orientação, no mínimo, contraditória.

O relatório vê como desafio a limitação dos recursos do Estado para suprir a demanda por vagas com qualidade e orienta que, neste caso, se não houver como aumentar os recursos é preciso dar prioridade para a formação do (a) profissional, nesta perspectiva, sem dúvida, uma boa formação melhora e muito a qualidade da educação, porém o problema não se encontra apenas na formação, mas na falta de vagas e outros fatores e, neste caso, acredita-se que não é possível fazer opções como sugere o documento.

Na verdade, investir apenas na formação do (a) professor (a) para buscar-se uma maior qualidade da educação não pode ser confundido como uma forma de esperar do (a) professor (a), em muitas ocasiões de precariedade, que estes sejam responsabilizados por não terem condições estruturais e pedagógicas para desenvolver um trabalho de melhor qualidade porque simplesmente não se utilizam de certos exemplos, como: faltou brinquedo? Usa sucata; faltou material? Faz campanha para doação; faltou infraestrutura? Solicita dos amigos da escola, dentre outras alternativas.

Entende-se que na Educação Infantil essa precariedade que obriga uma sobrecarga das atribuições do (a) professor (a) e da comunidade tem evidentes efeitos negativos em suas atividades com as crianças, além disso, paga-se imposto neste país para quê? Para se usar sucatas, doações e explorar o trabalho das pessoas? Não se vê aqui problemas em fazer atividades com sucatas ou aceitar uma ajuda ou doação, mas o que se considera incorreto é quando a escola precisa e depende disto para realizar as suas atividades.

Entende-se que as orientações do documento certamente contemplam as pesquisas que nortearam o relatório, porém as limitam, como se pode ver no Esquema 1 (no apêndice), pois estas inferem como prioridade a necessidade de formação, mas articulada com a valorização do (a) professor (a) e a oferta de recursos como infraestrutura e equipamentos adequados na escola infantil.

A prioridade nas ações não pode negar os direitos tanto dos pais que trabalham, quanto da criança que precisa crescer em espaços coletivos em interação com outras crianças; a família não pode ser punida por ter que trabalhar e não ter onde confiar seus filhos (as), como se fez em épocas anteriores para justificar a falta de compromisso do Estado em oferecer este atendimento.

A orientação do relatório para a ampliação da oferta da Educação Infantil de acordo com as necessidades dos pais e a de estimular que os pais cuidem das crianças de 0 a 3 anos em casa é incoerente, pois o relatório não aponta quais as políticas que deveriam ser implementadas neste sentido. Portanto, ressalta-se que isto é algo que depende da efetividade não só das Leis educacionais, mas também da própria Lei Constitucional brasileira.

Neste sentido, um dos exemplos que se pode lembrar é o próprio salário mínimo que de acordo com o artigo 7º, inciso IV da CF/88, deveria suprir uma série de necessidades básicas do (a) trabalhador (a), das quais este não é capaz, o que obriga algumas famílias a terem jornadas duplas de trabalho necessitando do atendimento das crianças em outros períodos; já os problemas que atingem as crianças e estão relacionados com a falta de qualificação profissional, analfabetismo, desemprego, uso de álcool e drogas e outros fatores que causam miséria material e moral, requerem políticas públicas mais consistentes que integrem efetivamente várias áreas e políticas; outro entrave é a questão da Licença Maternidade da brasileira[79].

3.1.3 Direitos Fundamentais

Nesta categoria, têm-se o documento *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*[80], formulado por Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg, juntamente com a contribuição de vários outros (as) pesquisadores (as) da área, foi publicado em 1995 e ganhou uma segunda edição em 2009 pela importância de suas inferências.

---

[79] Hoje o que esta em vigor é o Artigo 7º, XVIII e 39, § 3º da CF/1988 e a Lei 11.770 de 09/09/2008 (BRASIL, 2008a), que criou o Programa Empresa Cidadã, a qual prevê benefícios fiscais para as empresas privadas que aderirem à prorrogação da licença maternidade de 120 para 180 dias. Com isto, as empregadas das empresas privadas terão o direito de requerer a ampliação do benefício, inclusive àquelas que realizarem adoção de crianças - terão este direito garantido de forma proporcional. Se as empresas privadas aderirem voluntariamente à Lei, por meio de requerimento dirigido à Secretaria da Receita Federal do Brasil, não há necessidade de a empregada fazer o requerimento. No serviço público, o governo federal e alguns governos estaduais e municipais também já ampliaram o período de licença maternidade de suas funcionárias com direito à remuneração integral. Atualmente, existe uma Proposta de Emenda à Constituição (PEC) n. 30/2007 (BRASIL, 2007d) implementada à 4 anos, que prevê a ampliação obrigatória da licença-maternidade de 120 para 180 dias em definitivo para todas as mulheres.

[80] Embora seja elaborado para a creche, este documento também serve para as pré-escolas.

Esta publicação permeia critérios de funcionamento e organização interna das creches, assim como a definição de diretrizes e normas, baseando-se em dados sobre a realidade vivida no cotidiano das creches e em pesquisas sobre o desenvolvimento infantil e sua importância; traz orientações e define direitos fundamentais para a qualidade da educação e do cuidado em creches, como se tentou sintetizar abaixo no quadro 9:

QUADRO 9 - Direitos Fundamentais das Crianças na Creche.

DIREITOS	DEFINIÇÃO
Direito à brincadeira	- Proporcionar rotinas flexíveis, com brinquedos disponíveis e organizados em locais de livre acesso; - Interação entre diferentes idades sem discriminação de gênero, com orientação à família sobre a importância da brincadeira, a qual pode ocorrer sob a constante observação dos adultos para ajudar os pequenos a manusear os brinquedos ou propor novas brincadeiras; - Respeitar as brincadeiras que os pequenos sugerem (BRASIL, 2009d, p. 14).
Direito à atenção individual	**Respeitar à criança pequena na sua individualidade:** - Chamando-a pelo nome e evitando os apelidos que as discriminem, respeitando suas preferências por alimentos, sua privacidade, suas variações de humor e ritmo "no sono, nas evacuações, nas sensações de frio e calor"; - Tratamento com carinho e suporte de integração com seus pares (outras crianças); - Observação e atenção especial para que se possam descobrir os motivos da "tristeza ou choro" e do por que estar quieta e retraída para, se for necessário, encaminhá-la à "orientação especializada" (Ibid., p. 15-16).
Direito a ambiente aconchegante, seguro e estimulante	- Ambientes agradáveis para descansar e dormir, que sejam ventilados, claros, arrumados com capricho e com janelas; - Equipamentos e espaços adequados "às necessidades de visão e locomoção das crianças"; - Os produtos perigosos devem ficar fora do alcance dos pequenos, e deve-se garantir o acesso seguro à escola com condições de segurança no trânsito nas proximidades do local (Ibid., p. 17).
Direito ao contato com a natureza	- Dar a oportunidade para que os pequenos possam brincar com água, "areia, argila, pedrinhas, gravetos e outros elementos da natureza"; - manter contato com "plantas e canteiros", passeios ao ar livre em "parques, jardins e zoológicos"; - Ter estrutura física institucional com boa visibilidade para que as crianças possam olhar para fora da escola (Ibid., p. 18).
Direito à higiene e saúde	Manter o corpo limpo e saudável, porém, isto não pode impedi-las de brincar e divertir-se, estimular o cuidado de si, acompanhar o "crescimento e desenvolvimento físico", o "calendário de vacinação", procurar orientações especializadas em órgãos de saúde física e psico-afetivas (Ibid., p. 19).
Direito a uma alimentação sadia	Ter cuidado e capricho no preparo dos alimentos em local limpo, arejado e organizado, diversificar a alimentação educando-as para uma dieta saudável e variada, manter alimentos frescos, água filtrada acessível, ambiente tranqüilo para as refeições, dar possibilidade para que as crianças possam participar de algumas

	atividades na cozinha (Ibid., p. 20).
Direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão	- Valorizar a expressão de "pensamentos, fantasias e lembranças", assim como, das atividades em geral realizadas pelas crianças; - Direito de aprender sobre "seu bairro, sua cidade, seu pais" e o mundo e a cultura, de ouvir e contar histórias, ouvir e cantar músicas e dançar; - Não deixar a criança por longos períodos assistindo televisão e dar a elas a oportunidade de "desenvolver brincadeiras e jogos simbólicos", sem reprimir sua curiosidade e procurando não deixar as perguntas sem respostas (Ibid., p. 21).
Direito ao movimento em espaços amplos	- Direito de "brincar e explorar espaços externos ao ar livre" em ambientes cobertos para dias de chuva, direito de "correr, pular e saltar" ou se for bebê, engatinhar e dar os primeiros passos; - não deixar passar longos períodos de espera ou no berço (Ibid., p. 23).
Direito à proteção, ao afeto e à amizade	Respeitar as amizades entre os pares, não interromper as crianças bruscamente em suas atividades, protegê-las das "eventuais agressões dos colegas", "explicar os motivos dos comportamentos" que não são aceitáveis na escola, assim como, evitar comentar assuntos sobre os familiares na presença da criança, tomar providências se aparecerem "machucadas e amedrontadas", ajudar e colaborar com as pessoas da equipe de trabalho (Ibid., p. 24).
Direito a expressar seus sentimentos	**Direito de expressar alegria, felicidade, tristeza, frustração**; - Ajudar a criança a expressar e lidar com os sentimentos e impulsos, buscando orientações para entendê-las e para enfrentar as situações no intuito de proporcionar o "bem estar físico e psicológico" dos pequenos; - Dar oportunidade para que fiquem perto dos irmãos menores e incentivar atitudes não preconceituosas em relação ao "sexo, raça e religião" (Ibid., p. 25).
Direito a uma especial atenção no período de adaptação à creche	É o reconhecimento da importância deste período na interação e na conquista da **confiança entre a escola, a criança e a família**, sendo necessário dar uma atenção individual não só às crianças, mas também, aos seus familiares; com planejamento de atividades prazerosas e flexíveis com os pais e as crianças, permitindo que as crianças possam "trazer um objeto querido de casa" (brinquedo, travesseiro, etc.) (Ibid., p. 26).
Direito a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa	Direito a desenvolver a auto-estima e identidade aprendendo a gostar de sua aparência; meninos e meninas compartilhando os mesmos direitos e deveres, não discriminar as famílias; - Oferecer e incentivar a participação em comemorações e festas referente à cultura brasileira (Ibid., p. 27).

Fonte: CAMPOS, Maria Malta. ROSEMBERG, Fúlvia (Org.). **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças.** 6ª ed. Brasília: MEC/SEB, 2009d. p. 14-27. Elaboração: GELMI, Gisele.

O documento esclarece que o ambiente e os (as) profissionais devem servir de exemplo para as crianças e nunca deve tratar aquelas com dificuldades especiais como incapazes ou com discriminação. As famílias precisam ser bem recebidas e a escola deve proporcionar diálogo aberto e contínuo com os pais e as sugestões familiares devem ser

colocadas em pauta, além disso, é importante que se crie ocasiões para que participem das atividades com as crianças.

Na segunda parte (BRASIL, 2009d, p. 30-40) traz os critérios em que as políticas e programas de creche devem pautar-se: infraestrutura adequada, manutenção predial e dos equipamentos utilizados para a promoção da segurança, higiene, saúde, alimentação; orçamento suficiente para comprar e repor materiais; formação em serviço aos profissionais que privilegie os conhecimentos específicos sobre a criança de zero a seis anos; profissionais em número suficiente para educar e cuidar das crianças.

A concretização e manutenção destes direitos precisam existir na lógica da responsabilidade política nas três esferas de governo, seja no acesso ao serviço, seja na qualidade do atendimento, pois devido à própria natureza histórica da Educação Infantil a carência de planejamento e de recursos básicos acaba por eliminar a própria percepção de educação e cuidado em uma perspectiva dos direitos fundamentais da criança que a perceba,

> [...] ativa por si própria e competente desde o nascimento, rica de iniciativas e de interesses espontâneos pelo que a rodeia. As condições que a rodeiam, no sentido amplo do termo, determinam as possibilidades de realizar essas experiências. (FALK, 2011, p.41)

A atualidade das proposições desta publicação suscita-nos reflexões que devem ser realizadas em todos os estabelecimentos de Educação Infantil do nosso país, no intuito de estimular a construção curricular voltada para a garantia destes direitos na prática escolar.

3.1.4 Currículo

Esta é uma categoria com dimensões em quase todos os documentos analisados e que geralmente, se introduz associada à avaliação, porém na pesquisa elas foram separadas para garantir uma análise mais dinâmica. Assim, dois documentos foram classificados nesta categoria.

Verifica-se que uma das primeiras[81] publicações destinada a traçar um perfil curricular do atendimento à criança deste nível de ensino é o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* – RCNEI, publicado em 1998, o qual possui caráter instrumental e didático

[81] Não é o primeiro documento porque o CNDM e o CECF-SP traçaram um primeiro norte, ainda que sucinto, para a EI como se observa no material *Creche Urgente!* (1987).

para o (a) educador (a) e tem como objetivo auxiliar a prática educativa em creches e pré-escolas traçando sinteticamente um panorama, com o objetivo de melhorar o atendimento e tem no construtivismo sua maior referência, apesar de ser alvo de intensa divergência acadêmica[82] desde a sua elaboração. Este é composto por três volumes, o Quadro 10 ajuda na sua compreensão:

QUADRO 10 - Estrutura do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

RCNEI	CONTEÚDO		
1º vol. Conteúdos Institucionais (p. 49)	**Conteúdos conceituais:** Que estejam relacionados a conceitos, fatos e princípios. **Conteúdos procedimentais:** Que se relacionem com o **saber-fazer**, como por exemplo, escovar os dentes, vestir-se, comer sozinho, dentre outros. **Conteúdos atitudinais:** Relacionados aos valores, atitudes e normas.		
2º vol. Formação Pessoal e Social	Formula a concepção de ***identidade e autonomia*** da criança, perpassando vários temas relacionados aos cuidados e à educação por faixa etária.		
3º vol. Conhecimento de Mundo	Orienta para a construção de diferentes linguagens e abriga as áreas de conhecimento que podem nortear a prática do profissional da EI.	**Observação** **Registro** **Planejamento** **Avaliação Formativa**	**Movimento** **Música** **Artes visuais** **Linguagem oral e escrita** **Natureza e Sociedade** **Matemática**
Viver experiências prazerosas Proposta "aberta, flexível e não obrigatória" (vol. 1, p. 14).			

Fonte: BRASIL**. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Ministério da Educação e do Desporto. v. 1, 2 e 3. Brasília: DF, 1998. Elaboração: GELMI, Gisele.

O RCNEI trouxe reflexões que apontaram para a modificação da concepção de educação assistencialista e reconhece que esta mudança, pressupõe atentar para várias questões que perpassam os aspectos puramente legais.

O importante é que os profissionais da Educação Infantil possam: brincar com a criança e cuidar integralmente de seus aspectos físicos, psicológicos, cognitivos e emocionais, proporcionando um ambiente acolhedor e rico em espaço e recursos; reconhecer as crianças enquanto sujeitos capazes de ações reflexivas e que lhes incentive a interagir com outras crianças com mais ou menos idade; individualizar situações de aprendizagens por meio de novos conteúdos e com os conhecimentos prévios da criança, estabelecer desafios cotidianos,

[82] Para melhor compreender esta divergência ver: FARIA, A. L. G; PALHARES, M. S. (Org.). **Educação Infantil pós-LDB:** rumos e desafios. Campinas, Ed. Autores Associados, 1999.

respeitar as competências e as particularidades de cada criança, permitir a formação de vínculos e a convivência com a diferença (BRASIL, 1998, v. 1, p. 17).

As áreas de conhecimento orientadas pelo documento consagram formas importantes de expressão e comunicação humanas, por isto, organizar lugares específicos para cada área ajuda o trabalho pedagógico, entretanto estes não podem ser encarados como algo imutável, a escola pode e deve possibilitar outras áreas de conhecimento e novas possibilidades de expressão infantil[83]. Para melhor entendê-las, fez-se o seguinte quadro:

QUADRO 11 - Áreas de Conhecimento do RCNEI.

ÁREA	DEFINIÇÃO
Movimento	Importante dimensão da cultura humana em que as crianças expressam seus "sentimentos, emoções e pensamentos". São de suma importância as condições oferecidas às crianças para uma **motricidade saudável**. Isto significa, refletir sobre o ambiente e o trabalho desenvolvido na escola que precisa ser desafiador e possibilitar que as crianças **exercitem e interajam em ambientes de espaços amplos e significativos** por meio de recursos apropriados (BRASIL, 1998, v. 3, p. 40-41).
Música	Exerce e desperta influencia imediata no comportamento integral da criança. Na EI é possível que a música se faça presente nas diferentes atividades de rotina; mas, ao invés das atividades de reprodução e memorização é interessante que a criança participe de atividades voltadas à criação e à elaboração musical, confeccionando e mantendo contato com vários instrumentos e ritmos musicais (Ibid., p. 77).
Artes visuais	Elas "expressam, comunicam e atribuem sentido a sensações, sentimentos, pensamento e realidade" por meio da organização de "linhas, formas, volume, espaço, cor e luz; na pintura, no desenho, na escultura, na gravura" e etc. As atividades expressam-se costumeiramente como atividades de "desenhar, colar, pintar e modelar com argila ou massinha"; requer a permissão, imprescindível, para que a criança possa dialogar com o grupo sobre as suas criações e escutar os colegas, além de receberem uma quantidade suficiente de material para que possam criar e recriar (Ibid., p. 85).
Linguagem oral e escrita	Presente no cotidiano das pessoas. Está relacionada com a formação do sujeito, pela possibilidade de **ampliar a capacidade de comunicação, expressão e a inserção e participação da criança na interação com as pessoas e com o seu meio sociocultural.** É um desenvolvimento gradativo "associado às competências lingüísticas básicas de falar, escutar, ler e escrever. (Ibid., p. 117). Há várias atividades que podem considerar as crianças na construção do conhecimento sem que elas sejam simplesmente, receptoras passivas. Uma importante atividade é a hora da história ou roda da leitura que instigam a **imaginação** das crianças, principalmente quando acompanhadas de um entorno de participação e interação. As práticas devem ser contextualizadas e definidas pela observação dos interesses das crianças: em manusear livros, ouvir e contar histórias, brincar de ler e escrever, etc. e aproveitar o momento que a criança fala, lê ou escreve, para acompanhar o seu progresso e incentivá-la (Ibid., p. 136-159).

[83] Uma boa opção para o desenvolvimento dessas práticas pode-se obter com a leitura de: BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Teresa e SOLÉ, Isabel. **Aprender e Ensinar na Educação Infantil.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

Natureza e Sociedade	Trabalhar com os fenômenos naturais e sociais, advindos de conteúdos das Ciências Humanas e Naturais, pois desde o nascimento as crianças vivenciam experiências e interagem com conceitos, valores, ideias, objetos e representações no cotidiano construindo conhecimento sobre o mundo. Relacionam-se com os diferentes animais, fenômenos da natureza, notícias da TV, fotos, relatos, entrevistas, histórias de antigamente e suas vivências sociais, dentre outros (Ibid., p. 161-163). Um exemplo que pode ser propiciado é deixar a criança vestir fantasias e **brincar de faz-de-conta**, construindo e reconstruindo, de forma lúdica, a cultura e adquirindo conhecimento sobre o seu entorno: família, amigos, escola, dentre outros. Nas ciências naturais a experiência é o mais importante, como por exemplo, quando uma criança afunda um objeto na água e observa se este boia ou afunda ou mesmo quando enche um balde com água e depois misturam com a terra fazendo lama; cuidar de planta e acompanhar o seu desenvolvimento; observar o céu a noite e de dia; as variações do clima; uma visita à uma exposição que esteja ocorrendo na cidade, dentre outros temas. As atividades requerem a **participação das crianças, exploração do ambiente, manipulação de objetos,** participação e compreensão das manifestações culturais de sua comunidade (tradições festivas, musicais, brincadeiras, etc.) e que possam conhecer e valorizar a sua cultura cotidianamente dentro da escola (Ibid., p. 203-204).
Matemática	Implica nas situações que envolvem os números, as relações entre quantidades, grandezas e medidas, a noção de formas, espaço e tempo; utilizando-se da contagem, do repartir, do representar. A criança faz matemática quando procura resolver as situações-problemas enfrentadas no cotidiano. As **atividades restritas à memorização, repetição e associação devem ser evitadas**, como por exemplo, passar o lápis sob o numeral pontilhado, colar bolinhas de crepom sobre os números ou pedir a escrita repetida de um mesmo numeral. Contrario a isto, **recomendam-se as "ações de classificar, ordenar/seriar e comparar" objetos em função de diferentes critérios**, bons instrumentos para isto estão em jogos de tabuleiro com peças grande de várias cores e formatos geométricos, pode-se usar ainda, objetos e brinquedos que contenham números: telefone, relógio, caixas de diferentes tamanhos, cantigas e rimas envolvendo contagem e números, quadro de aniversariantes, o calendário, painel de pesos e medidas, um percurso com obstáculos, comparar tamanhos, dança das cadeiras, de roda, labirintos, dentre outros. Acompanhar o pensamento da criança, observar aquilo que elas já sabem e como pensam ou como reagem a determinadas situações-problemas das atividades cotidianas, para que o educador possa reorientar e planejar suas ações (Ibid., p. 237-239).

Fonte: BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Ministério da Educação e do Desporto**. v. 3. Brasília: DF, 1998. Elaboração: GELMI, Gisele.

Orienta para que os (as) educadores (as) reflitam e discutam sobre os diferentes preconceitos que podem permear as relações cotidianas com as crianças (racial, de gênero, em relação à constituição familiar, religiosa, cultural, relativas às pessoas com deficiência, dentre outros), evitando transmiti-los nas relações com as próprias (Ibid., p. 195).

Infelizmente, estas questões não são conceituadas e nem aprofundadas pelo RCNEI, o que dá a impressão de que os (as) gestores (as) e professores (as) já conhecem e sabem lidar de modo adequado com estas questões dentro da escola, que embora balizadas pelos limites do documento, são inquietantes até os dias de hoje.

Na proposta do RCNEI, há orientação para um trabalho coletivo que reúna professores (as), demais profissionais e técnicos na elaboração da proposta curricular de cada instituição, sem deixar de considerar aspectos como o "[...] clima institucional, formas de gestão, passando pela organização do espaço e do tempo, dos agrupamentos, seleção e oferta dos materiais até a parceria com as famílias e papel do professor." (BRASIL, 1998, v. 1, p. 66).

Esta publicação aponta para a necessidade de desenvolver "[...] experiências interessantes de criação de conselhos e associações de pais que são canais abertos de participação na gestão das unidades educacionais." (Ibid., p. 78), mas novamente, não conceitua, nem aprofunda esta questão.

Destaca-se, ainda, a Resolução n.1 de 7/04/1999 que instituiu as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* – DCNEI e que posteriormente foi reformulada pela Resolução n. 5 de 17/12/2009 (BRASIL, 2009c). Esta Resolução, também de estrutura heterogênea, tem caráter obrigatório para todas as escolas de EI do país e além de agregar valores não expressos em outros documentos tem a intenção de definir princípios, fundamentos e procedimentos que orientarão os sistemas de ensino na "organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas" (art. 2º) e devem ter como elementos norteadores: Princípios éticos, políticos e Estéticos, os quais são expressos do seguinte modo no documento final,

> **Éticos:** da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.
> **Políticos:** dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.
> **Estéticos:** da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, 2010h, p. 17)

Desse modo, as DCNEI apontam que o currículo da Educação Infantil é concebido como

> **Conjunto de práticas** que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. [ ] deste modo, [...] A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, 2010h, grifo nosso)

Constata-se que o currículo neste nível de ensino pretende romper com conceitos de aprendizagens domésticas, constituindo-se como um instrumento para a garantia do direito à infância e à socialização, por isto aponta para a necessidade de uma formação profissional que se paute em conhecimentos especiais sobre a primeira infância e que capacite os educadores (as) a atuarem em conformidade com o respeito às culturas infantis.

Apesar das novas concepções adotadas pelos documentos mais recentes, estas publicações sugerem que as práticas na escola infantil precisam observar e compreender as suas crianças em seu papel ativo no desenvolvimento humano, afetando e sendo afetadas pela cultura e pela sociedade em que vivem e neste sentido, completa-se: como se fez no Instituto de Lóczy na Hungria, onde concluem

> [...] que a criança pequena saudável e equilibrada não precisava ser ensinada a andar ou brincar, mas que, por suas próprias experiências adquiridas durante atividades anteriores, era capaz de desenvolver-se com alegria e harmonia. [...] **a criança que consegue algo por sua própria iniciativa e por seus próprios meios adquire uma classe de conhecimentos superior àquela que recebe a solução pronta** e, também, que **o não intervencionismo na atividade independente da criança não significa abandoná-la**: algumas trocas de olhares, um comentário verbal, uma ajuda em caso de necessidade, o compartilhamento da alegria com quem está feliz, tudo isso indica à criança que ela é uma pessoa importante e querida. (FALK, 2011, p. 27, grifo nosso)

Várias das proposições curriculares trazidas pelos RCNEI e as DCNEI se enriqueceriam muito se pudessem ser discutidas por toda a equipe escolar à luz de outras experiências, como a expressa em Falk (2011), e como se verá adiante na experiência Italiana no artigo de Musatti (2003). No entanto, depois de treze anos de publicação do RCNEI e da obrigatoriedade das DCNEI, esse debate constitui um trabalho lento nas práticas escolares e mais lento ainda se fazem as políticas públicas que o devem amparar no interior das escolas.

3.1.5 Qualidade Social

Como parte das diretrizes definidas pelo PNE 2001-2010, que propunha o estabelecimento de parâmetros de qualidade para as escolas infantis, para que este trabalho pudesse ser facilitado pela equipe da unidade escolar o MEC/SEB publicou os *Parâmetros de qualidade para a Educação Infantil* em 2008.

É importante destacar que a categoria qualidade em uma perspectiva social é descrita em todos os documentos como importante, mas é nesta publicação que se expressa com maior ênfase o que se entende oficialmente por qualidade na Educação Infantil, ou seja, ela deve estar a serviço da formação do ser cidadão (ã) para a participação política.

Esta publicação procurou deliberar sobre a qualidade tanto nas escolas infantis, quanto nos sistemas educacionais, retomando todos os documentos publicados anteriormente, mas sob uma nova perspectiva de infância que "[...] define a criança como ser competente para interagir e produzir cultura no meio em que se encontra. Essa perspectiva é hoje um consenso entre estudiosos da Educação Infantil [...]" (BRASIL, 2008d, v. 1, p. 13).

Reforça a compreensão de que a qualidade de um sistema educacional faz-se por meio das ações empreendidas pelas instâncias responsáveis pela gestão, no sentido de respeitar a legislação vigente, ter papéis definidos e competências delimitadas, com apoio financeiro, administrativo e pedagógico às instituições de Educação Infantil vinculadas a ele; assim, para dar concretude a esta estrutura o documento sugere como fundamental uma "[...] gestão integrada e colaborativa entre os três níveis de governo e entre os diversos setores das políticas sociais" (Ibid., p. 13-14).

A análise revela que o direito à educação está intimamente ligado com a qualidade oferecida na escola infantil e o exame de seu conteúdo permitiu posicioná-lo frente ao que este entende por qualidade neste nível de ensino, assim o documento explica que

> Na última década do século XX, o discurso sobre a *qualidade da educação* ocupou um espaço significativo no debate educacional [...] **A educação submeteu-se a uma crescente preocupação com medidas de eficiência na gestão dos recursos disponíveis** marcadas pela influência dos órgãos de cooperação internacional. Concepções originadas do mundo empresarial foram adotadas, tais como os chamados programas de **qualidade total,** que procuram substituir os controles externos do trabalho por uma adesão do trabalhador às metas de qualidade das empresas. No lugar de uma estrutura hierarquizada de administração dos sistemas de educação, buscou-se descentralizar responsabilidades e tarefas, ao mesmo tempo em que se montou um **sofisticado aparato de avaliação dos resultados de aprendizagem dos alunos**, resultados estes considerados produto da educação. (Ibid., p. 19-20, grifo nosso)

Esta publicação destaca estudos recentes contrários a esta lógica, como os de Casassus (2002), Enguita (1994), Beisiegel (1981) e Apple (2000), os quais

> [...] mostra como a importação de critérios de qualidade baseados na lógica do mercado - que incentivam a competição entre escolas, premiam os professores de acordo com os resultados dos alunos e equiparam as famílias a consumidores de produtos e serviços - tende a ampliar as desigualdades

> nas escolas. Outros autores argumentam que a qualidade da educação não se mede somente pelos resultados obtidos pelos alunos nos testes de aprendizagem, mas também pelo processo educativo vivido na escola [...] (Ibid., p. 20)

Está crítica inclui "[...] o respeito à diversidade cultural e étnica e a consideração das realidades locais [...]". Nesta vertente, o documento ressalta que, tendo em vista a mudança de perspectiva da gestão escolar nos anos 1990 sob o enfoque da "qualidade total", há necessidade de se reforçar os processos de participação que definam coletivamente a qualidade da escola, adotando uma concepção que contrária à "qualidade total", captada no mundo empresarial, fortaleça uma "qualidade social" por meio da gestão democrática (Ibid. p. 20-22). Dentre todas as publicações analisadas, esta destaca com maior clareza e detalhamento a preocupação com a gestão escolar para se adquirir uma escola com maior qualidade social.

Aponta (Ibid., p. 34) que as escolas de Educação Infantil devem ter formas específicas de organização da proposta pedagógica, do tempo, dos espaços, dos materiais, conforme o período de atendimento (integral ou parcial) e reforça que a gestão destas instituições é de responsabilidade dos profissionais que exercem os cargos de direção, administração, coordenação pedagógica ou coordenação-geral, pois estes atuam em estreita consonância com os profissionais da escola, as famílias e os representantes da comunidade, exercendo papel fundamental no sentido de garantir um trabalho coletivo de qualidade com as crianças que a frequentam e a gestão democrática da escola. Assim, optou-se em fazer uma síntese sobre a estrutura de Gestão Escolar, definida pelo documento:

QUADRO 12 - Organização e Gestão para as Instituições de Educação Infantil.

FORMA DE ORGANIZAÇÃO	• Flexibilidade dos **horários de entrada e saída** das crianças, para atender às necessidades de organização das famílias e o **calendário letivo** não precisa ser igual ao da escola de EF, mas deve respeitar os dias de descanso semanal e os feriados nacionais e garantir o período anual de férias para crianças e funcionários; • A organização das **turmas de crianças** é **flexível e prevista na proposta pedagógica**; • As turmas de crianças são organizadas por faixa etária (1 ano, 2 anos, etc.) ou envolvendo mais de uma faixa etária (0 a 2, 1 a 3, etc.) e deve levar em conta tanto a **quantidade equilibrada de meninos e meninas,** como as **características de desenvolvimento das crianças**; • As **crianças nunca ficam sozinhas**, tendo sempre um (a) professor (a) de EI para cada grupo ou turma, **prevendo-se sua substituição nos intervalos para café e almoço,** para as **faltas** ou períodos de **licença**; • A relação entre o **número de crianças por professora** varia de acordo com a faixa etária: 1 professor (a) para cada 6 a 8 crianças de 0 a 2 anos; 1 professor (a) para cada 15 crianças de 3 anos; 1 professor (a) para cada 20 crianças acima de 4 anos. E a quantidade máxima de crianças por agrupamento ou turma é proporcional ao tamanho das salas que ocupam;[84]

[84] Esta afirmação pode trazer interpretações incoerentes: por exemplo, em um encontro de HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) de uma escola infantil pública em 2010, a professora pedia

RESPONSABILIDADE DO (A) GESTOR (A)	• As crianças devem ser o principal foco das ações e das decisões e deve-se **encaminhar** aos serviços específicos os casos de crianças vítimas de violência ou maus-tratos; • **Organiza e participa** do processo de elaboração, implementação e avaliação das propostas pedagógicas, com o envolvimento de todos os profissionais da escola, das crianças, de suas famílias e/ou responsáveis e da comunidade local; • **Divulga** com clareza e transparência, critérios, normas e regras tanto para as famílias e/ou responsáveis pelas crianças matriculadas quanto para a equipe de profissionais; • A **supervisão externa** é instrumento para o aprimoramento do trabalho da equipe; • **Formaliza canais de participação** de profissionais sob sua responsabilidade e das famílias e/ou responsáveis na elaboração, implementação e avaliação das propostas pedagógicas; • **Preocupa-se** em cultivar clima de cordialidade, cooperação e profissionalismo entre membros da equipe de profissionais e as famílias e/ou responsáveis pelas crianças; • **Desenvolve** programas de incentivo à educação e à formação regular e continuada dos membros da equipe e **respeita** os direitos e deveres dos professores (as) e demais profissionais; • **Respeita** e implementa decisões coletivas; • **Possibilita** que os familiares tenham a oportunidade de visitar as instalações da instituição e de conhecer os profissionais que lá trabalham antes de matricular a criança; • Têm uma **atenção** especial com as famílias durante o **acolhimento inicial ("adaptação")** das crianças, possibilita a presença de um representante destas nas dependências da instituição; • **Orienta** a família para dar informações que julguem relevantes e fidedignas sobre a criança e **Cria** condições necessárias para obter as informações sobre a criança no período de matrícula; • **Realiza** encontros periódicos entre mães, pais, familiares e/ou responsáveis e profissionais da instituição de EI.

Fonte: BRASIL. MEC/SEB. **Parâmetros de qualidade para a Educação Infantil**. v. 2, 2008d. p. 34-38. Elaboração: GELMI, Gisele.

O documento define que, para a Educação Infantil a qualidade caracteriza-se com o avanço das abordagens no campo da psicologia do desenvolvimento, "[...] emergindo desses trabalhos um consenso a respeito da importância da formação em serviço e da participação das famílias.", desse modo, a qualidade social, assim como o Direito à Educação e a Gestão Escolar, trata-se de um "conceito socialmente construído, sujeito a constantes negociações" (BRASIL, v.1, 2008d, p. 21-24).

3.1.6 Avaliação Formativa e Institucional

Nesta categoria classificaram-se duas publicações. Apesar de uma delas estar descrita também na categoria currículo, é preciso explicar que a separação deste documento em duas

solução para o número de alunos (as) da sala (32 crianças de 3 anos, os quais tinham boa frequência). A gestora se fez compreensiva sobre o problema, concordou que o número de crianças era elevado, mas ressaltou que não havia como contratar mais professores (as) e, por isto, iria mudá-la para uma sala maior conforme orientava o Parâmetro, assim, utilizou-se do único espaço grande para as crianças brincarem em horários alternados em dias de chuva, e, explicou para os demais que no período vespertino a professora teria prioridade nele; isto causou desconforto para os (as) outros (as) professores (as) que em dia de chuva não tinham lugar para diversificar as atividades com as crianças.

dimensões nesta pesquisa foi necessária, porque trazem uma grande quantidade de dados que se podem tratar em categorias diferentes.

No volume 3 do RCNEI há apontamentos significativos sobre a avaliação em cada eixo de conhecimento, por isto, faz-se importante retomar o estudo deste documento sobre esta perspectiva: a da avaliação, pois a concepção de avaliação para a Educação Infantil foi expressa primeiro por esta publicação, que deu destaque a importância de uma avaliação formativa[85].

Sugere o documento que a "observação, o registro, o planejamento e a avaliação formativa" (BRASIL, 1998, v. 1, p. 41) são instrumentos essenciais para a reflexão sobre a prática direta com as crianças e fortalece a ideia de construção de um projeto educativo como um processo inacabado.

O RCNEI propõe algumas maneiras de se fazer este trabalho de registro por meio da escrita com "[...] registro diário de suas observações, impressões, idéias, etc.[...]" compondo assim, um material de reflexão do (a) professor (a).

De acordo com a Legislação vigente esclarece que a avaliação na Educação Infantil: "[...] far-se-á mediante acompanhamento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental" (Ibid., p. 59). Assim, o RCNEI entende a avaliação como:

> [...] um conjunto de ações que auxiliam o professor a refletir sobre as condições de aprendizagem oferecidas e ajustar sua prática às necessidades colocadas pelas crianças. É um elemento indissociável do processo educativo que possibilita ao professor definir critérios para planejar atividades e criar situações que gerem avanços na aprendizagem das crianças, tem como função acompanhar, orientar, regular e redirecionar esse processo como um todo (BRASIL, 1998, v. 1, p. 59).

Retomando esta idéia, as DCNEI, n. 5/2009 reforçam que esta deve ser sem o objetivo de "seleção, promoção ou classificação", garantido o processo de aprendizagem por meio "de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição

---

[85] É importante fazer uma abordagem sobre o contexto histórico da avaliação formativa, que o RCNEI não faz. Em virtude dos avanços ocorridos nos processos de avaliação, principalmente entre finais dos anos 1960 e 1970 em diante, de acordo com Prado de Sousa (1998, p. 163) verificou-se que a avaliação não deveria ser apenas *somativa*, ou seja, com interesses voltados à análise de resultados do tipo sim/não, passa/não passa, mas deveria ser *formativa*, dessa maneira, permite intervir nas ações de ensino e aprendizagem com o curso desse processo ainda em desenvolvimento, pois com a observação sistemática do (a) professor (a) este consegue aprimorar as atividades de classe e garantir que todos (as) aprendam. Como a intenção é permanecer na esfera documental um maior aprofundamento sobre avaliação neste nível de ensino pode ser visto em: BASSEDAS, E. A Avaliação e a observação. In: BASSEDAS, E.; HUGUET, T.; SOLÉ, I. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

casa/instituição de EI, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental)" (BRASIL, 2010h, p. 29).

Este avanço conceitual na concepção de avaliação para este nível de ensino, ainda deixa muito a desejar na prática educativa no interior de muitas escolas. O próprio RCNEI reconhece que há um entendimento equivocado da avaliação neste nível de ensino, pois alguns educadores conferem às produções das crianças "[...] notas, conceitos, estrelas, carimbo com desenhos de caras tristes ou alegres conforme o julgamento do professor.", enquanto que, a "avaliação neste nível de ensino deveria ser processual e destinada a auxiliar o processo de aprendizagem [...]" (BRASIL, 1998, v. 1, p. 59).

Aponta que no processo de avaliação, o (a) educador (a) deve acompanhar as conquistas, as dificuldades e as possibilidades de cada criança ao longo do processo de aprendizagem, compartilhando com elas as observações que se referem aos avanços e suas possibilidades de superação, com ocorrência nas várias atividades cotidianas[86].

Para estes documentos, é nestas avaliações que se faz da criança que se constroem as características dela, neste sentido, ao propiciar a sua alimentação, higiene, descanso, lazer e etc. criam-se condições para que as crianças adotem valores, atitudes, condutas e hábitos importantes, dentro do contexto escolar ou social específico.

A observação e a sensibilidade que leve em conta as características próprias das crianças[87], são fundamentais para identificar as diferentes situações e ter clareza quanto aos encaminhamentos a serem dados no sentido de dialogar com a família sobre o porquê da dificuldade da criança, desse modo, podem-se planejar momentos específicos de colaboração entre a escola e a família para juntos orientarem a criança, pois

> [...] a observação concreta é o que nos pode convencer da importância fundamental da atividade na vida psíquica da criança. Os parâmetros de observação são: a qualidade da atividade, o seu conteúdo, a sua duração e o lugar que ocupa em relação ao comportamento global da criança. Nessa situação **não se trata de medir o que a criança é capaz de fazer em determinadas circunstâncias, mas de observar os momentos habituais de sua vida, de olhar a criança que está espontaneamente em atividade**. Colocar-se questões concretas e variadas, permite ver a criança, descobri-la e depois atuar de forma consequente [...] (FALK, 2011, p. 41-42, grifo nosso)

---

[86] Por exemplo, quando o professor diz: "olha que bom você já consegue se servir sozinho", "você já consegue usar o banheiro", ou seja, trata-se da observação do que as crianças sabiam fazer antes de chegar à escola e do que elas estão sendo capazes de fazer até o momento (BRASIL, 1998, v. 1, p. 60).

[87] Como este tema não é o objeto deste trabalho. Para um maior aprofundamento nas características próprias da primeira infância ver: MUKHINA. Valéria. **Psicologia da idade pré-escolar. Um manual completo para compreender e ensinar a criança desde o nascimento até os sete anos**. Trad. Cláudia Beliner. Martins Fontes: São Paulo, 1996.

Nesta perspectiva, é imprescindível oferecer às crianças situações em que elas "[...] possam fazer algumas coisas sozinhas ou com pouca ajuda, deixá-las descobrir formas de resolver os problemas colocados [...]" (BRASIL, 1998, v. 2, p. 62).

Segundo o RCNEI, a avaliação formativa deve realizar-se de forma sistemática e contínua durante todo o processo de aprendizagem, como uma forma de releitura do caminho percorrido e análise das estratégias até então adotadas, não só pelo (a) professor (a), mas por toda a escola, na intenção de redimensionar o trabalho da equipe, que compreende reflexão individual, professor (a) e aluno (a); e coletiva, entre escola e professor (a).

Para avaliação institucional, definida como essencial ao atendimento de qualidade nas publicações analisadas, foi publicado em 2009 os *Indicadores de Qualidade na Educação Infantil*. Este tem o objetivo de aferir a aplicabilidade dos materiais *Parâmetros de Qualidade na Educação Infantil*, contribuindo para que as escolas infantis "[...] encontrem seu próprio caminho na direção de práticas educativas que respeitem os direitos fundamentais das crianças e ajudem a construir uma sociedade mais democrática." (BRASIL, 2009e, p. 07), assim, esta publicação vem no sentido de ser um instrumento para ajudar a comunidade escolar a avaliar e a melhorar a qualidade da escola infantil.

O material incentiva a captar os sinais que revelam aspectos de uma determinada realidade institucional por meio da avaliação coletiva de algumas dimensões como: 1 – planejamento Institucional; 2 – multiplicidade de experiências e linguagens; 3 – interações; 4 – promoção da saúde; 5 – espaços, materiais e mobiliários; 6 – formação e condições de trabalho dos (as) professores (as) e demais profissionais; 7 – cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social (Ibid., p. 14-17).

Pretende-se, com este material, avaliar como deve ser uma escola de Educação Infantil de qualidade em nível local. Dessa forma, o material explica, didaticamente e passo a passo, como podem ser realizadas as reuniões e dinâmicas com a equipe escolar, os pais e a comunidade, no intuito de coletar opiniões que possam corroborar para a melhoria da qualidade do atendimento à criança estabelecendo ações conjuntas.

A dinâmica proposta pelo documento para se fazer uma avaliação institucional é interessante e possibilita uma reflexão coletiva sobre a instituição escolar local, levantando os pontos que estão "bem encaminhados", os que merecem "atenção e cuidado" e aqueles que são considerados graves e precisam de "providências imediatas" na escola avaliada, mas a adesão das instituições é voluntária e quando aceitam este desafio, é de suma importância que todos os segmentos participem (educadores, gestores, família e demais funcionários) (BRASIL, 2009e, p. 20).

Esta publicação ressalta que é preciso fortalecer a imagem democrática da escola e explica que os "[...] conflitos de opinião existem em toda sociedade. É importante reconhecê-los e lidar com eles de forma madura, negociada e democrática." (Ibid., p. 26).

Isto implica numa redefinição da organização do trabalho na escola, que demanda diálogo e permeie questões políticas e sociais e seja identificado com: a avaliação das carências e a justa satisfação das necessidades das crianças e das escolas infantis; com o cumprimento das responsabilidades e competências da política local e de cada área de política social; e com os direitos e deveres dos vários atores sociais, para que se possa efetivar a construção de uma escola de qualidade para a primeira infância.

No entanto, as contradições das políticas educacionais, não contidas nos documentos oficiais e tão condenadas apenas no âmbito dos discursos, vão moldando-se na prática lentamente, aperfeiçoando-se e ajustando-se cotidianamente por meio do jogo político que pode produzir incoerências sob o discurso de uma melhor educação.

Isto traz à baila recente notícia veiculada pelo Fórum Paulista de Educação Infantil[88], sobre uma nova perspectiva, bem diferente da explicitada pela literatura oficial: a proposta de avaliação em larga escala também para as crianças da Educação Infantil.

---

[88] No documento lançado no Seminário Cidadão do Futuro, realizado nos dias 26 e 27/10/2011, a Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência apresentou quatro eixos para a construção de um "Programa de atenção integral à primeira infância". Um deles causa polêmica entre os pesquisadores da Educação Infantil e deu ensejo ao Manifesto de repúdio do Fórum Paulista de Educação Infantil (FPEI). O eixo: "6) Consolidação do sistema de avaliação do desenvolvimento infantil e ampliação do seu escopo;". No dia 04/11/2011, o FPEI organizou um debate para discutir o assunto, com o Prof. Luiz Carlos Freitas da UNICAMP e a Prof.ª Letícia Nascimento da USP. O Professor contextualizou essa proposta do ponto de visa social e econômico: "[...] o cenário brasileiro se alterou muito nos últimos 5 anos, uma vez que o Brasil foi escolhido por organismos internacionais como plataforma de investimento - juntamente com a Rússia, a Índia e a China. Isso significa que há um investimento internacional muito grande no país. Esse investimento, seguindo as lógicas do capital, precisa ser valorizado. Por isso, o investimento em infraestrutura (marcadas pelas obras do PAC) e em aumento de produtividade (o que tem ligação direta com a educação)." Letícia, explicou que "[...] ninguém está preocupado com uma pesquisa que tem sido feita sobre crianças pequenas a não ser na área da neuropsicologia cognitiva e na economia. São as três áreas unidas para propor controle do desenvolvimento das crianças. Crianças serão avaliadas [com referência a] essa criança idealizada. Se a criança é prematura, você tem que descontar dois meses. São 7 meses, mais 15 dias… É algo funcional. [...] **Temos instrumento construído pelos pedagogos, especialistas da área, para avaliação, auto-avaliação, os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil. Onde se avalia contexto, não se avalia crianças.** O que a gente tem que avaliar são contextos em que as crianças podem interagir [...]. Nem todas as crianças se desenvolvem do mesmo jeito. [...] Esse tipo de procedimento reduz as potencialidades das crianças, a quem controlam com tanto critério, que acabam perdendo de vista as crianças reais." (FÓRUM PAULISTA DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 2011, grifo nosso).

3.1.7 Formação de Professores (as)

Nesta categoria classificam-se os programas de formação inicial e continuada que procuram estar alicerçados na Resolução n.2 de 19/04/1999, que institui as *Diretrizes Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal*.

A partir desta, a primeira tentativa relacionada à formação de professores (as) sob a proposta de formação continuada na própria instituição de Educação Infantil foi o *Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado. Parâmetros Em Ação - Educação Infantil,* publicado em 1999, com o intuito de incentivar o desenvolvimento profissional de professores (as) de forma articulada com os RCNEI por meio de material impresso e vídeos exibidos pela TV escola[89].

Em 2005, o MEC publica o material *PROINFANTIL*[90] *– Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil: Guia Geral* no intuito de atingir a meta do PNE/2001-2010 e habilitar em caráter emergencial os (as) professores (as) em exercício que não possuem a formação adequada.

Têm por finalidade promover curso à distância em nível médio na modalidade normal para educadores (as) leigos de instituições públicas ou privadas sem fins lucrativos, para diplomá-los (as) com o mínimo exigido em Lei (nível médio), elevando o nível de conhecimento, aprimorando a prática pedagógica e contribuindo para a qualidade social nas escolas de Educação Infantil; sua implementação depende de parceria do MEC por meio de

---

[89] Segundo o material (BRASIL, 1999c) este teve por intenção a aprendizagem coletiva, favorecendo o desenvolvimento pessoal e profissional dos participantes criando novas possibilidades de trabalho com as crianças com orientações e sugestões; trabalho este que seria feito em parceria entre as secretarias estaduais/municipais, as escolas ou grupos de escolas que desejassem participar. Assim, as Secretarias Estaduais e municipais que se interessassem teriam a responsabilidade de se organizarem em local apropriado, indicar coordenador (a) para os grupos de trabalho e reproduzir e distribuir o material elaborado pelo MEC, além disso, fazia-se importante utilizar os horários de trabalho pedagógico e criar alternativas que permitissem uma formação continuada dos (as) professores (as).

[90] Segundo Corsino, Guimarães e Souza (2010, p. 7-8) em 2005 o *Proinfantil* começou com um Grupo Piloto em quatro estados: Ceará, Goiás, Rondônia e Sergipe. Em 2006, inicia o Grupo 1 nos estados de Alagoas, Amazônia, Bahia, Ceará, Piauí e Rondônia e em 2008, o Grupo 2, nos estados de Amazonas, Bahia, Ceará, Goiás, Maranhão, Pernambuco, Rondônia e Sergipe, agora com a parceria de quatro Universidades Federais e em 2009, inicia o Grupo 3 em 18 estados: Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rondônia, Roraima, Sergipe. Treze Universidades Federais compõem a parceria com o MEC nesta implementação.

acordo de participação com os Estados e Municípios que o desejarem (BRASIL, 2005, p. 12-13).

Constituído por atividades à distância[91] orientadas por material impresso e videográfico, atividades presenciais com encontros quinzenais e atividades práticas nas escolas infantis, este Programa tem estrutura organizacional descentralizada, onde as três esferas de governo atuam: Nacional (elaboração), Estadual e Municipal (implementação, acompanhamento e monitoramento).

O currículo do curso contempla quatro módulos, distribuído em dois anos que totalizam 3392 horas com a seguinte matriz curricular: diretrizes curriculares para o Ensino Médio (Língua portuguesa; matemática; biologia, física e química; sociologia, filosofia, história e geografia) e formação pedagógica (fundamentos da educação e organização do trabalho pedagógico e metodologia).

A formação do (a) professor (a) focaliza a formação da criança, por isto, propõe desenvolver um perfil de professor (a) que se reconheça como sujeito histórico-cultural e produtor (a) de cultura, perspectiva proposta para a formação das crianças nos documentos oficiais recentes (BRASIL, 2008d; 2010h).

O Programa foi elaborado por equipes de especialistas da área da Educação Infantil e ressalta o perfil de formação, a metodologia e a avaliação para o curso que se pretende atingir, como se pode ver com maiores detalhes no Esquema 5 do apêndice desta dissertação.

Ressalta que dentre as ações que caminham lado a lado ao Direito à Educação está a formação de professores (as) e que esta é fundamental para dar concretude a uma prática cuja intencionalidade seja aprimorar a prática cotidiana do professor (a) "[...] visando o desenvolvimento de um trabalho pedagógico de qualidade como um direito de todas as crianças." (BRASIL, 2005, p. 29).

Por isto, o documento propõe-se a desenvolver a consciência de uma prática pedagógica que "[...] Supõe a análise e a tomada de decisões em processo, beneficiando-se do trabalho coletivo e da gestão democrática." (Ibid., p. 30).

Apesar desta iniciativa de formação de professores (as), Corsino, Guimarães e Souza salientam que

[91] O documento explica que a Educação à distância, "caracterizada pelo fato de aluno e professor não se encontrarem em sala de aula", abre a oportunidade para atingir uma maior população, geograficamente dispersa em que o aluno (a) pode unir o estudo ao seu trabalho e ainda, tem-se a vantagem de seu custo ser mais barato do que os métodos convencionais (BRASIL, 2005, p. 16-18).

> [...] a definição do que entra ou sai da pauta das agendas estaduais e municipais tem a ver com inúmeros fatores que vão das questões político-partidárias, passando pela falta de recursos e chegando à falta de esclarecimento sobre a função supletiva dos estados frente aos municípios e dos municípios frente às instituições públicas e privadas de seus sistemas municipais de educação. [ ] Além disso, o Proinfantil [...] não foi concebido para atender a novas demandas que emergem de ações recentes desarticuladas das leis e políticas nacionais. Também não foi concebido para atender aos desvios de função (como, por exemplo, merendeiras e porteiros exercendo função docente); **O Proinfantil foi criado para corrigir distorções históricas. Cabe a cada município não mais contratar profissionais sem a formação mínima exigida por lei. Qualquer contratação neste sentido é ilegal e não cabe a um programa de parceria entre entes federados compactuar de distorções da legislação vigente**; (2010, p. 21-22, grifo nosso)

Esta interpretação traz uma lucidez do caminho que o programa deve percorrer, ou seja, como instrumento emergencial que precisa ser implementado pelos poderes públicos com recursos suficientes, profissionais competentes e responsabilidade política.

Assim, este programa expressa o seu percurso e explicita a sua direção: trabalhar a formação profissional de professores (as) leigos em exercício na Educação Infantil para que este possa ter subsídios no atendimento das exigências legais em vigor, porém isto também depende da boa vontade política dos municípios em aderir ao programa.

3.1.8 Infraestrutura

Visando a reforma, ampliação ou construção dos espaços onde se realiza a Educação Infantil, o MEC integrando outros órgãos[92] publicou o documento *Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para Instituições de Educação Infantil* (2008) no intuito de orientar os (as) gestores (as) municipais.

Esta publicação ressalta que a infraestrutura das escolas requer, critérios técnicos, bom planejamento e gestão da obra, nesta vertente, procurou-se no quadro abaixo explicar as orientações do documento:

[92] Como o COEDI (Coordenação Geral de Educação Infantil), DPE (Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental), UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação) e GAE (Grupo Ambiente-Educação).

QUADRO 13 - Orientações para Construção, Reforma ou Ampliação da Escola de Educação Infantil.

PLANEJAMENTO	- Viabilidade; - Características ambientais (aspecto do terreno, localização, acesso, espaço para área de recreação e vivência, iluminação, ventilação, climatização, infraestrutura básica e adaptada às necessidades da criança, dentre outros); - Projeto arquitetônico e Projeto executivo realizados com profissionais capacitados para o planejamento de áreas internas e externas favoráveis à autonomia da criança; - Materiais e Acabamento de boa qualidade.
METODOLOGIA	Metodologia participativa na concepção do projeto: - Formar equipe multidisciplinar para planejar a obra; - Estudo das Necessidades e desejos dos (as) usuários (as); - Envolver a comunidade educacional; - Equipe interdisciplinar (compartilhar diferentes saberes); - Proposta Pedagógica e os objetivos (devem permear os interesses da criança); - Características ambientais – que possam ser ressignificadas pelas crianças.
AÇÃO	**As ações visam suprir a Necessidade de:** - Segurança e respeito; - Acessibilidade Universal; - Escola Inclusiva; - Construir o ambiente para a interação: - criança-criança; - criança-meio ambiente; - criança-adulto.

Fonte: BRASIL**. Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para Instituições de Educação Infantil.** MEC/SEB. Brasília: DF, 2008c. Elaboração: GELMI, Gisele.

Importante lembrar que o Programa *Proinfância*, estabelecido como meta do PNE/2001-2010, teve por objetivo colaborar com a infraestrutura adequada das escolas infantis, mas como se constatou no capítulo primeiro, sem muito sucesso.

Isto significa que buscar atender às novas exigências legais para este nível de ensino implica também em oferecer toda infraestrutura adequada para que as crianças possam exercer a livre expressão de sua identidade e autonomia, bem como se relacionar e adquirir novos motivos que estimulem novos conhecimentos.

3.1.9 Interação Escola-Família

O estudo *Interação escola-família: subsídios para práticas escolares* realizado pela UNESCO em parceria com o MEC foi impresso em 2010 com base em diferentes pesquisas de diversos autores (as) sobre o tema, com o objetivo de ajudar a ultrapassar os desencontros

entre a escola, a realidade e a família, por meio de exemplos de projetos e políticas que foram desenvolvidas em alguns municípios do país.

Esta é uma categoria assinalada por todos os documentos oficiais analisados, porém sem maior aprofundamento, por este motivo, optou-se por classificar esta publicação que, apesar de não ser específica da Educação Infantil, também é destinada a este nível de ensino e orienta o caminho para fazer esta interação. A publicação compreende que esta é uma tarefa de equipe e que não dá para entender o aluno (a) sem considerar o seu contexto familiar e social.

Segundo o documento, uma das responsabilidades da escola que precisa ser parte constitutiva do planejamento educacional, é fortalecer os vínculos de família, ou seja, o aluno (a) é membro de uma família e isto deve ser considerado, neste ritmo, não se pode desconsiderar a situação socioeconômica, as mudanças que ocorreram na sociedade, as novas configurações familiares, a violência, etc., porém não se pode admitir "que a escola se transforme numa agência de assistência e negligencie sua função específica de zelar pela aprendizagem escolar" (BRASIL, 2010g, p. 14).

Explica que na relação entre escola e família existe o contexto institucional e o familiar, a condição de aluno (a) e a de filho (a). De acordo com a publicação (Ibid., p. 15-16) é uma "[...] atribuição formal e inevitável da escola [...]" fornecer informações à família sobre a educação dos (as) filhos (as) e possibilitar a gestão democrática, estreitando os laços entre comunidade e escola, dentre outros.

Partindo da afirmativa de que "o aluno esperado, nem sempre é o aluno real" (Ibid., p. 17), aponta que a conquista dos direitos da infância não dá margem para a exclusão de nenhuma delas[93]. No entanto, a publicação reconhece que para conhecer a realidade de cada aluno (a) é necessário disposição dos (as) profissionais da escola, apoio técnico da equipe de gestão e apoio financeiro dos órgãos políticos competentes, pois esta não é uma política que se faz sozinho, sabe-se que a escola tem o papel fundamental, mas não exclusivo, devendo haver articulação com diferentes setores.

Assinala (Brasil, 2010g, p. 30) a importância de se respeitar e dialogar os direitos da infância com os pais, mas para isto, o documento aponta para a necessidade de incorporar a compreensão da doutrina de proteção integral à criança estabelecida no ECA na formação

[93] O documento ressalta que há crianças que não dispõe de recursos materiais ou de apoio de um adulto para realizar tarefas, ou que não sabem transitar pelas regras da escola, dentre outros; entretanto, é preciso fazer das diferenças um material para planejar as práticas escolares, pois não cabe mais espaço para práticas preconceituosas e inferiores, pois a equidade é a base para um "projeto político de igualdade que parte do reconhecimento das desigualdades iniciais" (Ibid., p. 19).

inicial e continuada dos profissionais da educação, para que estes possam discutir com a comunidade escolar e orientar os pais.

Na escola, de acordo com as pesquisas que nortearam o estudo (Ibid., p. 33), constata-se que as experiências que se tem no sentido de integrar escola e família, acontecem por meio de "[...] eventos pontuais - dia da família na escola, ação comunitária, festividades [...]", geralmente, descontinuas e com pouco tempo de duração, além disso, o comportamento comum da escola é atribuir a culpa às famílias pelos fracassos dos (as) alunos (as).

Outro ponto destacado pela publicação é o tipo de propostas de interação escola-família possível de realizar-se, porém salienta que as estratégias podem ser iguais, mas os resultados das experiências são diferentes para cada escola, como segue:

QUADRO 14 - Abordagens de Interação Escola-Família.

ABORDAGENS	COMO FAZER?
Educar a família	A escola pode abrir canais de escuta das famílias por meio de reuniões organizadas de "forma lúdica, com técnicas de dinâmica de grupo para que as pessoas sintam-se mais acolhidas" (Ibid., p. 35).
Abrir a escola para a participação familiar	O espaço escolar é público e pode estar a serviço da comunidade na realização de atividades comunitárias, oficinas para geração de renda e trabalho. A família deve participar como "parte da comunidade escolar" em conselhos escolares, associações de pais e até como voluntários (as). Há o questionamento de que esta estratégia só privilegia um "tipo de família", porém, há a possibilidade de programas de formação de conselhos municipais de educação, conselhos escolares e outros, "que ajudam a qualificar esses processos de decisão coletiva", desta forma, a família pode e deve ser qualificada para participação nos espaços democráticos (Ibid., p. 36).
Interagir para melhorar os indicadores educacionais	As pesquisas mostram que "o direito à educação continua sendo confundido com vaga na escola, acesso ao transporte, ao uniforme e à merenda escolar"; orientar os pais em torno dos direitos e deveres é importante para que estes possam adquirir mais conhecimento e ampliar isto, inclusive, para exigir qualidade do ensino aos órgãos competentes, pois dialogando é possível encontrar alternativas para enfrentar os problemas e as dificuldades da escola; junto a isto, é preciso que a escola esteja aberta para receber críticas (Ibid., p. 37).
Incluir o (a) aluno (a) no seu contexto	Abordagem difícil, mas considerada não impossível, se houver vontade e apoio profissional e político. Estabelecer: "visitas domiciliares, entrevistas com as famílias, enquetes, trocas de informações com outros agentes sociais que interagem com as famílias, como os agentes de saúde". É necessário que a equipe de gestão prepare esta aproximação e posteriormente, planejem com o grupo as atividades pedagógicas "a partir do que foi apreendido sobre os (as) alunos (as) e seu contexto familiar"; esta abordagem é importante quando resulta em programas de atendimento organizados pela escola em articulação com outros profissionais da rede de proteção à criança, voltado para alunos (as) que não tem apoio familiar (Ibid., p. 37-38).

Reflexões sobre a prática	Rever as práticas que se realiza com a família; ”importa mais o tipo de relação que a atividade favorece do que a modalidade da atividade em si”, sendo importante estabelecer qualidade na relação com os pais e ter bom senso para fatores que podem inibir a participação; pensar sobre os rituais burocráticos que acabam sendo travestidos de democráticos e nas abordagens que colocam a instituição escolar no centro do debate, ou seja, um “escolacentrismo” que impedem aos agentes escolares a escutar e compreender as famílias. A interação não pode ser pensada apenas como uma forma de conhecer a situação familiar, precisa vir acompanhada de intervenção para que as famílias possam responder “de forma mais efetiva às demandas da escola”, assim, “os profissionais da escola fazem perguntas e dialogam com os pais antes de propor ações de responsabilidade conjunta”; as atividades devem garantir a oportunidade de educarem-se (escola-família) juntas (Ibid., p. 38-40).

Fonte: BRASIL. **Interação escola-família: subsídios para práticas escolares.** Org.: Jane Margareth Castro e Marilza Regattieri. Brasília: UNESCO, MEC, 2010g. p. 34-40. Elaboração: GELMI, Gisele.

A publicação mostra que a participação da família, principalmente nos primeiros anos escolares, é uma estratégia importante de apoio à aprendizagem; além disso, a relação escola-família começa pelo tratamento que é dado ao (a) aluno (a) na sala de aula, pois quando o (a) professor (a) aproxima-se da criança e dá a oportunidade para que ela se expresse, certamente, estas sentem-se mais seguras “[...] para expressar seus medos e dúvidas na sala de aula [...]” (Ibid., p. 42).

Apontou (Ibid., p. 44-51) que a própria escola ou as secretarias e conselhos municipais de educação podem iniciar a realização desta interação por meio do diálogo entre as equipes e com planejamento das ações. Explica experiências de projetos pequenos que se transformaram em projetos maiores, com: integração com outras secretarias municipais, criação de Fórum Família-Escola, visitas domiciliares[94] preparadas como atividade formadora (de troca de conhecimentos entre escola e comunidade) e com remuneração aos (as) professores (as) que fazem este trabalho nas casas dos (as) alunos (as), dentre outros.

As políticas e as ações intersetoriais e a coordenação de um evento como este costuma ficar a cargo do prefeito municipal, isto significa que,

> [...] se dos prefeitos espera-se o papel de coordenador das políticas intersetoriais, do gestor educacional esperam-se iniciativa, disposição e capacidade de articulação horizontal com seus pares da Saúde, Assistência Social etc., pois muitas vezes é necessário agilidade para que os problemas sociais não se alojem apenas nos estabelecimentos de ensino. (BRASIL, 2010g, p. 45)

[94] Na ocorrência de visitas domiciliares é preciso que se respeite a disponibilidade dos pais para não gerar uma pressão; é importante que se estruture “linhas de formação”, apoio e monitoramento das atividades, que devem ser planejadas, executadas, registradas e avaliadas em equipe (Ibid., p. 52).

Porém, esta política não deve ser imposta à escola, é de suma importância que as Secretarias tenham capacidade necessária para ”[...] informar e dar condições para que as escolas se posicionem [...]” (Ibid., p. 52).

Enfim, a publicação esclarece que o fato da escola não ter como lidar sozinha com todas as questões que afetam a vida das crianças “[...] não fará com que esses problemas deixem de existir ou de desafiá-la, pelo contrário: se não forem enfrentados, eles tenderão a agravar-se.” (Ibid., p. 60).

Isto implica em profissionais com fôlego para transpor a realidade caótica que, infelizmente, contém a sociedade, a cultura e a política que afetam a educação brasileira e que perpassam desde a boa formação profissional que consequentemente, pode dar boa formação aos alunos (as) e vai até a valorização deste trabalho pelas políticas públicas, ou seja, esta é uma política que precisa ir além das meras orientações de papel.

3.2 UM PERFIL DO DIREITO À EDUCAÇÃO E DA GESTÃO ESCOLAR NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Como se pode ver houve uma ampliação do volume de publicações oficiais sobre diversos temas a partir do momento em que a EI finalmente passa a integrar os sistemas educacionais. Assim, esta busca leva a uma resposta interativa e exaustivamente repetitiva entre as publicações oficiais que nos remete à compreensão de que em relação às perspectivas do Direito à Educação e da Gestão Escolar não existem posições controversas entre os documentos destinados à Educação Infantil.

Na análise, verificou-se que em relação ao Direito à Educação a concepção dos documentos oficiais analisados (BRASIL, 1988, 1998, 1999c, 2002, 2005, 2006, 2008d, 2009d, 2009e, 2009f, 2009g, 2010g, 2010h) enfatiza uma gestão organizacional democrática para a Educação Infantil, sendo esta uma prerrogativa do Estado.

Os documentos são enfáticos ao expressarem que o Direito à Educação pode ser exigido do Estado, primeiramente, por meio do poder executivo e legislativo e, excepcionalmente, por intermédio do poder judiciário quando os órgãos competentes não os cumprirem e, portanto só pode ser alcançado mediante a cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. Contudo, apesar da Educação Infantil não ser

etapa obrigatória[95], ela é direito da criança, opção da família e dever do Estado e a distinção entre creches e pré-escolas, segundo a legislação, pode ser feita apenas pelo critério de faixa etária.

Estas publicações expressam que novas exigências colocam-se para fazer cumprir este direito, seja no sentido de orientar a ampliação dos espaços de diálogo com a comunidade, seja no de atribuir conteúdo político à ação escolar, isto significa organizar a proposta pedagógica no intuito de cumprir a "função sociopolítica e pedagógica" da escola, respeitando os princípios estabelecidos por todos os documentos.

Os documentos analisados sugerem uma diretriz fundamental que se deve seguir no compromisso efetivo para transformar a realidade precária à que a Educação Infantil está submetida desde o seu surgimento, tendo claro que o que define esta transformação das escolas infantis é o oferecimento mínimo de qualidade no atendimento que é atingida por meio do cumprimento das orientações trazidas pelas legislações e as publicações oficiais.

Chama a atenção nos documentos mais recentes (BRASIL, 2008d, 2010h) um amadurecimento promovido pelas pesquisas acadêmicas e adotados pelas novas publicações oficiais na concepção de criança, em que esta é vista como produtora de cultura e nela inserida, que estabelece inúmeras relações na interação com os seus pares. Para a construção deste perfil o MEC, no intuito de subsidiar a prática explica que tem buscado elaborar novos documentos que tenha como eixo norteador esta perspectiva (BRASIL, 2010h, p. 32).

Constatou-se que algumas dimensões do direito à educação aparecem nas publicações oficiais associadas a outras categorias de direitos, como, por exemplo, no direito da criança ser respeitada pelos (as) educadores e pela gestão do sistema com práticas "[...] que respeite a dignidade e os direitos básicos das crianças, nas instituições onde muitas delas vivem a maior parte de sua infância [...]" (BRASIL, 2009d, p.07).

Verificou-se também, que não há uma publicação específica sobre a gestão escolar para as escolas infantis, esta é tratada de forma pulverizada entre as publicações analisadas, além disso, esta questão não é aprofundada nos documentos, os quais privilegiam muito mais as práticas realizadas pelos (as) professores (as) que trabalham diretamente com as crianças.

É claro que esta atitude não significa que as publicações reconheçam os professores (as) como os únicos responsáveis pelo atendimento de qualidade à infância, porém o não

[95] A EC. n. 59/2009, traz a redação de que a educação passa a ser obrigatória a partir dos 4 anos de idade, portanto, como prevê a Lei, parte da Educação Infantil passa a ser obrigatória e os sistemas de ensino deverão organizar-se para que isto aconteça até 2016, ou seja, a Educação Infantil passa a ser direito público subjetivo dos 4 aos 5 anos de idade, em detrimento da educação para a criança de 0 a 3 anos que continua sendo opção da família.

aprofundamento de outras questões aponta lacunas e inconsistências em outros níveis de responsabilidade pelo não aprofundamento.

Entretanto, vê-se uma maior preocupação com este assunto no documento (BRASIL, 2008d, v.1) no qual há uma seção exclusiva sobre a Gestão Escolar na Educação Infantil. Isto pode revelar que conforme as pesquisas sobre este nível de ensino se aprofundam no terreno da educação, novas necessidades vão surgindo com a exploração de novos campos de pesquisa em que estas vão sendo incorporadas pelos documentos oficiais.

Observou-se que todos os documentos coadunam da mesma concepção de Gestão Escolar, ou seja, firmes na convicção do trabalho coletivo e da gestão democrática em dois sentidos: um que se direciona no âmbito escolar, por meio do trabalho do (a) gestor (a) escolar e sua equipe; e outro, que se dirige aos poderes públicos em nível Nacional, Estadual e principalmente, Municipal, na implementação de políticas para a infância e no cumprimento das Leis.

Para a Educação Infantil, isto corresponde à gestão do sistema educacional como um todo que possibilite: a garantia de vagas necessárias, condições de infraestrutura, a integração das instituições conveniadas aos sistemas de ensino, a formação e a valorização dos profissionais, ao credenciamento das instituições, ao fortalecimento da perspectiva do cuidado e da educação como algo inseparável, garantindo e aprimorando a participação da comunidade via gestão democrática com a implantação de conselhos escolares, em que a família da criança possa opinar sobre a proposta pedagógica e a gestão da escola.

Estes resultados obtidos por meio da análise dos documentos oficiais podem ajudar a compor as inferências desta pesquisa com a integração dos dados encontrados sobre as publicações acadêmicas do capítulo 4, apontando suas possíveis convergências e/ou divergências.

Portanto, no próximo capítulo se tentará construir um perfil sobre parte das pesquisas acadêmicas da área da Educação Infantil encontradas em uma nova busca, que pelo tempo da pesquisa não abrangerá toda a produção da área como já se explicitou na introdução, mas, certamente, poderá traçar um perfil diagnóstico catalisador significativo das produções em geral nas perspectivas analisadas.

CAPÍTULO 4
ANÁLISE DAS PUBLICAÇÕES ACADÊMICAS NOS PERIÓDICOS COM *QUALIS CAPES* A1 E A2 NO PERÍODO DE 2000 ATÉ O PRIMEIRO SEMESTRE DE 2011

> [...] a educação é, simultaneamente, uma determinada teoria do conhecimento posta em prática, um ato político e um ato estético. Essas três dimensões estão sempre juntas - momentos simultâneos da teoria e da prática, da arte e da política, o ato de conhecer a um só tempo criando e recriando, enquanto forma [ ] os alunos (as) que estamos conhecendo e os espaços escolares em que atuamos. (FREIRE, 1986, p. 146)

Nos capítulos 1 e 3 foi possível visualizar toda uma trajetória que estabeleceu o atendimento infantil, primeiro no campo do Direito e depois no campo da Educação, como se observou, uma mudança importante na vida da sociedade e principalmente, na vida das crianças.

Na vida da sociedade porque agora o Estado brasileiro passa a ser um Estado Social, de bases expressamente democráticas, que orienta exaustivamente, como se pôde ver no Capítulo 3, por meio de seus documentos oficiais, uma concepção do Direito à Educação como um dever inegável e inafastável das atribuições do Poder Público, que deve perpassar uma Gestão Escolar, que nos vários âmbitos de poderes deve levar em consideração "o trabalho coletivo e a gestão democrática" sob os pilares de uma participação familiar e comunitária em busca de fortalecer as bases de uma "qualidade social" em detrimento da "qualidade total".

E na vida das crianças, porque agora finalmente, depois de séculos de invisibilidade e de negação de direitos e de descaso do Poder Público, esta passa a ser encarada como sujeito de direitos e, com isto, iniciou-se árduas tarefas: a primeira que conquistou no papel os direitos da infância no Brasil, a segunda é a que vive e se expressa para dar continuidade a primeira e colocar em ação as Leis e os documentos oficiais da área da Educação Infantil que desafiam o nosso país e suas escolas, sejam elas de que nível ou *status* for a abandonar velhas concepções e práticas[96].

---

[96] Por exemplo, de que a criança é um ser passivo, a de considerar a EI uma etapa inferior da Educação, a de alimentar uma superioridade adultocêntrica no interior das escolas infantis, a de achar que é ameaçando e apanhando que a criança aprende ou ainda, que as crianças estão sempre mentindo porque imaginam e fantasiam muito e de que as crianças materialmente pobres não podem possuir um futuro educativo melhor, ter acesso à cultura mais elaborada e livrar-se das situações patológicas

Após o levantamento da bibliografia que ajudou a esboçar o passado e o presente deste nível de ensino nesta dissertação e depois da análise das publicações oficiais que fez chegar à conclusão acima explicitada e no sentido de atender ao objetivo da pesquisa, procura-se neste capítulo concluir esta busca com a análise das publicações acadêmicas selecionadas por meio de dois recortes: um temporal do ano de 2000 até o primeiro semestre de 2011 e outro, que delimitou a pesquisa sobre a Educação Infantil na perspectiva do Direito à Educação e da Gestão Escolar nos periódicos com *Qualis Capes* A1 e A2.

Importante ressaltar que as categorias analíticas elencadas nas próximas seções não foram definidas *a priori*, elas foram encontradas através de uma atitude dedutiva por meio de uma lapidação que pudesse mostrar um dado principal na essência mesma de cada artigo, assim, as categorias analíticas emergiram do material de análise durante uma leitura minuciosa, o que possibilitou classificá-los.

Portanto, as categorias puderam ser definidas de acordo com as seguintes perguntas: no texto para o quê o (a) autor (a) chama a atenção do leitor? Quais as palavras que mais aparecem? E em torno de quais palavras os (as) autores (as) fazem as suas principais afirmações? No desenrolar da leitura o que fica da essência de cada artigo em última instância? Qual a hermenêutica dos sentidos destes artigos?

Assim como no capítulo 3, utilizou-se o mesmo procedimento para fazer falar o material e classificá-lo, inicialmente, em categorias menores e depois em categorias maiores. Desta construção, obteve-se a seguinte classificação:

Quadro 15 - Classificação das unidades de registro encontradas nas publicações acadêmicas com *Qualis Capes* A1 e A2 analisadas entre o período de 2000 até o primeiro semestre de 2011[97].

	Categorias Encontradas nas Publicações Acadêmicas e seus Principais Enfoques na Perspectiva do Direito à Educação e da Gestão Escolar.	**Nº de Artigos Classif.**
DIREITO À EDUCAÇÃO	**1- Questões Sociais em Nível Nacional** Nível socioeconômico familiar; desigualdades sociais; diferença regional; idade; condições geográficas, de sexo e raciais; trabalho infantil; ausência ou **negação de direitos**; desvalorização da zona rural; desarticulação entre diferentes órgãos para as ações; avaliação de políticas; equipes reduzidas; indicação política para os cargos; contratos temporários; formação deficitária; falta de Recursos Humanos; infraestrutura; desvalorização do trabalho feminino.	**2**

decorrentes de abusos de todo o tipo, do abandono, dos maus-tratos e da delinquência, dentre outros.

[97] Interessante observar que nos artigos selecionados que se referem ao Direito à Educação a unidade de registro mais encontrada esta relacionada à negação de direitos ou o seu descumprimento; já em relação aos artigos concernentes à Gestão Escolar, eles parecem se interconectar por alguma forma de participação e diálogo, mais especificamente, na sua tentativa ou falta.

	2- Macrossistema Orientações Internacionais; Interferências de órgãos internacionais nas políticas e reformas educacionais dos países em desenvolvimento; propostas de baixo custo; macrossistema; desigualdades entre os países; privilegia quantidade em detrimento da qualidade; municipalização e descentralização; metas diferentes para creches e pré-escolas; **negação de direitos**; contradição das políticas públicas; trabalho informal.	**2**
	3- Diversidade Direito à diferença; direito ao devir-criança; inclusão; visão adultocêntrica; sociedade disciplinar; sociedade do controle; equidade; silenciamento; imobilização; micropolítica; submissão; política semiótica; produção das culturas infantis; necessidade da criança da EI é diferente do aluno (a); **negação de direitos**; modelo escolar; respeito.	**2**
	4- Cidadania Direito à educação para ampliar o direito à cidadania; formação de hábitos; igualdade; equidade; gestão democrática; participação; qualidade de ensino; responsabilização; **negação de direitos**; baixo desempenho escolar.	**2**
	5- Educação Comparada Dificuldade de integrar cuidar e educar; **negação de direitos**; formação profissional deficitária; diferenças regionais; falta de investimento em pesquisa científica no Brasil.	**1**
	6- Atuação Jurisdicional **Negação de direitos**; atuação do Ministério Público; via judicial e extrajudicial; fiscalização; informação; exigibilidade das políticas; eficácia da legislação; proteção integral da criança; assistência judiciária; estimular espaços democráticos; notificação das autoridades.	**1**
GESTÃO ESCOLAR	**1- Liderança** Liderança; **participação comunitária**; hibridismo; neopopulismo; **democracia como participação; condições de participação**; cooptação de líderes; práticas entre o favor e o direito; descentralização; esquema clientelista; ausência e omissão de regras; desprezo pelo universal em favor do particular; profissionais contratados por laços de fidelidade política; decisões político-partidárias.	**1**
	2- Programa Educacional Valorização de cuidados extradomésticos; opções de atendimento; qualidade no atendimento; experiências domésticas infantis pobres; **participação familiar; diálogo;** criação de vínculo e apoio aos pais.	**1**
	3- Políticas Municipais de Formação de Professores (as) Profissionais peritos estranhos à escola para dar cursos; formação inicial e continuada deficitária e não ligada à prática na EI; indicação política para os cargos; desvalorização do magistério; **não oferecimento de participação e diálogo**; ações formativas para a racionalidade técnica instrumental em detrimento da autonomia profissional; cursos não mudam o cotidiano da escola; EF mais valorizado do que a EI; desqualificação profissional; projetos fragmentados e individualizados.	**2**
	4- Gestão Democrática e Avaliação Gestão democrática; avaliação interna; avaliação externa; **diálogo; participação familiar e da comunidade**; práticas diferenciadas, liderança; qualidade de ensino.	**1**

	5- Extensão Universitária Projeto de formação por meio da Universidade; formação continuada municipal; **participação dos profissionais; diálogo coletivo**; práticas de gestão; ensino, pesquisa e extensão; liderança; escola como objeto de estudo; cotidiano da escola; clima organizacional; organização anárquica; intervenção; interdisciplinaridade; debate; problematização.	**1**

Fonte: SCIELO BRASIL. Scientific Electronic Library Online. Disponível em: <http://www.scielo.br/>. Acesso em: 12 de set. de 2011. Elaboração: GELMI, Gisele.

Com o objetivo de elaborar um perfil das publicações expressas no gráfico 4 da Introdução desta dissertação, apresentam-se nos Esquemas 2 e 3 os periódicos, os nomes dos artigos que possuem as temáticas em combinado, seus respectivos autores (as) e ano de publicação, os quais foram selecionados, lidos e sintetizados na íntegra, no intuito de obter-se um perfil do que tem sido publicado sobre a Educação Infantil sob a perspectiva do Direito à Educação e da Gestão Escolar.

Neste sentido, este capítulo esta dividido em duas seções. Na primeira, são apresentadas as categorias identificadas nos artigos sobre a Educação Infantil associada ao Direito à Educação; na segunda seção, são destacadas as categorias encontradas nos artigos sobre a Educação Infantil associada à Gestão Escolar.

4.1 SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL E DIREITO À EDUCAÇÃO

Os artigos pinçados na pesquisa, é parte importante de uma produção de evidências que nortearão a construção de um perfil da Educação Infantil e do Direito à Educação nos periódicos *Qualis Capes* A1 e A2. O Esquema 1 indica os artigos encontrados, o ano de publicação e seus respectivos autores, em seguida, são apresentados os artigos.

ESQUEMA 1 - Produção na Temática Educação Infantil Integrada ao Direito à Educação no Período de 2000 até o Primeiro Semestre de 2011.

REVISTAS	ANO	AUTOR (ES)	TÍTULO
EDUCAÇÃO E PESQUISA ISSN: 1517-9702	**2011**	1. Lisete Regina G. Arelaro. (USP) Márcia Aparecida Jacomini. (UFSP); Sylvie Bonifácio Klein (USP).	1. O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação.
CADERNOS DE PESQUISA Fundação Carlos	**2002**	1. Fúlvia Rosemberg (Fundação Carlos Chagas. PUC-SP)	1. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil.

Chagas ISSN: 0100-1574		2. Maria C. Rossetti-Ferreira. (USP - Ribeirão Preto - SP e coordenadora do Centro de Investigações de Desenvolvimento Humano e EI); Fabíola Ramon. (Mestranda) e Ana Paula S. Silva (USP - Ribeirão Preto – SP).	2. Políticas de atendimento à criança pequena nos países em desenvolvimento.
	2008	1. Carlos Roberto Jamil Cury. (PUC-MG)	1. A educação básica como direito.
EDUCAÇÃO & SOCIEDADE ISSN: 0101-7330	**2005**	1. Ana Lúcia Goulart de Faria. (UNICAMP)	1. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica.
PRO-POSIÇÕES ISSN: 1980-6248	**2003**	1. Anete Abramowicz. (UFSCAR)	1. O direito das crianças à educação infantil.
REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ISSN: 1413-2478	**2001**	1. Maria Dolores Bombardelli Kappel (IBGE); Maria Cristina Carvalho; Sonia Kramer (PUC-RJ)	1. Perfil das crianças de 0 a 6 anos que frequentam creches, pré-escolas e escolas: uma análise dos resultados da Pesquisa sobre Padrões de Vida/IBGE.
	2003	1. Ângela Maria Rabelo Ferreira Barreto (Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia)	1. A educação infantil no contexto das políticas Públicas.
EDUCAR EM REVISTA (UFPR) ISSN: 0104-4060	**2010**	1. Adriana A. Dragone Silveira. (Doutora em educação pela Universidade de São Paulo)	1. A busca pela efetividade do direito à educação: análise da atuação de uma Promotoria de Justiça da Infância e Juventude do interior paulista.
PSICOLOGIA: TEORIA E PESQUISA (UnB) ISSN: 0102-3772	**2005**	1. Lia Beatriz de Lucca Freitas (UFRGS); Terri Lisabeth Shelton (University of North Carolina at Greensboro)	1. Atenção à Primeira Infância nos EUA e no Brasil.

Fonte: SCIELO BRASIL. Scientific Electronic Library Online. Disponível em: <http://www.scielo.br/>. Acesso em: 12 de set. de 2011.

Da leitura dos artigos foi possível expor suas principais inferências e extrair as categorias analíticas que permitiram processar a leitura e fazer a interpretação para construir o perfil da Educação Infantil em relação ao Direito à Educação e a Gestão Escolar nas publicações acadêmicas.

4.1.1 Questões Sociais em Nível Nacional

Nesta categoria classificaram-se dois artigos onde se informa o quanto as diferenças regionais e as condições de vida das crianças interferem na frequência à Educação Infantil. O Artigo *Perfil das Crianças de 0 a 6 anos que freqüentam creches, pré-escolas e escolas: uma análise dos resultados da Pesquisa sobre padrões de vida/IBGE* de Kappel; Carvalho e Kramer (2001) pretendem identificar no setor público e privado quem são as crianças de zero a seis anos que frequentam creches e pré-escolas e quais os fatores que influenciam esta frequência no Brasil, com base nos dados estatísticos da Pesquisa sobre Padrões de vida (PPV) realizada pelo IBGE em 1996 e 1997[98].

Relatam pesquisas realizadas no exterior[99] que confirmaram que a qualidade e o sucesso da criança na educação pré-escolar estão fortemente aliados ao nível socioeconômico das famílias e/ou à área geográfica em que moram. Contudo, procurou-se identificar no artigo o contexto analisado, fazendo a seguinte síntese:

QUADRO 16 - Fatores que influenciam a frequência em creches e pré-escolas no Brasil.

IDADE	- Com os dados do PNAD de 1996-1997, as autoras constataram um número elevado de crianças entre sete e oito anos de idade que ocupavam vagas na EI, quando já deveriam estar nas primeiras séries do EF (sob o fundamento de que a criança não está preparada para o EF); - A taxa de escolarização para as crianças de 4 a 6 anos é 88 vezes maior do que para as de zero a três; - Constatou-se que 81,3% das crianças que não frequentam creches, pré-escolas e escolas ficam com as mães, e, 0,1%, ou seja, mais de 10 mil crianças do Nordeste e Sudeste ficam em casa sozinhas enquanto as mães trabalham fora. Também ficam com as crianças, quando estão em casa: "[...] os avós (8,8%), a empregada doméstica (4,5%), os irmãos (3,9%), outros parentes (3,9%), outra pessoa (2,5%) e o pai (1,5%)" (Ibid., p. 42).
CONDIÇÕES GEOGRÁFICAS, DE SEXO E RACIAIS	- Observa-se que há uma equivalência das taxas de escolarização nas duas regiões (Nordeste e Sudeste); - Há equivalência em relação ao sexo (feminino e masculino); - Existe discrepância em relação à cor das crianças, ou seja, as crianças brancas frequentam mais creches e pré-escolas do que as pretas/pardas[100].

[98] Os dados, segundo as autoras, foram coletados em 4800 domicílios das regiões Nordeste e Sudeste, considerando-se 10 estratos geográficos: Região Metropolitana de Fortaleza, Região Metropolitana de Recife, Região Metropolitana de Salvador, restante do Nordeste urbano, restante do Nordeste rural, Região Metropolitana de Belo Horizonte, Região Metropolitana do Rio de Janeiro, Região Metropolitana de São Paulo, restante do Sudeste urbano e restante do Sudeste rural.

[99] Pesquisa realizada por Pilar Pozner em 1982, relativa ao estudo realizado na Argentina e parte também desenvolvida no Chile, Bolívia e Colômbia. Outra pesquisa é de Maria Malta Campos (1997) que debate pesquisas realizadas na Grã-Bretanha, Estados Unidos e na América Latina.

[100] Nomenclatura utilizada no texto, em consonância com o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística).

CONDIÇÕES SOCIOECONÔMICAS	- As condições de moradia estão diretamente ligadas à renda familiar; - As crianças que moram em domicílios em melhores condições (casas ou apartamentos próprios em condomínios regularizados com luz elétrica, água encanada, fossa séptica ou rede coletora de esgoto) têm maior probabilidade de frequentar creche, pré-escola ou escola (Ibid., p, 43). - Na medida em que aumenta a renda familiar, aumentam-se os níveis de escolarização das crianças.
CONDIÇÕES FAMILIARES	- Quanto maior o número de pessoas que moram no domicílio, menor a probabilidade da criança de frequentar creche, pré-escola ou escola; - Os agregados da família (que não são filhos ou outros parentes e são possivelmente, filhos dos empregados), chegam a 100% de frequência na faixa etária de 4 a 6 anos, porém o número de agregados na amostra é pequeno e, isto torna os dados pouco confiáveis; - As crianças de 0 a 6 anos que frequentam creches/pré-escola/escola, são aquelas que: moram junto com até quinze pessoas, sendo que em 82,3% destes domicílios moram de três a seis pessoas. Em sua grande maioria (87,6%), as crianças são filhos do chefe da casa, mas podem ser parentes (12,2%) ou agregados (0,2%) da família. Destas famílias (48,9%) é constituída por homens e mais da metade (51,1%) por mulheres. (Ibid., p. 39); - Em 82,0% dos casos o pai mora no domicílio; em 96,6% dos casos, a mãe. São crianças que têm, portanto família estruturada em torno de um chefe de família; - Dos **pais** dessas crianças, 35,9% concluíram os quatro primeiros anos de escolaridade, sendo que 17,4% não têm escolaridade e 12,1% têm curso superior completo. Das **mães,** 36,3% concluíram os quatro primeiros anos, 14,5% não têm escolaridade e 10,3% têm curso superior completo; Pouco mais da metade (56,8%) das mães das crianças de 0 a 6 anos que frequentam estabelecimentos de EI trabalham (Ibid., p. 40); - Conforme aumenta o nível de escolaridade dos pais, principalmente das mães: chegam a 100% de escolaridade as crianças cujas mães possuem mestrado e dourado; as crianças cujas mães trabalham frequentam mais creches, pré-escolas e escolas (Ibid., 45).
TRABALHO INFANTIL	- 0,5% das crianças com 5 e 6 anos trabalhavam e 0,6% responderam que já tinham alguma vez trabalhado. Destes, 34,2% começaram a trabalhar com 5 anos e 65,8% com 6 anos, todos como ajudantes não remunerados em atividades agropecuárias realizadas em sítios ou fazendas. Apesar de estes percentuais serem baixos é preciso observar que se trata de 15.800 crianças de baixa renda de 5 e 6 anos, trabalhando, no Nordeste rural (86,9%) e no Sudeste rural (13,1%), sem qualquer tipo de remuneração, em atividades para as quais elas não têm sequer condição física. Entretanto, a maior parte das crianças que trabalham, também estuda. - 0,1% das crianças trabalham e não estudam. O trabalho infantil não está correlacionado negativamente com a taxa de escolarização das crianças de 5 a 6 anos. (Ibid., 45). - Segundo os dados do PNAD - 1997, as ocupações ligadas à casa também ocupa o tempo das crianças, assim: "[...] 12,9% das crianças ajudam suas mães em tarefas de casa, sendo que 62,0% delas encontram-se em área urbana e 51,9% na região Nordeste. Mas felizmente a quase totalidade (95,7%) das crianças que estão na creche, pré-escola ou escola brincam no horário extra-escolar. [...] Além de brincar, as crianças vêem televisão (79,5%), estudam (48,9%), fazem esportes (4,2%) e frequentam cursos (2,3%)" (Ibid., p. 46).

FONTE: KAPPEL, Maria D. Bombardelli; CARVALHO, Maria C. e KRAMER, Sônia. **Perfil das crianças de 0 a 6 anos que freqüentam creches, pré-escolas e escolas: uma análise dos resultados da Pesquisa sobre Padrões de Vida/IBGE.** Rev. Bras. Educ. [online]. n. 16, pp. 35-47, Jan./Fev./Mar./Abr, 2001. ISSN 1413-2478. Elaboração: GELMI, Gisele.

Várias de suas inferências revelam os mesmos problemas e discrepâncias regionais apontados pelo documento Relatório de Avaliação (BRASIL, 2009g).

Alertam para o fato de terem sido encontradas crianças de cinco e seis anos que trabalham e recomendam que haja pesquisas que contemplem as dimensões quantitativas e qualitativas do perfil das crianças de zero a seis anos, apesar de reconhecerem os limites deste tipo de pesquisa por conta dos limites dos dados do IBGE, expõem que continua sendo uma necessidade a expansão da oferta de creches e pré-escolas de modo a assegurar o direito à educação das crianças de zero a seis anos.

O artigo *A educação infantil no contexto das políticas públicas* de Barreto (2003) procura subsidiar as discussões sobre a situação da Educação Infantil por meio da análise dos documentos: Avança Brasil: proposta de governo (1998); o Plano Plurianual (PPA 2000-2003) e o Orçamento da União para os anos 2000 e 2001.

Barreto (Ibid., p. 59) ressalta que as deficiências em informação e a falta de articulação entre os órgãos de assistência e educação trazem embates entre estas duas áreas em relação à gestão e ao financiamento das ações na área, já em relação aos programas de alimentação escolar um valor menor é repassado para as crianças de 4 a 6 anos. A articulação entre as áreas continua precária mesmo após os esforços inaugurados pelo CODIPI (Comitê da Primeira Infância) criado em 2000, pois falta avaliação das ações, formação de recursos humanos nas áreas de educação, saúde e assistência, além de que as equipes são reduzidas e muitos têm contratos temporários.

Esclarece (Ibid., p. 55) que os aspectos assegurados nas leis não foram totalmente assegurados nas propostas do governo, principalmente no que diz respeito à educação da criança de zero a três anos, pois nestes documentos houve uma quase ausência de política educacional para estas crianças, assim, dos 365 programas que o compõe apenas dois refere-se à criança de zero a seis anos: Atenção à criança e Saúde da criança e Aleitamento Materno.

Estes dois artigos, Kappel, Carvalho e Kramer (2001) e Barreto (2003)[101], apontam que a população de zero a seis anos é a mais afetada pelas condições de pobreza e desigualdade social; encerram como desafio o financiamento e gestão da Educação Infantil e a ampliação da sua oferta assegurando: padrões mínimos de qualidade e infraestrutura; formação dos profissionais da área; garantia dos direitos e cumprimento da legislação; garantia de alimentação e fornecimento de materiais adequados; supervisão, controle e avaliação dessas políticas.

---

[101] Estes artigos são utilizados para as inferências do documento oficial: *Política de Educação Infantil no Brasil: Relatório de Avaliação* (BRASIL, 2009g).

4.1.2 Macrossistema

Esta categoria teve maior ocorrência em dois artigos[102], os quais mostram como os órgãos internacionais interferem no empreendimento das políticas nacionais. O artigo intitulado *Políticas de atendimento à criança pequena nos países em desenvolvimento* [103] de Rossetti-Ferreira; Ramon e Silva (2002) traz um panorama das mudanças econômicas suscitadas pela industrialização; as migrações internas e externas causadas por guerras e conflitos; o aumento do trabalho feminino, os quais mudaram o contexto das famílias e resultaram, paulatinamente, nas conquistas dos direitos de mulheres e crianças, construindo a concepção que dá maior importância aos primeiros anos de vida por meio do avanço nas pesquisas e práticas na Educação Infantil.

Já o artigo *Organizações multilaterais, Estado e políticas de educação infantil* de Rosemberg (2002) procura refletir sobre os avanços e retrocessos da Educação Infantil brasileira analisando os impactos das reformas educacionais.

Ambos, explicam as políticas públicas para a infância baseada em índices internacionais, sob o referencial teórico de Cochran[104], o qual fornece um esquema que ajuda na identificação dos fatores que produzem as políticas públicas:

> *Microssistema:* ambiente imediato que contém a pessoa em desenvolvimento, tal como a creche, a escola, o lar, e os ambientes nos quais a pessoa se engaja em interações face a face.
> *Mesossistema:* inter-relações de dois ou mais ambientes nos quais a pessoa em desenvolvimento participa ativamente.
> *Exossistema:* ambiente nos quais a pessoa não se encontra diretamente. Uma investigação desse sistema deve considerar o impacto das regiões mais remotas sobre os ambientes imediatos onde a pessoa está inserida. Este sistema inclui as instituições maiores da sociedade [...] dentre outros: o mundo do trabalho, a vizinhança, a relação entre serviço de saúde e bem-

---

[102] Estes artigos também é um dos estudos utilizados nas inferências do documento oficial *Política de Educação Infantil no Brasil: Relatório de Avaliação* (BRASIL, 2009g).

[103] Para este estudo os (as) autores (as) selecionaram nove países: Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Cuba, México, Peru, Uruguai e Venezuela. Para obter as informações utilizou-se de três fontes: bibliográfica; materiais enviados por 54 instituições de oito países latino-americanos estudados, exclusive o Brasil; e entrevistas com três especialistas de renome internacional, são eles: Dra. Fúlvia Rosemberg (pesquisadora da Fundação Carlos Chagas e professora da Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP–) Dra. Maria Alice Setúbal (ex-representante para a área educacional do Fundo da Nações Unidas para a Infância – Unicef – na América Latina) e Dr. Robert Myers (The Consultative Group on Early Childhood Care and Development, and the High Scope Education Research Foundation, USA) (ROSSETTI-FERREIRA; RAMON; SILVA, 2002, p. 70).

[104] COCHRAN, M. (org.). International handbook of child care policies and programs. USA: Greenwood Press, 1993.

> estar, agências governamentais (locais, estaduais e nacionais), a distribuição de bens e serviços, redes sociais informais e a expansão da rede de ensino.
> ***Macrossistema:*** padrões generalizados da cultura ou subcultura, tais como: sistemas econômicos, sociais, educacionais, legais e políticos, dos quais o micro, meso e exossistema são manifestações concretas. [Macrossistemas] são analisados como portadores de informações e ideologias que, tanto de maneira explícita como implícita, dotam de significado e motivação as agências governamentais, redes sociais, papéis, atividades e suas inter-relações. (1977, p. 515, tradução nossa) (ROSSETTI-FERREIRA; RAMON; SILVA, 2002, p. 72, grifo nosso)

Desse modo, o desenvolvimento de políticas e programas de um país é o resultado de:

> [...] uma combinação de fatores demográficos, econômicos, culturais e sociais, referidos pelo autor como **"fatores causais"**. Fatores causais semelhantes podem produzir diferentes políticas e programas devido a **"influências mediadoras"** que atuam como filtros, "isolando alternativas de políticas e programas que são incompatíveis com elas" (Cochran, 1993, p. 629, tradução nossa). Dentre essas influências destacam-se: valores culturais, crenças e normas expressas pela família e religião, ideologias sociopolíticas, modelos de bem-estar, riqueza nacional e outros. Cochran aponta ainda que, embora as influências mediadoras de caráter macro constituam norteadores fundamentais para a configuração de programas e políticas, um aspecto extremamente importante diz respeito à forma como cada cultura e indivíduo interpreta e atribui significado aos fatores causais. Essas interpretações e significações ampliam as possibilidades e operam também como mediadores e canalizadores de políticas e programas. (ROSSETTI-FERREIRA; RAMON; SILVA , 2002, p. 72-74, grifo nosso)

Utilizam (Ibid., p. 77) o IDH (Índice de Desenvolvimento Humano)[105] divulgado pela ONU (Organização das Nações Unidas) para contextualizar os países da América Latina e Caribe, pois as condições econômicas destes países sempre são apontadas como restrição de investimento em programas educativos, porém, apesar do IDH baixo, as condições econômicas são boas, o que indica a baixa qualidade de vida de uma grande parte da população, com desigualdades internas e externas.

Ambos os artigos deram enfoque ao *macrossistema*, buscando discutir alguns fatores causais e influências mediadoras na realização de políticas e programas para este nível de ensino, sendo possível observar suas inferências pelo quadro abaixo:

---

[105] Segundo as autoras "O IDH baseia-se em três indicadores principais: longevidade, medida pela expectativa de vida; nível educacional, medido pela combinação do número de adultos alfabetizados e matrícula nos três níveis de escolaridade; padrão de vida, medido pelo Produto Interno Bruto – PIB – real per capita.". Desse modo, à época da pesquisa (2002), o Chile na posição 34º do IDH apresenta a melhor posição, enquanto que, o Brasil (79º) e o Peru (80º) apresentam as piores posições. (ROSSETTI-FERREIRA; RAMON; SILVA, 2002, p. 77).

QUADRO 17 - Políticas Públicas para a Educação Infantil: Países em Desenvolvimento x Países da Comunidade Européia e Influências em Nível Nacional – Brasil.

Países em Desenvolvimento	Países da Comunidade Européia
- Na EI o Banco Mundial sugere programas informais por considerarem cinco vezes mais barato do que em centros formais, justificando-se pela falta de condições econômicas dos países da análise, como por exemplo, proposta de "mães crecheiras" e "creche domiciliar"; - Ampliaram o atendimento, principalmente de creches, por meio da contenção de gastos ou uso de recursos comunitários ou alternativos; - Aumento dos índices estatísticos de atendimento na EI: **Privilegia a Quantidade.**	- Nos países da Comunidade européia, por exemplo, uma série de alternativas é oferecida, como: - Flexibilização de horário de trabalho; - Licença maternidade e paternidade remunerada e extendida; - Diversificação nas formas de atendimento, etc. - Atendimento à infância: **Privilegia a Qualidade.**

	Nível Nacional – Brasil
Anos 70	- Ideologia de "Desenvolvimento de Comunidade", instigando a participação popular; - O governo militar brasileiro, para garantir a sua legitimidade no poder apropria-se do "vocabulário crítico" da sociedade civil no intuito de neutralizar as criticas e a contestação direcionada ao regime; - Políticas compensatórias e de "baixo custo", sob o pano de fundo de "atender pobremente a pobreza", privilegiando nutrição da criança e saúde da mulher; - Influências da UNESCO e UNICEF; - As organizações multilaterais pensam as políticas como necessárias por meio da Lógica da Doutrina de Segurança Nacional (DSN), por ser considerada medida preventiva às propagandas comunistas internacionais, que sugere combater a miséria, considerada "bolsões de ressentimento" que pode resultar em ameaças à segurança nacional; - 1977 o EF passa a ser incluído nos discursos do BM como componente para "erradicar a pobreza".
Anos 80	- **Meta:** universalização do EF e a sua "descentralização administrativa e financeira" (municipalização); - grupos nacionais identificam-se com os interesses e perspectivas de atores internacionais; - As organizações internacionais influenciam na circulação de ideias para a elaboração dos programas, mas financiam e investem pouco nos programas educacionais; - Investir na criança pequena para que, ao se tornarem adultas elas possam ser inseridas no mercado de trabalho e produzir satisfatoriamente, o que reduz gastos futuros com violência e marginalidade.

Anos 90	- Os órgãos de financiamento definem a Educação Básica como meta, incluindo a EI; - Aumento dos empréstimos do BM para as políticas educacionais; - Assessoria dos órgãos internacionais: aposta na **capacidade das mães de família** para a não expansão de creches; - Concretização da **Municipalização e descentralização**; - 1995-1999 - estagnação da expansão da EI, com aumento da criança de cinco e seis anos frequentando o EF. Como explica Rosemberg (2002), **"a carência é travestida em virtude"**, pois as políticas educacionais consideram como uma virtude o trabalho em instituições com condições precárias e com poucos recursos, principalmente, quando o profissional busca adquirir recursos para trabalhar com as crianças da EI com doações, campanhas e fazendo uso de recursos como a sucata. - As instalações e atendimento não são elemento central das decisões tomadas no nível das políticas. Rosemberg (2002) explica que o Censo da EI (2000-2001) traz como resultado a persistência de indicadores da baixa qualidade como falta de infraestrutura, de água, esgoto, bem como material pedagógico adequado às crianças pequenas, no entanto, o MEC propagandeou um falso crescimento na EI, incorporando no sistema o registro de instituições infantis até então clandestinas.

Fonte: ROSEMBERG, F. **Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil**. Cad. Pesqui. [online]. n. 115, , 2002, p. 69 – 76. ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; RAMON, F.; SILVA, A. P. S. **Políticas de atendimento à criança pequena nos países em desenvolvimento**. Cad. Pesqui. [online]. n. 115, 2002, p. 36-52. Elaboração: GELMI, Gisele.

Rosemberg (2002, p. 29) vê a Educação Infantil como um "subsetor" das políticas educacionais e de assistência ao trabalho, a qual é integrada às políticas sociais e que passa por "conflitos, tensões, coalizões e negociações" que se acentuam com o envolvimento das organizações multilaterais.

Explica (Ibid., p. 53) que em 1997, influências destas políticas elaboram o programa "Rio Criança Maravilhosa" que, felizmente, não foi aprovado pelo Congresso Nacional, o qual trazia em seu bojo a capacitação de 90 horas para 800 agentes domiciliares de escolas infantis, investimento este que se pautaria em alternativas sob a importação de políticas que desrespeitavam a diversidade cultural e a realidade local. Além disso, ressalta:

> É neste terreno pantanoso de retrocesso na concepção de EI que se alimenta o imaginário eleitoreiro criativo de políticos brasileiros: trago à memória a proposta de Jânio Quadros - quando concorreu com FHC à Prefeitura de São Paulo - de construir creches dentro das estações de metrô para "usar espaço ocioso" na comunidade; recordo, também, que o então secretário da educação do estado de São Paulo, Pinotti, sugeriu que a função de educadoras de creche fosse desempenhada por internas da Febem, para ocupar mão-de-obra ociosa; lembro o encaminhamento para creches (e não para pré-escolas) de pessoas leigas alistadas no programa Frente de Trabalho do Estado de São Paulo, como ocorre na Prefeitura de Mauá. (Ibid., p. 56)

Para Rosemberg (2002) na proposta do PNE (1997) as políticas de Educação Infantil dão um "passo atrás", conferindo metas diferentes para creches e pré-escolas, defendendo a manutenção da criança de 0 a 3 anos no ambiente familiar. Neste sentido,

> Esta instabilidade, além do desperdício, dificulta a construção de uma experiência nacional do que sejam programas de EI de qualidade abertos a qualquer criança. [...] a institucionalização são intensas nos níveis técnico-burocráticos dos que elaboram, financiam, implantam e administram tais projetos; o técnico do BM que trabalha em Washington bem como seu colega brasileiro usam tecnologia dura e cara, são altamente especializados, têm vínculo empregatício, recebem bom salário, usufruirão de benefícios de aposentadoria, viajam em aviões, usam computadores de última geração. Não aceitariam, em seu trabalho, o que propõem para o trabalho da educadora na creche: os restos do consumo, a sucata. Os projetos e empréstimos são avaliados por técnicos ministeriais, pelo Congresso, instâncias altamente formalizadas e regulamentadas. O governo e o BM assinam contrato, com respaldo jurídico; o empréstimo, e seu pagamento, são objeto de regulamentação minuciosa, nem um pouco "informal" ou "alternativa", com taxas de juro estipuladas e demais componentes desse menu. **O não institucional ou "não formal" ocorre apenas na ponta da linha, na relação educadora/criança, no espaço improvisado, no material pedagógico inadequado, geralmente, em que se desenvolvem esses programas.** (ROSEMBERG, 2002, p. 57, grifo nosso)

Rossetti-Ferreira; Ramon e Silva (2002, p. 81-83) observam que pequenos avanços ocorreram nos países em desenvolvimento, relacionados à: atendimento médico com políticas de saúde, educação e saneamento que resultou na diminuição da taxa de mortalidade infantil. Porém, muitas mulheres ainda trabalham no setor informal com condições de trabalho precárias e remuneração baixa, além de ser mais difícil de organizarem uma rede de apoio para dividirem as tarefas domésticas e parentais.

Rosemberg (2002) e Rossetti-Ferreira; Ramon e Silva (2002) concluem que os organismos multilaterais e os Estados nacionais, ao mesmo tempo em que elaboram políticas de igualdade de gênero, criam e recriam políticas para a subordinação de gênero, defendendo que as mães devem permanecer em casa cuidando de seus filhos (as) ou dos (as) filhos (as) de outras mulheres, revelando as contradições embutidas no âmbito dessas políticas.

4.1.3 Diversidade

Nesta categoria procura-se informar a visão preconceituosa existente em relação ao direito das crianças pequenas à educação e principalmente, no direito ao devir-criança, de ser diferente e ser respeitado nesta diferença. O artigo *O direito das crianças à educação*

infantil[106] de Abramowicz (2003) realiza uma discussão sobre a inclusão das crianças pequenas no sistema de ensino no interior da crise da sociedade disciplinar, sob o referencial teórico de Foucault e Guattari-Deleuze delineia o direito à Educação Infantil e o direito à diferença da criança buscando conceituar o devir-criança.

A autora inicia com as seguintes questões: "[...] para que incluir a educação infantil no sistema de ensino? Qual educação infantil? Como garantir os direitos das crianças nessa inclusão? E quais são estes direitos? [...]" (ABRAMOWICZ, 2003, p. 14).

Critica a visão "adultocêntrica" que delineou a construção da história da infância sobre a criança e não com a criança. Explica que o atual processo de escolarização das crianças pequenas pode ser uma maneira de escolarização precoce no sentido de disciplinar o corpo, as palavras e gestos, "[...] uma rejeição à alteridade e às diferenças que as crianças anunciam [...]" (Ibid., p. 16).

Aponta que "[...] vivemos a passagem da sociedade disciplinar para uma sociedade do controle [...]" e sua crise foi anunciada a partir da 2ª Guerra Mundial; desse modo, esclarece que a lógica de controle que existia nas instituições da sociedade espalhou-se por todo o campo social, assim, a sociedade do controle significa, "[...] total liberdade com maior controle [...]" (Ibid., p. 17).

Ao refletir sobre a inclusão das crianças pequenas na educação, aponta que é preciso discutir a qualidade desta inclusão, porque esta pode ser acolhedora ou mortífera e esclarece que, deve-se tratar as crianças não como um "vir-a-ser adulto", mas como um "devir-criança", neste sentido, entende-se a criança como um ser que é, ou seja, alguém capaz de um movimento único dentro do processo histórico de vida e de mudança. Compreende que as práticas educativas devem assegurar este "devir-criança" fornecendo-lhes o meio, que também é um direito da criança, para viver com o seu jeito próprio de ser (Ibid., p. 18).

No artigo, a pergunta que se faz é: que escola é essa na qual se pretende incluir as crianças? É a escola que tem a mesma formação de professores (as) e os mesmos parâmetros oferecidos pelas políticas públicas? É a escola de professoras que gostam de crianças "[...] silentes e imóveis, porque também são silenciadas e imobilizadas [...]"? (Ibid., p. 19).

Entre tais apontamentos, explica que é necessário que se perceba que as crianças possuem algo para falar, portanto é preciso respeitar a sua fala, o seu jeito próprio de expressar-se e de ser; por isto, as crianças necessitam de uma escola que as deixem exercitar

---

[106] Este artigo também foi um dos estudos utilizados nas inferências do documento oficial *Política de Educação Infantil no Brasil: Relatório de Avaliação* de 2009.

suas potencialidades (experimentando, criando, inventando) e a função da escola é ampliar isto.

Assinala que se alimenta na escola toda a "micropolítica pedagógica" que está a serviço de uma formação para a submissão e que são os efeitos das "políticas semióticas" dos adultos sobre as crianças que conta para o seu "devir-criança", ou seja, é por meio de sinais que o adulto lhes transmite o que este é e o que quer que as crianças sejam. Para a autora, "[...] Há incessantes formas de vida que são produzidas pelos diferentes e é preciso estar-se atento para aproveitar.", isto significa, uma reflexão sobre o direito a diferença e dar condições nos espaços escolares cotidianos para que as crianças possam desenvolver-se (Ibid., p. 22).

O artigo *Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica* de Faria (2005), aponta que com os estudos exercidos pelas áreas da Sociologia, Psicologia e dos estudos culturais, a criança passa a ser o centro das preocupações. No Brasil, esta influência começa a ser conhecida paulatinamente por creches e pré-escolas e alguns destes estudos, sob a abordagem do materialismo histórico-dialético, caracterizam a criança como "[...] criatura e criadora da história e da cultura em condições dadas [...]", ressalta que para as crianças, assim como para outras pessoas (negros, índios, mulheres, etc.), as condições dadas foram a de "[...] resistência, de silêncio e de submissão [...]" (FARIA, 2005, p. 1015).

Relata (Ibid., p. 1015-1016) a importância das pesquisas na França e Itália por autores (as) que deram bases para a construção de uma pedagogia da infância, que preza por conhecer a produção e as culturas infantis, que enfoca a interação criança-criança, explica a importância de pesquisadores (as) brasileiros (as) que têm desenvolvido pesquisas na área, inclusive para a elaboração de documentos oficiais, que privilegiam

> [...] outras categorias de análise para a pesquisa da educação das crianças pequenas: tempo, espaço, relações, gênero, classes sociais, arranjos familiares, transgressão, culturas infantis, brincar, documentação, identidades, planejamento por projeto, *performance*, diferente, outro, linguagens, movimento, gesto, criança, alteridade, turma, instalação, não-avaliação, observação, cuidado. Isso, em vez dos convencionais: deficiência, indisciplina, hiperativo, carente, família desestruturada, anamnese, rotina, assistência, aula, didática, classe, aluno, ensino, currículo, vir-a-ser, sala de aula, desenvolvimento. (Ibid., p. 1018)

Isto anuncia uma nova lógica educacional e vêm no sentido de mobilizar profissionais, áreas e segmentos a repensarem a Educação Infantil de modo diferente da educação de alunos

(as), rumo às descobertas infantis em ambientes coletivos que respeitem as diferentes necessidades e desejos dos pequenos.

Critica as contradições das políticas governamentais, que ao mesmo tempo em que possui indícios de articulação entre pesquisa, docência, extensão e produz novos e importantes materiais de apoio para os profissionais da área, paradoxalmente, instaura uma reforma universitária em que a extensão universitária tem sido vista como "forma de captar recursos para a universidade", além disso, explica que a formação de professores (as) neste nível de ensino tem passado por momentos precários em termos de qualidade (FARIA, 2005, p. 1022).

Ressalta que este nível de ensino não pode ser visto como "espontaneísta" só porque não possui conteúdos escolares, ela tem objetivos que, assim como os da escola, servem para "reproduzir e coagir" ou "transformar e libertar". Para solucionar tal questão, aponta assim como Abramowicz (2003) uma luta micropolítica fundamental e a relevância dos efeitos da política semiótica dos adultos sobre as crianças.

A autora expõe que a Educação Infantil ainda necessita superar o modelo escolar, tanto no que concerne aos espaços físicos quanto nas práticas e materiais pedagógicos, além disso, critica a proposta de educação de nove anos que, segundo ela, "furta" o direito adquirido recentemente das crianças de seis anos. Adverte sobre a falta de vagas e as listas de espera para o atendimento integral das crianças de zero a seis anos e sugere que para o Brasil o ideal seria uma política plural em que a escola infantil estivesse integrada a várias Secretarias com profissionais "diplomados e atualizados" para este atendimento (FARIA, 2005, p. 1026-1028).

Esclarece (Ibid., p. 1032) que para efetivar-se o Direito à Educação é necessário interromper práticas que vão de encontro com o desenvolvimento das crianças pequenas e, isto, encerra questões tanto da ordem do financiamento, que se relaciona ao custo-aluno-qualidade, quanto no que concerne a oferecer este atendimento garantindo quantidade e qualidade, cuidando para que os (as) profissionais e (as) pesquisadores (as) estejam aptos (as) para os "desejos e necessidades infantis" e os respeite em suas diferenças.

Em última análise estes artigos inferem que devem ser considerados na formação das crianças o respeito e o convívio com a diferença e esta é uma construção ética que perpassa a formação do (a) professor (a), pois trabalhar estas questões na escola infantil requer que se repense as políticas e práticas institucionais.

4.1.4 Cidadania

Há artigos que expressam a eficácia legal do direito à educação para o firmamento do direito à cidadania, sendo esta uma das dimensões daquele direito. Nesta perspectiva ocorreram dois artigos.

O artigo *A educação básica como direito* de Cury (2008) delineia o conceito de educação básica na LDBEN n. 9394/96 como um direito que amplia a cidadania educacional e explica que o termo Educação Básica é uma forma de organização da educação nacional em novas bases e de administrá-la "[...] por meio de uma ação política" (p. 294).

Esclarece que a palavra básica vem de base (do grego) que significa "pedestal, andar, avançar" e compara a educação básica como se fosse uma árvore: em que na base (na raiz) está a Educação Infantil, no tronco tem-se o Ensino Fundamental e na copa o Ensino Médio. Segundo o autor, a "educação básica como direito" traduz uma "cidadania ampliada" que contempla o papel da educação de ser um dos pilares da cidadania, inerente aos direitos humanos (Ibid., p. 295).

Pode-se dizer então, que se precisa de uma boa e saudável estrutura escolar desde a sua fase inicial (raiz, tronco e copa) com constante manutenção de suas reais necessidades para que se possa colher bons frutos, ou seja, desenvolvimento humano e social.

Aponta os novos padrões da educação brasileira definidos pela legislação, que deve respaldar-se numa vontade geral democrática, na transmissão de conhecimentos para a vida e formação de novos hábitos que correspondam: à democracia, ao exercício da cidadania e ao progresso no trabalho e estudos posteriores.

Explica (Ibid., p. 299-300) que o conceito de Educação Básica expressa um direito, e não um privilégio, e deve estar aliada ao direito à diferença, com igualdade e equidade para o atendimento dos diversos grupos sociais (afrodescendentes, pessoas com deficiência, indígenas, jovens e adultos), além disso, sugere uma "escola socializadora" que tenha como objetivo: desconstruir estereótipos, preconceitos e discriminações.

Aponta as dificuldades de realizar-se o ideal igualitário e universalista, proposto pelo *Estado de Bem-Estar Social,* o qual empreendeu,

> [...] o surgimento efetivo de lacunas, dando margem à separação da defesa do direito à diferença de sua base fundante no direito à igualdade. Sem este último, o direito à diferença corre o risco de políticas erráticas e flutuantes ao sabor de cada diferença. Por isso, a educação básica deve ser objeto de uma política educacional de igualdade concreta e que faça jus à educação

> como o primeiro dos direitos sociais inscrito na CF [...] (CURY, 2008, p. 301)

Finaliza com a explicação de que financiar a Educação Básica para corresponder aos preceitos de democracia e igualdade que trazem tanto a CF de 1988 quanto as demais legislações do ensino, requer um aumento do PIB (Produto Interno Bruto) para a educação, além de boa gestão em todos os escalões.

No artigo *O ensino fundamental de 9 anos e o direito à educação* de Arelaro; Jacomini e Klein (2011), as autoras analisam a implantação do EF de 9 anos, sob o enfoque das Leis Federais n. 11.114/05 e Lei n. 11.274/06[107].

A análise foi feita por meio de entrevistas e questionários que foram analisados à luz: do direito à educação, da gestão democrática e da qualidade do ensino; os quais foram realizados em escolas municipais e estaduais de São Paulo e municipais de Suzano-SP, perfazendo um total de seis escolas, utilizando dados estatísticos do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) (ARELARO; JACOMINI; KLEIN, 2011, p. 35-36).

Segundo as autoras, alguns dos motivos que deixam a desejar são: a falta de gestão democrática (falta participação, debates e informações à escola e à comunidade); a não preparação da escola e dos (as) educadores (as) sobre a implantação desta nova política e o desrespeito com os direitos da criança de seis anos historicamente conquistados, o que consideram um "assalto" à infância, às suas peculiaridades e necessidades e a não discussão do futuro da pré-escola na nova organização escolar.

As autoras entendem que se há o direito à educação da criança de zero a seis anos e se não há vagas, o mais lógico seria um estímulo técnico-financeiro para a criação das vagas na própria Educação Infantil, mas a opção política foi uma transferência de etapa (Ibid., p. 39).

Apontam (Ibid., p. 41) três medidas contraditórias para a Educação Básica adotadas pelo Brasil no início do séc. XXI: o Plano Nacional de Educação (Lei n. 10.172/01), que trouxe a possibilidade de matricular a criança de seis anos no Ensino Fundamental; a Emenda Constitucional n. 53/2006, que elege o FUNDEB para todos os níveis e modalidades de ensino da educação básica, porém com uma lógica perversa de cálculo por aluno matriculado, a qual considera o número de alunos do ano anterior, por isto, o valor aluno-ano pode ser

---

[107] Leis Federais n. 11.114/05, que instaura a obrigatoriedade do ingresso aos seis anos no Ensino Fundamental; Lei n. 11.274/06, que o amplia para nove anos sob a justificativa do governo de inserir as crianças de seis anos que ainda estão fora da escola por não existirem vagas suficientes na EI, visando democratizar o acesso à escola uma vez que este nível de ensino não é uma etapa obrigatória (ARELARO; JACOMINI; KLEIN, 2011, p. 34).

menor por conta de novas matrículas; e a Emenda Constitucional n. 59/2009, que torna obrigatória a partir de 2016 a educação dos quatro aos dezessete anos de idade.

Expressam (Ibid., p. 42) que o valor matrícula-aluno até 2008 era menor em 10% para a pré-escola em relação ao Ensino Fundamental, visando aumentar as matrículas das crianças neste nível de ensino em detrimento da Educação Infantil; com isto, as matrículas em São Paulo das crianças de seis anos nas instituições privadas triplicaram segundo os dados estatísticos, sem contar a perda de um ano de escolarização das crianças que ingressaram aos seis anos no Ensino Fundamental de oito anos.

Ressaltam, segundo análise feita do próprio documento do MEC[108], que no que concerne às esferas de governo (Federal, Estadual e Municipal), a gestão democrática não ocorreu no sentido de ouvir, debater, convencer e chegar a um consenso com os vários sistemas, pois apontam que dos 645 municípios do Estado de São Paulo, apenas nove participaram e assim, também ocorreu em outros estados brasileiros, não conferindo representatividade nenhuma, extirpando a participação dos cidadãos.

Além disso, no que concerne à participação e implementação desta política a nível escolar, os pais foram "informados" e não "consultados" pelas escolas; os (as) professores (as) sabiam da Lei, mas não foram realizadas discussões a contento, desse modo, as pessoas foram expropriadas do direito de cidadania. Aponta que os (as) professores (as) buscaram "informações por conta própria" com uma atitude baseada na "pedagogia do possível"; configurando uma "pedagogia do fato consumado", em que os objetivos expressos pelas políticas não corresponderam às práticas (ARELARO; JACOMINI; KLEIN, 2011, p. 43-44).

Ao analisarem o Direito à Educação sob a perspectiva da qualidade, observou-se que esta última tornou-se discussão recorrente entre os (as) educadores (as) de todo país e vem sempre associada à "[...] divulgação do baixo desempenho dos (as) alunos (as) nas avaliações externas e às políticas de não reprovação anual adotadas por algumas redes de ensino", neste sentido, alimenta-se uma falsa ideia da qualidade de ensino, porque associa uma escola de qualidade àquela que promove apenas os (as) alunos (as) que "[...] conseguem galgar níveis de conhecimentos socialmente aceitos, a despeito da atuação da escola e de sua condição de vida." (Ibid., p. 45).

As autoras ressaltam que,

> A tendência de responsabilizar as escolas, os professores e a progressão continuada pelo baixo desempenho escolar dos alunos, anunciada por muitos

[108] O documento analisado é: *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*, 2007.

> governos e incentivada pela grande imprensa, **tira de foco as principais causas da má qualidade do ensino e dificulta a construção de uma concepção de qualidade social** de educação para todos que supere a dicotomia entre a chamada boa qualidade da escola de antigamente e a má qualidade da escola atual [...]. (Ibid., p. 45)

Explicam que a qualidade decorre de cada política de Estado em atingir os objetivos anunciados nas legislações e analisam, segundo os dados da Folha de São Paulo de 23/02/2010, que à medida que o Ensino Fundamental de nove anos foi implantado a reprovação de crianças nas séries iniciais aumentou; isto denota um fracasso escolar mais cedo e contraria os objetivos propostos nos documentos do EF de nove anos (2011, p. 47).

Esclarecem que o Parecer CNE/CEB n. 11 de 2010, considera os três primeiros anos do Ensino Fundamental como bloco pedagógico, não passível de interrupção, como uma orientação que precisa ser levada em conta. Junto a isto, os (as) entrevistados (as) defenderam que se faz necessário: formação continuada, discussão do currículo, reformas e reorganização da estrutura física e material das escolas.

Arelaro; Jacomini e Klein (2011, p. 49) percebem que não é diminuindo a duração da pré-escola e impondo uma alfabetização precoce que desrespeitam às "[...] necessidades, especificidades e singularidades das crianças [...]" que se assegurará o direito à educação da criança de seis anos; pelo contrário, se a intenção era tornar obrigatório com a EC n. 59/2009 a educação a partir dos quatro anos, foi no mínimo incoerente deixar de possibilitar este acesso na própria Educação Infantil.

Esclarecem que se as políticas educacionais continuarem a serem pautadas mais pela "lógica do capital" e menos pela "garantia do desenvolvimento da criança", com a crescente desresponsabilização do Estado pela educação das crianças desta idade, iremos continuar a ver a expropriação dos direitos de cidadania da infância: do brincar, da fantasia, e do ócio-criativo, dentre outros.

4.1.5 Educação Comparada

Nesta categoria classifica-se o artigo *Atenção à primeira Infância nos EUA e no Brasil* de Freitas e Shelton (2005), este propõe discutir como tem sido o atendimento à criança pequena nos EUA e Brasil dentro de uma concepção do Direito à Educação e ao cuidado.

Freitas e Shelton (Ibid., p. 197-198) citam pesquisas econômicas que comprovam que o investimento em programas para infância deve ser entendido pela sociedade e pelos governantes como um investimento e não com uma despesa, porque os seus benefícios são duradouros e refletem-se em uma diminuição de programas de assistência social para combater a pobreza e a criminalidade.

Fazem uma análise histórica e comparativa das políticas públicas para a infância nos dois países, como se sintetizou no quadro abaixo:

QUADRO 18 - Direito à Educação Infantil: Comparações entre Brasil e EUA.

BRASIL	EUA
- Creches e pré-escolas são consideradas "primeira etapa da educação básica", conquista expressa em Lei; - Um dos avanços ocorridos para o atendimento à infância foram as políticas de saúde para a criança visando o seu "crescimento e desenvolvimento" por meio do "Cartão da Criança" para oferecer maior qualidade de vida e saúde, além do serviço de vacinação gratuita; - Formação do (a) professor (a) mínima exigida é em nível médio em todo o país, mas nem sempre é cumprida;	- Insuficiente regulamentação dos serviços em nível estadual, além disso, somente a educação nos "jardim da infância" (de 3 a 5 anos de idade) está regulamentado na esfera educacional; - O avanço das políticas para saúde ocorreu com o "Medicaid", serviço oferecido pelo governo desde 1960, para as pessoas que não podem pagar serviços privados, com o intuito de diagnosticar problemas de saúde física ou mental precocemente em crianças de famílias mais pobres; - Na formação dos (as) professores (as), dos 50 estados, apenas 18 exige formação superior de quatro anos para atuar neste nível de ensino, outros exigem cursos de menor duração. - existe uma tradição maior em pesquisas nesta área do que no Brasil, o que possibilita maior qualidade dos programas que são oferecidos;
Ambos os países possuem: - Elevado número de habitantes, grande diversidade cultural e a demanda do atendimento infantil aumentou após a Segunda Guerra Mundial e com o aumento do trabalho da mulher. - Problemas nos programas de saúde infantil, porque "parece" que os profissionais possuem pouca formação e instrumentos inadequados para realizar este atendimento às crianças pequenas, ocasionando um atendimento deficitário, em que nem todos são atendidos devidamente ou com equidade. - Dificuldade de integrar o cuidar e educar em decorrência de uma lacuna no conceito de cuidar. Apesar de estarem expressos como indissociáveis nas políticas públicas dos dois países, vê-se que o cuidado vem definido de forma vaga nos documentos oficiais, sendo nítida a sua desvalorização. - Alerta que a inclusão da EI no sistema educacional dos dois países precisa levar em conta que esta deve ser diferente do processo de escolarização.	

Fonte: FREITAS, Lia B. de Lucca; SHELTON, Terri Lisabeth. **Atenção à primeira infância nos EUA e no Brasil.** Psic.: Teor. e Pesq. [online]. v. 21, n. 2, mai/ago, 2005, p. 197-200. Elaboração: GELMI, Gisele.

Na análise (Ibid., p. 203), a história dos dois países apesar das diferenças de ordem política, econômica e cultural é bem semelhante em relação ao atendimento à criança pequena, suas necessidades e dificuldades. Embora os EUA tenham iniciado quase um século antes do Brasil as políticas para a infância, hoje a distância entre as políticas de infância nos dois países diminuíram.

Porém, o direito a uma Educação Infantil de qualidade está longe de ser um fato. No Brasil a integração desta aos sistemas de ensino não garantiu a sua qualidade e nos dois países há a necessidade de oferecerem-se mais vagas públicas, pois a demanda continua maior que a oferta e a qualidade do atendimento variam amplamente de um Estado a outro.

Sugerem (Ibid., p. 204) um conceito de cuidado que se expresse nas políticas públicas, na produção do conhecimento e na prática de maneira articulada com o incentivo à pesquisa para a construção de um conceito de cuidado que leve em conta a diversidade cultural e que não reforce as desigualdades; e com a formação de parcerias com outros órgãos que venham a cooperar para as soluções e desafios que integram a tarefa de cuidar e educar na Educação Infantil.

4.1.6 Atuação Jurisdicional

Uma das dimensões do direito à educação que se encontrou nesta pesquisa está relacionada à atuação de órgãos responsáveis para o cumprimento deste direito, neste sentido, encontrou-se um artigo: *A busca pela efetividade do direito à educação: análise da atuação de uma Promotoria de Justiça da Infância e Juventude do interior paulista* de Silveira (2010) é o resultado da pesquisa sobre a atuação do MP de Ribeirão Preto-SP para garantir o direito à educação em toda a educação básica.

Ensina (Ibid., p. 243) que o MP conta com instrumentos contra os abusos e omissões do Estado, que vão desde as vias extrajudiciais até as judiciais; pois a partir da CF de 1988 o direito à educação é prerrogativa do MP e deve ir além da requisição da vaga: cobrando providências do Poder Público, da família e da sociedade; fiscalizando a qualidade de ensino e na exigência de políticas públicas que tenham como prioridade a proteção integral da criança e do adolescente.

A pesquisa (Ibid., p. 244) é um estudo de caso que se utiliza de entrevistas com funcionários do órgão e análise documental das ações judiciais e procedimentos para o

controle do direito à educação no período de 1997-2004, que resultou no seguinte itinerário: em meados de 1994 o Promotor procurou consolidar no município audiências públicas com a participação da sociedade civil e prioridade para o "combate ao trabalho infantil" e "venda de bebidas alcoólicas" para crianças, sendo a educação menos prioritária. Já a partir de 2003, com a assistência judiciária semanal em bairros pobres da cidade com apoio de estagiários, observou-se que as demandas e solicitações de acesso à Educação Infantil e a outros níveis aumentaram, entretanto as demandas em relação à qualidade foram em menor número.

O baixo atendimento neste nível de ensino impressionou o Promotor, que por meio de: denuncias e representações por escrito, notícias de jornais e televisão, ações de instituições como Conselho Tutelar, ONGs, Conselhos Municipais de Educação, etc., resolveu atuar na regularização das escolas infantis particulares e estimulou a criação de Conselhos de Escola e de Grêmios Estudantis para a discussão dos problemas e dificuldades das escolas e, com isto, as escolas fortaleceram-se com o acompanhamento do MP e a notificação das autoridades a comparecerem nas reuniões, o que resultou em muitas conquistas: ampliação de vagas, mobilização social e reforma de escolas, dentre outras. (SILVEIRA, 2010, p. 245-246).

Silveira (Ibid., p. 250) aponta que o trabalho "fora do gabinete" empreendido pelo Promotor em conjunto com a sociedade, fortaleceu as instituições escolares da cidade.

O que explicita uma correlação importante e possível na atuação de órgãos da justiça na garantia do direito à educação e sinaliza que a garantia deste direito deve estruturar-se em meio à sociedade civil para obter-se a eficácia da legislação com maior efetividade no meio social.

Isto revela a necessidade de políticas para infância com o apoio dos órgãos de justiça e a integração com diferentes secretarias, além de diálogo e cruzamento de dados entre elas, isto pode ajudar a resolver muitos problemas relacionados à violação do direito à educação, o qual não está ligado apenas ao direito à vaga, mas também, à qualidade do ensino, ao respeito com o (a) aluno (a) e com os (as) profissionais da educação e a estrutura física e pedagógica adequadas.

4.2 SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL E GESTÃO ESCOLAR

Com o objetivo de elaborar o perfil da temática Educação Infantil e Gestão Escolar nos periódicos *Qualis Capes* A1 e A2, o Esquema 3 indica os artigos encontrados, o ano de

publicação e seus respectivos autores, em seguida, apresenta-se as categorias em que se classificaram os artigos.

ESQUEMA 2 - Produção na Temática Educação Infantil Combinada à Gestão ou Administração Escolar no Período de 2000 até o Primeiro Semestre de 2011.

REVISTA	ANO	AUTOR (ES)	TÍTULO
CADERNOS DE PESQUISA Fundação Carlos Chagas ISSN: 0100-1574	**2007**	1. Sonia Kramer (PUC-RJ) Maria Fernanda Nunes (PUC-RJ e UFRJ)	1. Gestão pública, formação e identidade de profissionais de educação infantil.
ENSAIO Avaliação e Políticas Públicas em Educação (CESGRANRIO) ISSN: 0104-4036	**2010**	1. Itamar Mendes da Silva (Docente da PUCCAMP)	1. Autoavaliação e gestão democrática na instituição escolar.
ETD Educação Temática Digital (UNICAMP) ISSN: 1676-2592	**2009**	1. Graziela Zambão Abdian Maia (UNESP-Marília). Lucrécia Stringhetta Mello. (UFMS - Campo Grande).	1. Formação continuada de educadores: ressignificando o papel da prática na gestão escolar e da universidade.
PRO-POSIÇÕES ISSN: 1980-6248 (online)	**2006**	1. Lindamir C. Vieira Oliveira. Beatriz Roberto de Lima Cardoso. (Universidade Metodista de SP)	1. Políticas municipais de formação contínua de professores para a educação infantil: estudo de caso.
REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ISSN: 1413-2478	**2001**	1. Márcio da Costa (UFRJ)	1. Criar o público não-estatal ou tornar público o estatal? Dilemas da educação em meio à crise do Estado.
	2003	1. Tullia Musatti (Inst. de Ciênc. e Tecnologias do Conhecimento. Roma – Itália) Trad.: Giovanni Semeraro (Univ. Fed. Fluminense); Rev. Técnica: Ana Lúcia G. de Faria (Unicamp).	1. Programas educacionais para a pequena infância na Itália.

Fonte: SCIELO BRASIL. Scientific Electronic Library Online. Disponível em: <http://www.scielo.br/>. Acesso em: 12 de set. de 2011.

O material foi lido para que os dados fossem ordenados, em seguida classificados a partir da consideração de sua importância e transformados em categorias específicas de onde foram retirados os núcleos de sentidos que auxiliaram na construção de um perfil.

4.2.1 Liderança

Nesta categoria, classifica-se o artigo *Criar o público não estatal ou tornar público o estatal? Dilemas da educação em meio à crise do Estado* de Costa (2001), neste o autor relata a sua experiência de coordenador de um grande programa da prefeitura do Rio de Janeiro (1987-1988) que teve a intenção de apoiar iniciativas comunitárias de constituição de pré-escolas.

Expõe (Ibid., p. 41-42) que programas de inspiração participativa forjam um modelo de ação estatal que faz parte do rol de políticas que pretendem ampliar e prolongar de modo precário a permanência do atendimento educacional para as populações historicamente excluídas deste processo. Explica que programas que apelam para a gestão com a participação da comunidade, raramente são criticados, porque têm sido vistos como um remédio para todos os males educacionais; por isto, o autor propõe uma discussão da concepção de democracia e de comunidade contida nestes programas, sob o conflito entre ampliação da demanda e constrangimento de direitos.

O autor (Ibid., p. 43) não dissocia os programas do Rio de Janeiro com os programas comunitários da década de 1970 e 1980, os quais se expandiram por meio de duas motivações diferentes: uma tendência de expansão "antiescolar" por meio de intelectuais que queriam combater o capitalismo e viam as escolas oficiais como "aparelho de dominação social"; e outra que propunha a expansão, principalmente da pré-escola, a baixo custo, incentivada por agências internacionais e associações religiosas que estimulavam o "comunitarismo". Ambas as tendências com uma concepção de gestão democrática descentralizada, em que as decisões ficam a cargo dos "usuários diretos dos sistemas", mas como constatou com perspectivas diferentes.

No que tange a estas políticas, verdadeiras redes nascem das conjugações destas tendências, funcionando paralelamente ao sistema oficial; estas emergem sob um suposto grau de democracia, alimentadas por um hibridismo, com parte da sustentação proveniente de recursos públicos, mas com mecanismos de controle e gestão que obedeciam a procedimentos muito diferentes dos consagrados nas escolas públicas. Esta interação entre as escolas comunitárias e o Estado, legitimava-se com grandes variações, ou seja, entre o favor e o direito e entre distintas "orientações político-ideológicas" (COSTA, 2001, p. 44).

O surgimento da rede pública não-estatal tem como base principal (Ibid., p. 45) a crescente demanda pelo atendimento, principalmente nos setores da população em que a

mulher precisa trabalhar; assim, algumas lideranças comunitárias vão criando as escolas e pressionam para receberem o apoio da administração pública, no entanto a ausência ou omissão das regras de repasses de recursos foram permitindo que poderes fossem estabelecendo-se de modo que os líderes locais recrutavam para este trabalho pessoas sem formação e com as quais possuíam laços de fidelidade.

O autor aponta um "neopopulismo", que trata como "concessões e favores" elementos considerados direitos; isto acontece com a cooptação de lideranças nos meios sociais mais pobres; estes líderes comunitários cooptados "[...] contam com formas de relacionamento personalizado e com o recebimento de algum tipo de vantagem [...]"que ocorrem por meio de esquemas com o poder instituído; entretanto, haviam exceções, pois em algumas instituições as lideranças locais exerciam papéis construtivos e estimulantes (Ibid., p. 46-47).

Afirma que as secretarias instaladas nos meios pobres possuíam a dupla tarefa de: proporcionar serviços públicos, como saneamento básico e creche e cooptar lideranças. Salienta (Ibid., p. 48) que a não-caracterização dos espaços educacionais como escola pública, permitia o estabelecimento de relações dúbias em que as pessoas que ali trabalhavam eram "[...] integrantes de ações sociais diversas [...]" e não profissionais da educação; no Rio de Janeiro estes recebiam o nome de agentes comunitários.

Em algumas destas instituições os serviços oferecidos tinham custos públicos, mas eram privatizados por algumas elites políticas e a gestão não se realizava com a participação da comunidade, o poder geralmente concentrava-se nas mãos de um único indivíduo ou grupo de liderança comunitária que em muitos locais detinha um poder discricionário. Diante dos escassos serviços públicos e sob a influência político-eleitoral mantinham o prestígio privado para os seus membros e a promoção política pessoal.

Explica (Ibid., p. 49) que além da exclusão da comunidade e da falsa ênfase na gestão participativa, havia nestes programas a parceria com grupos privados e a má gestão dos recursos públicos, desse modo, a solução seria compor mecanismos de competição e avaliação em conjunto com o redimensionamento dos serviços, por exemplo, "regimes especiais de trabalho" em que se reduzem os direitos e o valor da mão-de-obra do (a) trabalhador (a) e dão ênfase em programas solidários, no Brasil, aponta como exemplo, o programa "Alfabetização Solidária" e as "escolas comunitárias" no segmento pré-escolar.

Explica que a concepção de democracia como participação nestes programas, apesar de atraentes, são falhas. Ressalta que sem a influência das "regras e normas" - peças-chave do sistema democrático atual - e seus cumpridores, a distância em relação ao democrático aumenta, pois

> É difícil imaginar que em ambientes de baixíssima escolarização, participação em um mundo do trabalho muito extenuante, submetido a longos deslocamentos, com remuneração muito baixa e dispondo de condições de habitação e acesso a serviços elementares de maneira geral bastante precários, um número grande de indivíduos disponha de condições razoáveis para participar da gestão da escola de seus filhos – independentemente de sua capacidade de intervir substantivamente nas questões a serem tratadas na gestão escolar. O mais provável [...] é que alguns indivíduos, portadores de melhores condições de participação, detenham o controle sobre os processos de gestão locais, com capacidades de constrangimento e manipulação acima do que pode ser encontrado nos sistemas públicos "tradicionais". (COSTA, 2001, p. 50)

Assim, o discurso esquerdizante que critica o Estado e "[...] acentua seus aspectos menos afeitos à ideia de equidade [...]" tem sido um elemento de legitimação destas propostas e políticas participativas que se assentam numa "[...] concepção de democracia que despreza elementos universais em favor de concepções particularistas [...]", posição esta que segundo autor, pode ser atribuída ao "[...] desprezo que as concepções de origem marxistas cultivaram em relação a conquistas sociais classificadas como burguesas." (Ibid., p. 50).

Conclui-se que no caso brasileiro a participação conta com condições culturais que se molda centralista e excludente e, por fim, alerta para a reedição de "antigos esquemas clientelistas" nas novas propostas de políticas descentralizadas.

4.2.2 Programa Educacional

Nesta categoria classificou-se o artigo intitulado *Programas educacionais para a pequena infância na Itália* de Musatti (2003)[109], este traz alguns dos programas educacionais para a pequena infância na Itália, país reconhecido pelas experiências de elevada qualidade neste nível educacional.

Na Itália, a expansão das mulheres no mercado de trabalho e com maior acesso a escolaridade causou transformações que resultaram em: redução da natalidade, casamento e

[109] Esta é uma tradução de Giovanni Semearo e revisada por Ana Lúcia Goulart de Faria, apresentada na reunião da ANPEd em 2002; mostra alguns dos programas educacionais do país, porém, não expressa toda a realidade do país. Interessante ressaltar, apesar deste artigo não explicitar, que no diálogo com a Professora Dra. Ana Lúcia Goulart de Faria no mini-curso "Políticas de Educação Infantil" no VIII Simpósio do Laboratório de Gestão Educacional – LAGE, FE/UNICAMP, realizado no dia 28/05/2011, esta ressaltou que na Itália não existe a figura do Diretor Escolar do mesmo modo que no Brasil que permanece na escola; existe um sistema de gestão externo à escola e internamente, são os professores (as) com as famílias e suas crianças, que juntos atuam como construtores da experiência educativa.

procriação tardia e redução dos números de crianças nas famílias. Neste país, os cuidados "extradomésticos" aumentaram a partir de 1970 por meio de pressões sindicais e dos movimentos feministas que ajudaram a estabelecer em 1971 a lei para a constituição das creches, que inicialmente foram criadas por iniciativas municipais; em que os pais dão pequenas contribuições que variam conforme a renda e a cidade (MUSSATTI, 2003, p. 66).

No país os homens tornam-se pais quando já estão inseridos no mercado de trabalho e a maternidade afasta com freqüência a mulher do trabalho; estas mudanças contribuem para que se mudem as expectativas dos pais em relação a suas crianças, os quais expressam "o desejo que elas tenham experiências precoces com outras crianças" (Ibid., p. 67).

Apesar do artigo não fazer uma comparação com a política de Educação Infantil no Brasil, percebe-se (Ibid., p. 68) que na Itália há um sistema semelhante ao brasileiro no que concerne à idade: de 0 a 3 anos para creches e de 3 a 6 anos para "escolas de infância" (pré-escola); sendo a grande maioria do atendimento público e com maior participação do Estado, mas com grande apoio municipal.

Embora este atendimento seja prioritário para os (as) filhos (as) de mulheres trabalhadoras, é entendido como um programa que deve estar disponível para toda a comunidade, conquista esta proveniente das famílias que aprenderam a valorizar a educação extradoméstica precoce, além disso, pesquisadores (as) italianos (as) concluíram os aspectos positivos da experiência precoce de socialização extrafamiliar no que diz respeito às interações entre as crianças (Ibid., p. 69).

As formações em serviço (Ibid., p. 70) procuram dar atenção à comunicação com a família e instigam a sua participação na vida da creche, dando prioridade aos períodos de adaptação da criança e aos momentos de entrada e saída cotidiana na escola. Assim, os municípios têm procurado meios para avaliarem os ambientes com crianças em idade de creches e pré-escolas, avaliações estas que têm demonstrado que as escolas na Itália experimentam diferentes experiências, mas apesar disto, possuem características comuns, tanto na esfera da Avaliação, quanto na da Gestão Escolar.

Na avaliação privilegia a experiência formativa, com auto-avaliação dos (as) educadores (as) e orientações para a melhoria da qualidade do atendimento e das políticas locais; na Gestão avaliam sua qualidade interna, se há um número grande de crianças excluídas do sistema e/ou se a formação em serviço enfatiza a qualidade do atendimento e a satisfação dos pais, procura ainda, oferecer formação em serviço frequentemente e existem apoio e incentivo a participação dos pais para o desenvolvimento do próprio compromisso com a educação dos (as) filhos (as), constatando em todas as escolas uma flexibilidade do

modelo organizativo, em que os pais e familiares podem ou não compartilhar os momentos de brincadeira e socialização das crianças entre si por certo número de horas.

Constatou-se (Ibid., p. 72) que a creche é utilizada por famílias de diferentes condições socioeconômicas e a maioria dos pais de diferentes localidades, responderam que atribuem a frequência das crianças à creche pelo "valor educativo" e o "desenvolvimento social e psicológico" da criança.

Fica evidente com as pesquisas italianas que a educação das crianças, exclusivamente em ambiente doméstico, vai de encontro com as novas descobertas das necessidades educacionais das crianças pequenas, as quais precisam interagir em ambiente rico e estimulante com outras crianças desde a mais tenra idade.

As concepções mais antigas de cuidado da criança por meio de uma "solidariedade intergeracional", em que as avós, tias ou outros familiares cuidam das crianças enquanto os pais trabalham, nos dias atuais, torna este trabalho cansativo para as avós e a experiência infantil pobre; além disso, as mães que educam seus filhos em casa encontram dificuldades em conciliar os serviços domésticos com atenção à criança, assim, estas passam mais tempo na televisão e os adultos possuem menos tempo para brincar com elas (MUSSATTI, 2003, p. 74).

Na Itália foram realizadas propostas de novos programas para a infância: cita as experiências de Emilia-Romagna, Reggio-Emilia, Úmbria e Toscana com os *Spazi ou Centri per Bambini*; estes programas visam "combater a solidão adulto-criança em casa", oferece espaço de "discussão e interlocução sobre experiências de paternidade/maternidade" e considera o desenvolvimento integral da criança pequena; estes novos programas foram aprovados pelos familiares com declarações positivas (Ibid., p. 75).

Enfatiza que é importante oferecer aos pais uma ampla gama de escolhas de cuidado para a criança e o acesso à creche deve ser disponível para todas as famílias e o número de instituições públicas deve ser suficiente, porém o atendimento precisa ter qualidade para as crianças e dar condições de participação e de apoio aos pais.

4.2.3 Políticas Municipais de Formação de Professores (as)

Na pesquisa encontraram-se dois artigos que inferem esta categoria sobre a formação de professores (as) em âmbito municipal.

Assim, observa-se no artigo *Políticas municipais de formação continua de professores para a educação infantil: estudo de caso* de Oliveira e Cardoso (2006) o resultado de pesquisa que se propôs a estudar o processo de formação de professores (as) em articulação com o contexto do trabalho escolar em um município da grande São Paulo, com dados colhidos entre outubro de 2003 e setembro de 2004 por meio de entrevistas com as professoras e os membros da equipe gestora, estes últimos que conceberam o plano de formação continuada do município.

Tem por objetivo analisar a formação continuada e a sua relação com os projetos das escolas, observando quais as temáticas orientadoras. Os autores[110] iniciam com a hipótese de que há uma "racionalidade técnico-instrumental", a qual se opõe a uma "racionalidade emancipatória" na orientação das ações formativas (Ibid., p. 228).

Com base (Ibid., p. 229-230) no movimento de formação centrada na escola que reage contra a "ineficiência da formação acadêmica" e rejeita a "prevalência do professor perito estranho à escola em ações formativas", defende que o (a) educador (a) está sujeito ao seu contexto profissional e, por isto, um desenvolvimento profissional centrado nos (as) professores (as) deve estar centrado nas necessidades das crianças e suas famílias.

Explicam (Ibid., p. 231) que a atuação da profissional da Educação Infantil é marcada pela "diversidade" e "complexidade" dos serviços e exige uma profissional versátil, porém este trabalho é visto como papel de mulher[111] por causa da proximidade com as atividades da casa e do papel de mãe; estes fatores geram: "indefinições" e "contradições" sobre o que é ser educador (a) deste nível de ensino e uma crise de identidade deste (a) professor (a).

No município pesquisado o plano de formação foi constituído com o apoio de uma assessoria externa contratada, depois foi publicado e distribuído às escolas municipais e expressa como princípio uma formação contínua "[...] para a cidadania, fundada na ética, no ser humano, em uma visão sustentável de educação e sociedade [...]" que promova a "autonomia" e o "acesso à cultura" (Ibid., p. 235).

Nas entrevistas os (as) diretores (as) afirmam que os cursos/palestras oferecidos pela secretaria não correspondem às necessidades formativas de cada escola; já os cursos escolhidos pela própria escola foram mais significativos. Os profissionais apontam como ruim

---

[110] Utilizam-se do referencial de Nóvoa (1991), Oliveira-Formosinho (1991) e Furllan (1982).

[111] Como se observou desde a década de 1970, esta pesquisa revela na atualidade que a ligação da EI com o trabalho da mulher tem servido para desvalorizar este atendimento como um direito da criança, desse modo, entende-se que as políticas para infância parecem tratar este assunto como algo naturalizado à condição da mulher na sociedade, apesar de este ser um construto cultural que delegou à mulher a condição de única responsável pela educação e cuidado com as crianças pequenas.

o fato de que: antes dos cursos, não se levantam as necessidades de cada escola em particular; para os cursos ministrados em horário de serviço não se emite certificado, este é emitido somente quando ministrado fora do horário; não há nenhum retorno da secretaria sobre a avaliação que os (as) professores (as) fazem dos cursos, dando a impressão de que as "avaliações não são lidas" (OLIVEIRA; CARDOSO, 2006, p. 237).

Verifica-se no Plano de Formação e na implementação dos cursos que as ações ignoram as crianças de zero a três anos e que as temáticas são direcionadas ao Ensino Fundamental, como por exemplo, privilegiando a alfabetização e outras temáticas não ligadas à prática na Educação Infantil.

Não garantem momentos de formação para os auxiliares das creches ressaltando uma divisão de funções "[...] os auxiliares estão para cuidar do corpo e os professores da cabeça das crianças." (Ibid., p. 237-238). Para os (as) professores (as) os cursos não foram ao encontro de suas expectativas não alterando em nada o seu dia-a-dia.

Os pesquisadores baseiam-se em dois tipos de ações formativas: as "ações formativas técnicas", nesta, há a padronização da ação educativa das escolas, não se favorece a autonomia profissional e orienta-se por uma "racionalidade técnico-instrumental". Já as "ações formativas emancipatórias", são propostas pelo coletivo escolar e emergem das discussões do projeto da escola e a sua real situação, amparando o desenvolvimento profissional e pessoal que deve caminhar junto com o desenvolvimento institucional (Ibid., p. 239).

Confirmam a hipótese inicial de uma "racionalidade técnica" e assinala que no caso analisado a formação continuada neste nível de ensino prioriza metodologias de ensino de "[...] áreas específicas e pulverizadas [...]" (Ibid., p. 240) e não contribuem para a construção nem da identidade profissional, nem institucional. Os cursos empreendidos trabalham com uma visão de criança ideal e não real e as professoras são mais "assistentes" de sua própria formação do que participantes e a formação oferecida não gera compromisso com as ações estabelecidas no plano de formação e nos projetos das escolas.

O artigo *Gestão Pública, formação e identidade de profissionais de educação infantil* de Kramer e Nunes (2007)[112], relata parte de uma pesquisa em 54 dos 92 municípios do

[112] As autoras explicam que esta pesquisa resultou na publicação *Formação de profissionais de educação infantil: relatório de pesquisa* (2001) e no livro *Profissionais de Educação Infantil: Gestão e Formação* (2005), ambas tratam da gestão, formação e identidade dos profissionais como foco principal. A pesquisa procurou fazer um diálogo entre teoria e empiria, transitando entre o que a teoria pode informar e o que surge do trabalho de campo elencando as categorias com a ajuda do *software Nudist*; com o objetivo de revelar como cada município organiza o sistema educacional infantil.

Estado do Rio de Janeiro no período de 1999 a 2004, realizada por meio de questionários e entrevistas (coletivas e individuais), sob o referencial teórico com base na concepção de linguagem de Walter Benjamin e Mikhail Bakhtin, em que "[...] o contexto é importante para entender o texto [...]", pois acredita que "[...] na produção dos discursos, os lugares que as pessoas ocupam interferem no significado produzido [...]" (KRAMER; NUNES, 2007, p. 431).

Observou (Ibid., p. 428-429) que muitos dos municípios não possuíam dados importantes nem para a implementação das políticas, como por exemplo, o número de crianças do município, o que impossibilitou ampliar as possibilidades de análise da pesquisa, isto levou as pesquisadoras a utilizarem os dados estatísticos do IBGE e do Censo escolar MEC/Inep de 1999.

Afirmam que (Ibid., p. 433) a maioria das secretarias desconhecia quantas crianças de zero a seis anos residiam no município e as fragilidades das políticas eram visíveis perante tantas propostas sem sistematização.

Verificou que a política de Educação Infantil é dissociada das políticas para a infância e houve uma crescente inserção das crianças de seis anos (ou menores) no Ensino Fundamental como estratégia para receberem mais verba do Fundef, além disso, poucos municípios dispunham de planos de carreira que valorizasse os profissionais. As categorias trabalhadas foram: "identidade", "gestão", "infância e educação infantil" e "formação" e assim delineiam cada uma delas:

QUADRO 19 - Inferências Sobre: Identidade, Gestão, Formação, Infância e Educação Infantil.

	INFERÊNCIAS
IDENTIDADE	- A escolha pela EI está ligada ao "amor" e à "paixão" para algumas profissionais "como fruto ou motivo de luta, devido a uma realidade difícil", para outros, este amor é sem justificativa "como se amar fosse suficiente" (Ibid., p. 434). - A formação dos (as) professores (as) não concretiza a concepção de educação e cuidado como indissociáveis; como se vê na entrevista "[...] quem educa cuida, mas nem sempre quem cuida está educando."; sentem-se desvalorizados ao fazer tarefas relacionadas ao cuidar. - A denominação "meninas" é a usual em todos os municípios para referirem-se às professoras da EI, isto faz uma identificação destas com a condição das próprias crianças, assim, as professoras são modeladas mais como crianças e meninas e menos como adultas e profissionais (Ibid., p. 450). - Professores (as) dobram o período, porém em municípios diferentes, os (as) quais relatam cansaço. - Existe uma disputa entre EF e EI, o primeiro entendido como principal, definido assim, com o apoio das próprias políticas da época (Fundef); a segunda vista como um assessório. (Ibid., p. 439-441)

GESTÃO	- Indicação política dos cargos para a direção das escolas de EI. Estes (as) profissionais, nem planejam, nem são alvo da formação continuada. - Interferência política de vereadores, autoridades locais e de outras regiões, que influenciam "decisões, ações e nomeações"; com uma concepção de gestão fragmentada, individualizada e sem continuidade das políticas; o que acarreta a indefinição do lugar do sujeito na gestão, ora falam como professoras, ora como diretoras (Ibid., p. 435-436). - As profissionais da gestão relatam os avanços ocorridos na rede pública a partir da própria atuação, como se não houvesse nada antes delas ingressarem. - Na formação continuada em nível municipal há uma maior participação de grupos privados contratados pelas prefeituras e predomínio de atividades episódicas ou eventuais de formação. - O fato da cidade ser pequena ou grande, serviu para argumentar ou justificar a falta de políticas públicas para a EI, o que levou as autoras a concluírem que a realização de projetos é uma questão de falta de vontade política. - A cada nova administração "tudo começa do zero", na gestão o individual sobrepõe-se ao coletivo e não há um projeto que se sobreponha às interferências políticas, o projeto é do sujeito que naquele momento político está ocupando o cargo (Ibid., p. 447).
FORMAÇÃO	- A formação continuada é realizada "somente para seguir determinações legais", porém longe da realidade dos (as) professores (as) e de seus anseios. - A formação concretiza-se muito mais por meio de empenho do (a) próprio (a) profissional do que por iniciativas do sistema municipal, pois estas são consideradas esporádicas e descontínuas, com teorias que idealizam a criança e não corresponde a realidade. - A formação fragmentada expropria o (a) professor (a) de autonomia e o reduz a "executor de políticas sobre as quais ele não tem qualquer ingerência." (Ibid., p. 437). - É reduzida a participação de universidades ou faculdades públicas na formação oferecida pelos municípios. Em alguns municípios o apoio à formação acontece, mas traz ônus para o (a) professor (a), com desconto de "até 50% dos (as) professores (as) das redes públicas" por meio de convênio com Faculdades privadas para concluírem a formação inicial (Ibid., p. 447).
INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL	- Observam ambiguidades, pois as entrevistadas reconhecem o direito da criança à EI, mas algumas delas não relacionam isto com uma concepção de infância como ser social; outras tratam a criança como sujeito social, focalizando a EI como um espaço de proposta pedagógica e não meramente assistencialista. Outras educadoras falam da "[...] importância da intuição mais do que da experiência.", (Ibid., p. 447) o que revela a EI como instância educativa em que não é necessária uma formação sólida, bastando gostar de crianças.

Fonte: KRAMER, Sônia; NUNES, Maria Fernanda. **Gestão pública, formação e identidade de profissionais de educação infantil.** Cad. Pesqui. [online]. v. 37, n. 131, p. 423-454, maio/ago, 2007, p. 434-447. Elaboração: GELMI, Gisele.

Como se observou, as professoras de Educação Infantil são tratadas como "meninas". O que indica que este termo carrega na essência: a inferiorização desta categoria de profissionais, a diminuição dos atores e consequentemente, a inferiorização dos recursos e das políticas e das práticas voltadas para este nível de ensino.

As autoras constataram a distância entre a realidade e a qualidade que se espera; visualizam uma incoerência nos discursos verificada pela ausência de projetos e de recursos e ainda, nas práticas de gestão persiste um "vale tudo" constituído pela prática do "jeitinho",

interpretado pela frase de uma gestora "a gente dá um jeitinho". Isto forma um contraponto com a profissionalidade, como se o terreno da gestão não pudesse atuar dentro da sala de aula e vice-versa, as autoras explicam isto por meio de uma das respostas da coordenação escolar "[...] é como fritar ovo na sua casa [...]" (Ibid., p. 441); assim, há o consenso de que cada um deve atuar dentro do seu território.

Concluem (Ibid., p. 440-445) que os representantes da secretaria são vistos de modo negativo, não possuindo nem autoridade, nem o respeito necessário, porque o lugar ocupado por eles (as) possui uma legitimidade que se impõe pelo medo e por uma postura política autoritária: a indicação.

Na visão de alguns diretores (as) os (as) professores (as) mais novos (as), apesar da energia, não possuem nem conhecimento, nem informação; para outros, o (a) velho (a) professor (a) é substituído pelo (a) novo (a) e consideram nisto uma mudança por meio de novas idéias; analisam que desta forma a prática pedagógica se perde e "[...] as idéias são perdidas, a novidade não inova e as práticas se tornam repetitivas." e a experiência vai sendo substituída por uma sucessão de técnicas, como se os (as) professores (as) tivessem uma "cartilha" a seguir (Ibid., p. 440-445).

Explicam (Ibid., p. 442-443) que a tendência centralizadora da gestão nos municípios pesquisados, vê o (a) secretário (a) e o (a) gestor (a) como os (as) únicos responsáveis pela escola, além disso, esclarece que um conjunto de fatores resulta em professores (as) mal preparados (as) e no fracasso da escola, como: formação inicial deficitária e formação continuada insuficiente aliada a outros fatores desestimulantes, como os baixos salários e interferência política na gestão da escola.

Em meio à "[...] falta de condições materiais e humanas, o despreparo e o improviso convivem com a dedicação, o idealismo e o compromisso [...]" das profissionais. E ainda, a "ausência de políticas e recursos financeiros" e as tensões resultantes das fragilidades "macro e micropolíticas", instigam a busca por alternativas em que a gestão identifica-se com um "gesto grande", como segue:

> Se perguntarmos a uma criança pequena o que ela acha que quer dizer a palavra "gestão", provavelmente ela nos dirá que gestão quer dizer "gesto grande". E provavelmente os adultos que escutarem isso vão rir dela. Mas pensando bem, a gestão tem a ver exatamente com isso: com os gestos grandes que somos capazes de fazer. (KRAMER; NUNES, 2007, p. 452) [113]

[113] É difícil deixar de concordar com este significado de gestão tendo em vista a situação de desamparo que não só as escolas de EI enfrentam, mas também, todas as outras de níveis e modalidades diversos; entende-se que uma pesquisa que nos mostra como é ruim tratar as profissionais da EI por "meninas" porque as modelam como "crianças e meninas e menos como adultas e profissionais" (Ibid., p. 450),

Pois o cotidiano é cheio de tarefas e problemas variados, questões complexas e delicadas; assim, entende-se que as autoras expressam que a gestão na Educação Infantil tem haver com um "gesto grande", tanto na atuação com as crianças e com o coletivo da escola, quanto na atuação política, em que o (a) diretor (a), coordenador (a) ou supervisor (a) procura conhecer as experiências de cada um e atuam no enfrentamento dos problemas.

Salientam (Ibid., p. 453) a urgência das políticas públicas na área que possibilite que as pessoas tenham tempo e espaço para pensar a história e mudá-la.

4.2.4 Gestão Democrática e Avaliação

Nesta perspectiva classificou-se o artigo *Autoavaliação e gestão democrática na instituição escolar* de Silva (2010)[114], este procura discutir a avaliação da escola de Educação Básica com enfoque na gestão escolar e na participação dos pais, com uma amostra de quatro escolas, sendo duas de Educação Infantil e duas de Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries), em um município de porte médio na região metropolitana de São Paulo, pioneiro na avaliação com a participação dos pais.

---

assim também, parece ser contraditório reduzir a gestão a um "gesto grande", pois se acredita que reduzir a gestão escolar a um "gesto grande" diante da complexidade desta, definida pelo próprio artigo, traz uma conotação de inocuidade perante as ações empreendidas politicamente e se esta expressão for mal interpretada pelos (as) gestores (as) escolares pode ajudar a reforçar a prática do "jeitinho", do "arranjo", tão questionados pelas autoras. Lembra-se de uma observação realizada em uma escola de EI: na negação do poder executivo de disponibilizar verba para comprar colchões, a diretora e alguns funcionários trouxeram de suas casas edredons que não usavam mais, assim as crianças teriam lugar para dormir, gesto este que resultou no elogio político "Estas meninas vale ouro!", sem dúvida, diante da miséria material da instituição, este pode ser considerado um "gesto grande", pois como as próprias autoras explicam "exige cuidados e mobiliza afetos", porém não é coerente aceitar este tipo de gesto enquanto prática de gestão de uma instituição tão importante como a escola, o que entende ser também a mesma perspectiva das autoras. A gestão empreende um ato político dado à escola, que deve provir da intenção de vários indivíduos, que refletindo coletivamente sobre a realidade na qual atuam não se amordaçam diante das negativas do sistema para o apoio na solução dos problemas que enfrentam cotidianamente, principalmente, quando há meios menos precários de resolvê-los. Neste sentido, entendeu-se coerente esclarecer a que os "gestos grandes" expressos pelas autoras devem estar ligados, para não dar margem a possíveis interpretações errôneas como esta que foi relatada, que pelo teor e qualidade deste artigo, entende-se, estariam incoerentes com a perspectiva das autoras.

[114] O autor utiliza-se de alguns autores que tratam sobre avaliação, como: Dias Sobrinho (2001), Hadji (2001), Almerindo Afonso (2000) e de outros que tratam da gestão com Paro (1997), Licínio Lima (2002), Brunet (1995), Nóvoa (1995), Paulo Freire (1996) para fundamentar a pesquisa. Além disso, utilizou como fonte os dados provenientes dos questionários respondidos pelos pais (elogios, criticas e sugestões) e cartas de retorno enviadas pela escola.

Explica (Ibid., p. 51-52) que incentivar a gestão democrática na escola não pode configurar um afastamento do Estado em relação às suas responsabilidades, transferindo-as aos pais. Neste sentido, propõe que as escolas utilizem dados do SAEB (Sistema de Avaliação do Ensino Básico) em conjunto com os dados da "avaliação interna" da escola, realizada com a participação dos pais e funcionários, para fazer um aprofundamento democrático na gestão da unidade escolar.

Alerta que por meio do modo como se direciona o projeto da escola, uma avaliação pode estar voltada para o "treinamento" ou para uma "emancipação" do (a) estudante, neste último caso busca-se de modo crítico e coletivo construir a melhoria institucional.

Silva (2010, p. 55) explica que a avaliação da escola foi entendida como instrumento de participação dos pais para uma autoavaliação escolar, porém, observou que três das escolas tem este questionário respondido nas reuniões de pais, com os professores mediando a escrita e apenas uma única escola, a que iniciou este processo três anos antes da Secretaria Municipal de Educação solicitar de todas as outras, não pede que seja respondido em reunião de pais e sim, que os pais levem para casa e depois entreguem, verificou ainda, que nesta escola há mais elementos no questionário do que na proposta oficial, o que denota que a escola se preocupou em adaptar o questionário à sua realidade.

Observou (Ibid., p. 57) que esta escola realiza um processo transparente e que é a única que informa em reuniões as decisões da escola com base nas avaliações que os pais realizaram, desse modo, aponta que a liderança exercida pelo diretor da escola com a comunidade, constitui-se num primeiro nível para a participação, entretanto em nenhuma das escolas a participação dos pais compõe decisões nas propostas, a atuação se reduz a avaliar no final do processo por meio das "impressões", apenas como uma pesquisa de satisfação dos pais.

Constatou (Ibid., p. 57) que a avaliação estruturou-se como uma coleta de dados que servem para orientar decisões que não são dos pais; mas o autor considera esta ação importante para iniciar o entrosamento. Contudo, explica a importância de que a avaliação não seja feita apenas no final do ano, mas durante todo o processo educativo.

Na análise dos questionários respondidos pelos pais a aprovação do projeto pedagógico esteve acima dos 90% nas escolas de Ensino Fundamental, já nas escolas de Educação Infantil o autor considera que os pais foram menos rigorosos aprovando em 100%. Assim, sugere a hipótese de que esta atitude pode estar ligada a crença de que "[...] na educação infantil pode-se ensinar pouca coisa [...]", não podendo, entretanto, "[...] supor a

incapacidade de avaliar dos pais [...]", mas apenas indicar que a participação destes não é capaz de resolver todos os problemas (SILVA, 2010, p. 58).

Justifica que a prestação de contas ao estilo *accountability*, em que a escola faz uma síntese dos questionários e os comunica aos pais por meio de reuniões é um relevante meio de construção da gestão democrática, no entanto a análise mostrou que na reunião para compor a síntese não há participação dos pais.

A lacuna (Ibid., p. 59) encontrada durante a pesquisa é que as escolas precisam buscar elementos não só para terem a opinião dos pais para tomar decisões, mas para que os próprios pais possam tomar decisões.

Observou que com esta participação, os pais desenvolveram um maior respeito e reconhecimento em relação ao trabalho realizado pela escola. Destaca a importância da formação e valorização profissional para este tipo de empreendimento, pois das quatro escolas pesquisadas, todos os diretores ingressaram por meio do concurso público e em três delas os diretores possuíam pós-graduação, o que configura que níveis mais elevados de formação articulada com competência técnica, política e liderança aumentam as oportunidades de gestão democrática (Ibid., p. 61).

Assinala que a gestão democrática deve consolidar-se por meio de parceria com a comunidade, de modo complementar à ação do Estado e que a participação não é "adicionável" à organização da escola e conclui que a gestão democrática passa pela criação de mecanismos de participação para que seja possível "mudar a cara da escola".

4.2.5 Extensão Universitária

Nesta categoria, classifica-se o artigo *Formação continuada de educadores: ressignificando o papel da prática na gestão escolar e da Universidade* de Maia e Mello (2009), as autoras realizam a análise parcial dos resultados referentes a dois projetos de extensão[115], um da UNESP de Marília realizado no município de Garça - SP e outro da UFMS

[115] Importante lembrar que *A Conferência Mundial sobre Educação Superior* de outubro de 1998 em Paris, traz os princípios das funções básicas da Universidade, explica o papel desta instituição na transformação da sociedade, que segundo o documento, deve se assentar no ensino, na pesquisa e na extensão; no ensino, no sentido deste ter uma qualidade para a formação profissional; na pesquisa, com o papel de desenvolver o espírito investigativo no (a) educando (a) na produção do conhecimento; na extensão, com o compromisso social em estender os conteúdos produzidos na Universidade. Mais

na cidade de Três Lagoas - MS, os quais objetivaram a formação continuada de profissionais da gestão em escolas públicas municipais de EF e EI, com o intuito de aliar ensino, pesquisa e a reflexão das práticas cotidianas dos (as) profissionais.

Justificam que a competência técnica e política dos (as) gestores (as) tem sido uma preocupação daqueles que tem a atenção voltada para a qualidade de ensino e, por este motivo, procuram desenvolver entre Universidade e escolas públicas estes projetos de formação.

Maia e Mello (2009, p. 57) contextualizam a administração escolar no cenário capitalista das décadas mais recentes e explica que o enfoque neoliberal e as orientações de agências internacionais de financiamento em conjunto com o "[...] transporte acrítico das teorias da administração de empresas para a administração escolar [...]" na década de 1980, ajudam na concretização da reforma do Estado na década de 1990 que ocorreu por meio de reformas setoriais.

Com isto, no setor educacional brasileiro há a ênfase em políticas de incentivo à descentralização por meio da municipalização, buscando uma "[...] redefinição do sistema de financiamento [...]" e a regulação pela "[...] concretização de rígido e centralizado sistema de avaliação nacional [...]" (Ibid., p. 54).

Explicam que (Ibid., p. 55-57) o movimento da política educacional e dos estudos acadêmicos marca a escola como foco[116] e, com isto, há o surgimento da organização escolar como objeto de estudo, sendo esta o lugar em que se estabelece o debate educativo e a ação pedagógica, onde a gestão é fator importante porque pode influenciar o clima e a cultura da escola para a sua eficácia.

Neste cenário, foram atribuídas aos gestores (as) escolares novas exigências de qualificação profissional e novas responsabilidades, que permeiam desde a construção do Projeto Político Pedagógico da escola à gestão do dinheiro, porém a formação inicial deficitária estimula a promoção de cursos de capacitação nos sistemas de ensino, os quais, geralmente, pautam-se pelo distanciamento entre teoria e prática, com o foco em conteúdos em detrimento do saber fazer e na desconsideração do trabalho em equipe.

---

informações ver: BERNHEIM, Carlos Tünnermann; CHAUÍ, Marilena de Souza. **Desafios da universidade na sociedade do conhecimento: cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior.** Brasília: UNESCO, 2008.

[116] Aqui destacam a influência de autores portugueses como Antonio Nóvoa (1995), Licínio Lima (1998) e Rui Canário (1996).

Traz (Ibid., p. 57) a contribuição de publicações como de Silva Jr. e Ferretti (2004) que visualizam a escola como construtora de seu próprio modo de analisar, de organizar-se e agir perante aquilo que lhe é proposto e que se concretiza nas ações cotidianas de seus atores.

Tais trabalhos, com duração de quase dois anos, com encontros quinzenais e participação de docentes e discentes da Universidade nos dois municípios tiveram por base a reflexão e intervenção na prática cotidiana dos participantes e consideram a escola como organização humana, em que a participação e a autonomia pressupõem "[...] mudanças na direção e na distribuição de poder [...]" (MAIA; MELLO, 2009, p. 58).

Acreditam (Ibid., p. 59) que as práticas docentes não mudam por imposição, nem por portaria, mas pela reflexão compartilhada que "[...] facilita a abertura ao entendimento [...]", a visualização de possibilidades e limites que respaldam o comprometimento dos participantes.

No município de Três Lagoas – MS a equipe atuou por meio de uma metodologia que se utilizou de questionários, entrevistas e observações; para compreender os aspectos subjetivos, baseados nas pistas da fala/escrita, segundo a concepção de Foucault empreendida por Certau (1994), onde "[...] uma teoria do relato é indissociável de uma teoria das práticas [...]", desta maneira, o projeto de extensão constituiu-se na compreensão da vida cotidiana em que o "[...] singular toma consciência da generalidade [...]" (Ibid., p. 60). Este trabalho aconteceu por meio de um processo interdisciplinar que perpassou várias disciplinas escolares, envolvendo a formação daqueles que ocupam cargos de gestão escolar.

O projeto procurou revisar os "[...] pressupostos teóricos relativos à formação/capacitação [...]" e fazer uma interlocução com as práticas dos (as) participantes por meio de "[...] sessão de estudos; seminários; oficinas de produção; troca de experiências; produção escrita conforme as necessidades levantadas previamente." (Ibid., p. 63), no intuito de construir novos saberes que permitam instrumentalizar o debate político.

No município de Garça – SP, a equipe atuou sob o ponto de vista de que a escola é um local de produção de conhecimento e baseou-se na metodologia dialógico-problematizadora de Paulo Freire, em que Universidade e escola podem trocar experiências e aprenderem mutuamente, concebendo a educação como "[...] um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados [...]" (Ibid., p. 63-64), no intuito de desmistificar a afirmação que aponta a teoria e a prática em lados opostos, por meio de procedimentos que previam encontros com todos os integrantes do projeto e avaliação contínua que proporcionou a formação e o crescimento coletivo.

Neste projeto, no início dos encontros houve a problematização das práticas e o diálogo coletivo que estabeleceu a necessidade de uma escola conhecer à outra e a

possibilidade de intervenção mais direta nas escolas; assim, a formação contemplou os limites e possibilidades para a construção do projeto político-pedagógico num diálogo entre docentes da Universidade e profissionais da educação.

Os encontros privilegiaram o convite e não a convocação, mesmo assim houve a participação de todas as pessoas; além disso, explica que a metodologia escolhida ajudou a "[...] (re) pensar os caminhos percorridos [...]" e ajudou a efetivar por meio do trabalho reflexivo das práticas, um espaço de aprendizagem entre as escolas, que contribuiu para o fortalecimento da identidade profissional do (a) educador (a) "[...] como aquele que também pesquisa e aprende [...]", denotando o caráter emancipatório dessas práticas (Ibid., p. 65-66).

As autoras visualizam nos dois projetos alguns dispositivos organizacionais que regem tanto os comportamentos dos (as) profissionais, quanto o cotidiano escolar, com "normas formais de controle", no entanto, em contraponto, confirmam ações dos sujeitos que se assemelham às de uma "organização anárquica", que se instauram por meio de

> [...] objetivos mal definidos ou definidos de improviso quando a ação está em andamento; situações em que os agentes atuam segundo diversas preferências, sem muita coordenação; a articulação das tarefas dificilmente ocorre e cada um trabalha ao seu modo; a estrutura de autoridade passa pela autonomia dos profissionais e, conseqüentemente, implica relações de confiança desenvolvidas entre eles. [...] Parece-nos que essa situação organizacional de duas faces é portadora de tensões que se refletem em todos os níveis da organização escolar. Essa realidade significa que as organizações escolares não podem ser entendidas por uma ou outra lógica e, certamente, também não segundo uma lógica estritamente instrumental e burocrática, pois os fatores humanos predominam nela. (MAIA; MELLO, 2009, p. 67)

Explicam que o "[...] material básico da escola são os seres humanos [...]" e, por isto, o processo de formação investiu para "[...] torná-los capazes de opor-se, ou colaborar, na organização em que trabalham [...]" (Ibid., p. 68-69), mediante a convicção de que é de grande importância pensar, organizar e executar programas de formação permanente mediante trabalho conjunto entre a Universidade e a administração do sistema e, conclui que os projetos possibilitaram cumprir a "dupla função do professor-pesquisador" em que a instituição escolar pode ser considerada o espaço em que a formação profissional e a pesquisa em educação encontram-se.

4.3 UM PERFIL DO DIREITO À EDUCAÇÃO E DA GESTÃO ESCOLAR NAS PUBLICAÇÕES ACADÊMICAS

A partir desta construção, inicialmente, os autores (as) Barreto (2003), Kappel, Carvalho e Kramer (2001), Rosemberg (2002), Ferreira (2002), Costa (2001), Oliveira e Cardoso (2006) explicitam que as políticas de Educação Infantil nos países em desenvolvimento foram propostas por organismos multilaterais - Banco Mundial, UNESCO, UNICEF, dentre outros - os quais exerceram influências mediadoras na recomendação dos modelos de atendimento de baixo custo, o que provocou um serviço de qualidade precária na área.

Isto resultou em programas com: salários reduzidos para o trabalho dos (as) educadores (as), contratação de pessoas com formação inferior ao nível médio, espaços e materiais improvisados, inadequados e precários; pois a intenção era apenas a de combater os "bolsões de ressentimento" como explica Kappel, Carvalho e Kramer (2001).

Estes artigos traduzem atrasos sociais acumulados em certos setores como: saúde pública, nutrição, nível de escolaridade, condições socioeconômicas e de habitação, dentre outros que interferem negativamente no acesso à este nível de ensino. Apontam um desenvolvimento incoerente, que faz do Brasil a 6ª economia do mundo[117] e ao mesmo tempo o insere entre os países que possui a maior concentração de riqueza e desigualdades sociais, com um IDH inferior; isto mostra uma descoordenação entre o econômico e o social que se alimenta há anos e que se reflete drasticamente nas condições contrastantes do atendimento à infância das diferentes classes sociais.

É unânime entre os (as) autores (as) que tratam do Direito à Educação que todo o aparato legal constituído ao longo dos anos é importante, mas estes não garantiram a qualidade na Educação Infantil, pois os aspectos assegurados em Lei não são cumpridos pelas políticas públicas ou considerados nas decisões políticas, isto é resultado, em parte, das lacunas nas legislações[118] e da descentralização via municipalização que possibilita aos municípios programar suas próprias políticas educacionais.

---

[117] Dado atualizado em (DESIGUALDADE SOCIAL, 2011).

[118] Porém, mesmo quando estas lacunas são sanadas, o descumprimento de suas orientações continua a ocorrer. Como foi possível observar em algumas pesquisas acadêmicas sobre a publicação dos Parâmetros de Qualidade na Educação Infantil, que veio para definir quais eram os "padrões mínimos de qualidade" desejados pela LDBEN n. 9394/1996, mas estes não estão sendo cumpridos como se deveria.

Porém a legislação é exaustiva em afirmar que as decisões e políticas não devem contrariar os dispositivos legais superiores à legislação local, como por exemplo, a CF de 1988 e a LDBEN/1996, regra esta que geralmente não é cumprida, como foi possível de se ver por meio da adoção do critério de indicação política na gestão escolar apontado por alguns artigos, enquanto a própria Constituição Federal define que este ingresso deve ser por meio do concurso público.

Os autores (as) concordam que com a reforma educacional dos anos 1990, além da prioridade ao Ensino Fundamental com o FUNDEF, houve um processo de municipalização e descentralização da gestão, com aumento da privatização gerando um mercado de consumo de bens educacionais e a desregulamentação, em que o governo começa a abrir mão do processo de financiamento e gestão, deixando isto a cargo da esfera municipal, mas controla o produto (aluno) por meio da avaliação e do currículo nacional.

Com a prioridade absoluta das políticas educacionais ao Ensino Fundamental nos anos 1990, a expansão da Educação Infantil com qualidade foi interrompida durante vários anos e após a implantação do FUNDEB, era de se esperar por mais recursos neste nível de ensino, o que não aconteceu.

Apontam-se ainda a falta de articulação entre as diferentes secretarias, falta de projetos consistentes e falta de avaliação das ações realizadas como importantes entraves para efetivação do Direito à Educação, além disso, observam a quase ausência de políticas para a criança de zero a três anos e, nos ínfimos casos em que estas ocorrem, estão geralmente agregadas à saúde e nutrição, passando longe dos aspectos de desenvolvimento infantil em outras perspectivas.

Os (as) autores (as) Kappel, Carvalho e Kramer (2001), Ferreira (2002), Abromowicz (2003), Barreto (2003) e Faria (2005), deixam explícito que compactuam da ideia de que a Educação Infantil possui uma profissionalidade específica, porque a sua atividade possui alguns aspectos diferentes do papel de outros (as) professores (as).

Entende-se que esta especificidade e os problemas agregados a ela estão associados ao divórcio: corpo e mente; cuidar e educar; razão e emoção, na sociedade ocidental capitalista e patriarcal, que em última análise coloca o cuidado num patamar subalterno, associado ao trabalho de mulher e ao corpo físico; desse modo, o principal entrave no papel do profissional da escola infantil, talvez esteja em unir o cuidar e o educar de um modo menos preconceituoso nas instituições, porém como fazer isto em lugares em que as políticas deste nível de ensino, contrariamente ao que expressam no papel, fazem-se de maneira desvalorizada, fragmentada, hierarquizada e não democrática?

Constatou-se com a pesquisa de Arelaro, Jacomini e Klein (2011), que as escolas de Ensino Fundamental não estão preparadas para atender às crianças de seis anos, mas o fizeram e fazem por força da Lei e o que acontece é uma adaptação simplista ao antigo currículo da primeira série, com limitações materiais e de espaços e com orientações que se limitam na direção de que os (as) professores (as) deixem as crianças mais livres para brincar, mas com pouca alteração da rotina escolar. Isto faz inferir que muitas crianças de seis e de até cinco anos estão sendo incluídas no Ensino Fundamental, mas estas estão pagando um preço alto com esta inclusão, ou seja, o preço de ter uma parte de seu desenvolvimento infantil desrespeitado.

Na verdade, a imposição acontece e os profissionais reclamam, mas com o passar do tempo as políticas absurdas parecem naturalizarem-se em todos os lugares, como se fosse normal, como se não houvesse outro meio menos desumano de tratar-se as questões que atingem as crianças de modo tão incoerente; pois as escolas procuram adequar-se às normas externas e a formação que se pretende dar às crianças parece ser a última a ser considerada no debate.

O que se percebe é que as diversas políticas firmadas no papel, infelizmente, não são vistas nem sentidas na prática enquanto sentimento de justiça educacional, tanto no que corresponde às ações das esferas de governo (federal, estadual e municipal), como naquelas expressas nas práticas cotidianas de muitas escolas de Educação Infantil do país.

A forma como se colocam em prática as políticas educacionais e as publicações dos documentos oficiais deixam transparecer um discurso de que se está realizando grandes progressos na educação (como aconteceu na EC n. 59, PNE 2001-2010, dentre outras), no entanto quando estas acontecem no interior do sistema educacional e das escolas encerram em seu íntimo a confissão do que tem representado o Direito à Educação para as crianças da Educação Infantil, algo de menor valor, patologicamente negado desde as suas origens.

Constata-se uma corrupção velada das leis e dos documentos oficiais, mesmo quando as lacunas expressas no papel são sanadas. A "força da lei" só ocorre quando por algum interesse, que geralmente, não tem como prioridade a criança.

No geral, todos os artigos analisados sobre a Educação Infantil e o Direito à Educação, refere-se a esta como um direito inalienável do (a) cidadão (ã) e dever do estado, que deve traduzir-se no direito de:

- práticas educativas que respeitem o "devir-criança" e o direito à diferença;
- formação profissional inicial e continuada com atualização permanente dos (as) educadores (as);

- respeito à criança e ao direito de ser cuidada/educada em sua integralidade sem desvalorização de nenhuma dessas ações;
- valorização profissional e recursos suficientes para o exercício do trabalho com qualidade na escola;
- viver a infância e produzir sua própria cultura;
- investimento justo, que ao invés de ficar preso na história de negação e precariedade deste nível de ensino, possa dar condições para a mudança.

Sendo o direito à educação um direito inerente aos direitos humanos e um dos pilares para que se concretize o direito à cidadania como explicitou Cury (2008).

Além disso, o artigo de Mussatti (2003) traz o exemplo de alguns programas educacionais italianos, em que as políticas públicas em favor dos direitos da infância conseguiram concretizar-se de um modo mais saudável, por meio do respeito à criança e da abertura para o contato com os pais no sentido de fazer avançar o processo de evolução da experiência da própria família, que por meio destas iniciativas, tem reconhecido e valorizado as creches e as escolas da infância como instituições educativas que respondem às necessidades muito mais amplas do que um simples cuidado.

Alguns dos (as) autores (as) como Costa (2001), Rosemberg (2002), Ferreira (2002), Oliveira e Cardoso (2006) explicitam que durante muito tempo houve estímulo para a instauração de redes de Educação Infantil paralelas ao sistema público, com o patrocínio do Estado e com a gestão exercida sob regras e procedimentos distintos do que as escolas oficiais deveriam seguir. Isto resultou na precariedade do atendimento, além disso, como explica Costa (2001) estes programas geralmente possuem inspiração participativa, mas na verdade, empreende-se um modelo deficitário e particularizado de ações, contudo os novos programas parecem estar alicerçados nesta lógica, ao defenderem uma gestão escolar descentralizadora e com decisões aparentemente tomadas pelos usuários, mas que forjam diálogo, democracia e inclusão.

No geral, dentre os (as) autores (as) que expressaram a temática Educação Infantil associada à Gestão Escolar, estes trazem evidências pelas quais se pautam as novas políticas:

- mecanismos de competição entre as escolas e avaliação;
- desestabilização do regime de trabalho dos profissionais da escola;
- ênfase em políticas de apoio solidário;
- lideranças do bem ou do mal;
- políticas de Educação Infantil dissociadas das políticas para a infância;

- falta de gestão democrática com diálogo e informações necessárias para a instauração das novas políticas educacionais, um dos exemplos foi a política do Ensino Fundamental de nove anos, explicando que geralmente as políticas acontecem por força da Lei e não por força do coletivo.

Além disso, veem fragilidades nas políticas municipais Oliveira e Cardoso (2006), Kramer e Nunes (2007), Maia e Mello (2009) e Silva (2010), pois inferem que:

- As propostas municipais não possuem sistematização;
- Faltam planos de carreira para os (as) profissionais;
- A gestão geralmente é fragmentada e o individual sobrepõe-se ao coletivo;
- Há interferências políticas e indefinição do lugar do sujeito na gestão porque a cada nova administração municipal, existem novas mudanças no quadro dos (as) profissionais que compõem a gestão escolar;
- Há ausência de projetos consistentes e recursos;
- Há ausência e dificuldades de construir-se o Projeto Político-Pedagógico;
- Constata-se o despreparo, o improviso, com ações que se assemelham a uma "organização anárquica", com indefinição dos objetivos e cada um trabalhando ao seu modo nas práticas educativas e de gestão.

Em geral, observou-se que as temáticas Direito à Educação e Gestão Escolar, estiveram agregadas de algum modo nos artigos lidos, isto indica que estas duas perspectivas estão intimamente ligadas; certamente porque muitas das práticas de gestão estão relacionadas ora pela conquista e a luta por novos direitos, ora pela aplicabilidade do direito vigente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

> Culturas que apreciam e celebram suas crianças pelo que são, bem como pelo que se tornarão, são as culturas capazes de nos conduzir com mais êxito enquanto seguimos adiante neste novo século. Sim, nossas crianças são o nosso futuro. E se há uma conclusão [...] é: o futuro da infância é o presente. (CORSARO, 2010, p. 343)

Ao finalizar esta dissertação, é possível tecer algumas considerações para atingir o objetivo principal de traçar um perfil ou fazer um retrato dos documentos oficiais específicos da Educação Infantil publicados após LDBEN n. 9394/1996 e das publicações acadêmicas com *Qualis Capes* A1 e A2 sobre a Educação Infantil na perspectiva do Direito à Educação e da Gestão Escolar no período de 2000 até o primeiro semestre de 2011, para verificar possíveis divergências ou convergências entre os documentos oficiais e as publicações acadêmicas.

Procurou-se atender também, aos objetivos específicos de resgatar a condição histórica deste nível de ensino e o conhecimento das suas principais legislações atuais e apontar as referências sobre o Direito à Educação e a Gestão Escolar. Ainda que não compreenda todas as pesquisas da área, tal exame justifica-se na medida em que a clareza do debate atual em torno deste nível de ensino passa pelo reconhecimento da existência destas duas subáreas da Educação Infantil e de suas especificidades, possibilidades, limites e desafios.

No capítulo 1, fez-se o esboço das instituições infantis no cenário nacional e a contextualização dos pilares que levantaram a sua necessidade dentro de uma sociedade capitalista, urbana e industrializada e, sob o fundamento de alguns autores (as), identificam-se marcos legais sem precedentes por reconhecerem o atendimento em creches e pré-escolas como um Direito de âmbito educacional e que procurou romper com a estrutura do favor que imperou na trajetória destas instituições e a configurou enquanto direito de cidadania, dentre eles: a Constituição Federal de 1988, o ECA de 1990, a LDBEN n. 9394/96 e as metas do Plano Nacional de Educação (PNE).

No capítulo 2, procurou-se esboçar as referências com que se pensa o Direito à Educação e a Gestão Escolar nesta dissertação, portanto delineia os pressupostos básicos de uma possível transformação que pode ocorrer em nível escolar dentro dos limites das possibilidades que se tem ou que se cria no interior da escola. Neste sentido, pensa-se o Direito como algo que é conquistado e se conquista cotidianamente no mundo do trabalho, da

cultura, da arte, da política e das relações sociais empreendida no interior das instituições ou fora delas e a Gestão como um processo de possibilidade concreta do diálogo, como *práxis*, como uma ética fundamentada no bem comum, como reflexão que sonha, mas, sobretudo, discute, ouve, respeita, dialoga, age, cria possibilidades, ensina e aprende.

No capítulo 3 e 4 apresentou-se a análise dos documentos oficiais e das publicações acadêmicas. Para tanto, empregou-se metodologia científica obedecendo ao método de análise de conteúdo de Franco (2008) que permitiu sistematizar as informações inseridas nos materiais analisados, de natureza qualitativa e, classificá-los e interpretá-los na construção de categorias analíticas.

Com a leitura dos documentos oficiais, no capítulo 3 foi possível encontrar as seguintes categorias: Integração aos sistemas de Ensino; Política Nacional; Direitos Fundamentais; Currículo; Qualidade Social; Avaliação Formativa e Institucional; Formação de Professores (as); Infraestrutura e Interação escola-família, as quais apesar de estarem separadas em categorias, orientam exaustivamente para a gestão democrática, o trabalho coletivo e o cumprimento das Legislações no âmbito das decisões escolares e dos políticos.

Verificou-se que nos documentos analisados há uma maior ênfase nas práticas dos (as) professores (as) e que não se aprofundam nas práticas da Gestão Escolar; já em relação ao Direito à Educação, este se expressa em várias dimensões: que vão desde o atendimento à criança que perpassam todos os direitos fundamentais definidos nas legislações até a unânime compreensão de que a Educação Infantil deve ser oferecida pelo Estado de maneira pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção, desde o nascimento e, sobretudo, extirpada da lógica do favor, da caridade e firmemente definida na lógica do Direito.

No capítulo 4, sobre as publicações acadêmicas, as categorias de análise encontradas no que concerne ao Direito à Educação foram: Questões Sociais em Nível Nacional; Macrossistema; Diversidade; Cidadania; Educação Comparada e Atuação Jurisdicional; já no que se refere à Gestão Escolar encontrou-se: Liderança; Programa Educacional; Políticas Municipais de Formação de Professores (as); Gestão Democrática e Avaliação; e Extensão Universitária.

A leitura obtida das publicações acadêmicas no que tange ao Direito à Educação, apesar de estarem separadas por categorias unem-se na afirmação unânime de que o grande entrave para uma EI de qualidade é a constante negação de direitos e o descumprimento das leis em todos os níveis de governo (Federal, Estadual e Municipal) e também em âmbito escolar, que fazem com que este nível de ensino na concepção das políticas de formação

profissional e de financiamento seja sempre considerado um acessório, enquanto outros níveis são tidos como essenciais e por isto, são melhores atendidos.

Apesar da legislação atual e das publicações oficiais darem à EI um *status* de igualdade perante os demais níveis de ensino, existe uma desvalorização construída historicamente, que se definiu pela lógica do favor e do baixo custo e mesmo com os avanços das políticas há permanências que, na prática escolar, nas políticas e no imaginário social, nutrem a ligação destas instituições como lugares apenas de guarda e cuidado das crianças enquanto seus pais trabalham, como uma tarefa educativa inferior e que, por isto, pode ser realizada com a precariedade do atendimento, da formação profissional e das condições de trabalho.

Isto aponta para a necessidade de mudança desta história e é uma tarefa que precisa ser refeita pelas políticas e pelos profissionais que compreendem este nível de ensino, que é a de subir o degrau da importância educacional da EI, que historicamente lhe foi negado e isto perpassa uma série de questões, que vão desde a formação e valorização do profissional até ao modo como se programam as ações na política externa e interna da escola.

Já no que concernem as leituras realizadas das publicações acadêmicas no âmbito da Gestão Escolar, compreende-se do mesmo modo que estas refletem no seu íntimo que esta perpassa formas diversificadas de participação e de diálogo, que tem haver com as condições de participação familiar, profissional e comunitária e que na EI precisam caminhar no sentido de fazer evoluir na cultura social e familiar os pressupostos de sua importância, como se tem realizado em alguns programas educacionais italianos; é na prática que a teoria deve funcionar e, para isto, há de dar-se funcionalidade às políticas expressas no papel.

Destas análises, foi possível visualizar que as publicações oficiais e acadêmicas são bastante repetitivas em relação ao conhecimento. Além disso, praticamente todas as inferências realizadas por estas pesquisas estão abrigadas pelos documentos oficiais da Educação Infantil ou então coadunam com a sua essência, o que aponta para a afirmação de que não existem controvérsias entre os documentos oficiais e as publicações da academia no que se refere às concepções de Gestão Escolar e Direito à Educação.

Conquanto haja um consenso entre publicações oficiais e acadêmicas em suas concepções, as inferências destas produções sobre a realidade produzida no interior das escolas torna possível um diagnóstico preliminar de divergências que se acentuam entre a teoria e prática escolar cotidiana, em uma infidelidade prática aos princípios, em que se pode constatar de um lado, a concentração de legislações, documentos oficiais e pesquisas e de outro, a fragilidade destes na implementação das políticas e nas práticas escolares.

A análise deste elemento captado por meio das observações indiretas nas pesquisas oficiais e acadêmicas parece apontar para o distanciamento existente entre os poderes locais, que podem criar e construir suas próprias possibilidades em um contexto de autonomia via descentralização e que reagem as influências e interesses políticos locais, e, o poder instituído expresso nas legislações e documentos oficiais, os quais, mesmo com o respaldo das publicações acadêmicas não conseguem mudar a realidade escolar e política de negação de direitos, de descumprimento e omissão das Leis vigentes, de investimento na qualidade total em detrimento da qualidade social, da não-participação, do não diálogo, do não trabalho coletivo, dentre outros, desenvolvendo na concepção das políticas e nas práticas escolares atividades e decisões não previstas nos documentos oficiais e até em contradição a estes.

Apreender os mecanismos geradores desse movimento divergente entre o que expressa a teoria e a prática, para poder compreendê-los torna-se imprescindível e traz a necessidade de novos estudos, pois tal compreensão constitui elemento fundante para novas ações, que talvez não estejam ligadas à mais repetições de inferências, a mais publicações oficiais que dificilmente conseguem atingir a prática, mas que podem estar unidas à um novo modo de olhar a escola, ou seja, no sentido de aliar o conhecimento que já se tem produzido no contexto legal, oficial e acadêmico para a concepção de novos projetos de pesquisa que visem instrumentalizar e potencializar as ações cotidianas escolares.

No entanto, percebe-se pesquisas realizadas em nível de projetos de extensão acadêmicos, muitas das quais não foram possíveis captar por esta pesquisa ou que talvez não foram divulgadas, que tem procurado engajar-se neste espaço, que ao invés da mera observação escolar propõem-se a não refletir sobre a escola, mas refletir com a escola os seus principais problemas, ajudando-as nas soluções. No intuito de encontrar uma realidade escolar e transformá-la contribuindo para a ampliação das reflexões tanto no âmbito escolar, quanto no âmbito da produção acadêmica; mas com o tempo cada vez mais escasso para a realização de pesquisas acadêmicas com atuação direta na área das Ciências Humanas, dificilmente, uma pesquisa que vise este objetivo tem o tempo e o apoio necessário.

Conclui-se ainda que os dados quantitativos coletados por esta pesquisa que serviram de base para afirmar que a Educação Infantil tem sido pouco estudada na perspectiva do Direito à Educação e da Gestão Escolar, talvez possa apontar outras inferências, assim como outras categorias de análise, por exemplo, na confirmação ou refutação da hipótese de que, apesar da grande quantidade de artigos, eles se repetem no que tange ao conhecimento das três áreas, afirmação esta já realizada na análise associadas delas.

Em última análise é possível afirmar que todas estas categorias encontradas nesta pesquisa, apesar de separadas caminham juntas, tanto com a política interna da escola, quanto com a sua política externa, que tem reflexos no seu interior, pois elas são alguns dos pilares que expressam importantes conceitos que precisam ser apreendidos pelos profissionais da área e considerados para conquistar-se uma Educação Infantil de qualidade no país.

As informações e inferências produzidas e definidas até aqui também não podem ser consideradas conclusões, pois retratam um processo social em constante movimento; neste sentido, às vezes, a vontade de ver mudanças dá a sensação de que este movimento é imperceptível e lento, o que faz abrigar o ceticismo: de que nunca se terá uma educação com a qualidade e a estrutura que os anseios daqueles que acreditam, lutam por ela e, em um espaço grande ou pequeno do sistema, idealizam.

Porém, basta visualizar os avanços ocorridos nestes últimos vinte e quatro anos, desde a promulgação da CF de 1988 e por meio da luta diante da agressão ao direito à infância, para revitalizar esta mesma luta de forma contínua no intuito de preservar os direitos já conquistados na Educação Infantil e vigiar os constantes riscos que querem ver impedidas as políticas públicas integradas para este nível de ensino.

O Estado brasileiro tem se acostumado em um ato salvacionista editar Leis, apesar de o povo organizado fazer-se presente para a promulgação destas - o que é, evidentemente, uma conquista -, porém este tem sido o caminho mais lógico para acalmar os ânimos populares, mas, com elas, cria-se a ilusão do respeito pelo (a) cidadão (ã), na medida em que promulgadas, raramente saem do papel ou contemplam todas as pessoas.

Este retrato que expressa as legislações, os documentos oficiais e parte da produção acadêmica, mesmo que parcial, ajuda a instrumentalizar e a revitalizar as forças para não permitir que os direitos da infância sejam negados impunemente e a nutrir a esperança de que a luta por este Direito e por novas formas de sua Gestão não foi e não será em vão.

Neste sentido, a pesquisa não é conclusiva. Nem pretendia ser, devido à fluidez e a vitalidade que cada época traz para a garantia dos direitos educacionais e para as práticas da Gestão Escolar. Este é um registro que documenta um momento social, um retrato parcial, mas que aponta para o fato de que novas pesquisas são necessárias, sobretudo no sentido de que a escola infantil precisa tomar para si seu próprio destino, mas potencialmente segura para engajar-se na luta cotidiana por justa legislação e distribuição de recursos financeiros do Estado e, para isto, ela precisa estar junto aos movimentos sociais de onde emergiu e a Academia precisa fazer parte deste destino sob um novo olhar.

Um olhar que nos reporta ao conto *Um apólogo* de Machado de Assis, expresso na epígrafe desta dissertação, ao fazer uma analogia deste com a Educação, vê-se que as práticas escolares e acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão transitam cotidianamente pelo mundo da condição humana individual (pessoal) e coletiva tecendo formas de colocar-se em prática o Direito e a Gestão, por isto, um trabalho que empreenda mudança e sensibilização, denota uma série de papéis que se desenvolvem, papéis que podem ser de pessoas ou de instrumentos, onde somente na prática se saberão qual é: umas vezes de agulha, outras tantas de linha e outras, inexoravelmente, de alfinete.

A partir deste conto quantas reflexões são possíveis de fazer-se em Educação. E o desejo aqui é que cada um no exercício de sua atuação profissional possa pensar sobre estes papéis, algumas vezes, se verá que estar na condição de alfinete não é extremamente obrigatório ou, talvez, perceba-se que se está somente acomodado neste papel, outras tantas vezes se reconhecerá que vale a pena ser agulha, já em outras não... Que nem todas as linhas serão ordinárias, que ser linha é bom massageia o ego e a natural vaidade humana, mas se perceberá, que nem sempre ser linha é justo e bonito, porque esta somente adentra sabiamente pelos caminhos que em um ato de coragem, digno e elogiável, a agulha desbravou.

Ver-se-á que quando se atua demais em um único papel é tão difícil escapar-se dele, quanto o é desfazer-se de concepções errôneas que se adquire na própria cultura e, se reconhecerá que algumas pessoas permanecerão no papel de alfinete para sempre, porque se sentem melhores; assim, espera-se que, estes não estejam profissionalmente encarregados de cargos de gestão ou até mesmo de professores (as), seja em que nível hierárquico for, pois a omissão que empreendem pode causar profundos danos à vida das crianças e jovens do país.

Olhar para dentro de si e no diálogo com o outro visualizar estes papéis pode ser um processo desestabilizador das verdades cristalizadas em todos e em cada um, mas este é um processo profundamente necessário para todos (as) os (as) professores (as).

Nesse sentido, não dá para ser um alfinete (um mero técnico) que não abre caminho para ninguém e onde o espeta ele fica, porque seria ir contra a própria esperança de que alguma coisa boa pode ficar das ações realizadas, com a certeza de que os contextos, as situações e até as pessoas, quando buscam e desejam, podem modificar-se, aprender, compartilhar, mesmo que durante o caminho se possa ter *"servido de agulha a muita linha ordinária!",* porém como poetizou Fernando Pessoa *"Tudo vale a pena se a alma não é pequena"*[119].

---

[119]PESSOA, Fernando. **Mensagem**. Obra poética I. Porto Alegre: L&MP Pocket Editores, 2006, p. 82.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. **O direito das crianças à educação infantil**. Pro - Posições [online]. v. 14, n. 3 (42), p. 13-23, ISSN: 1980-6248, set./dez., 2003. Disponível em: <http://mail.fae.unicamp.br/~proposicoes/edicoes/texto243.html>. Acesso em: 04 set. 2011.

ABREU. M.; CORDIOLLI. M. (orgs.). **O direito da criança à educação infantil:** projetos em tramitação no Congresso Nacional. (Cadernos CEC 002/2010). Brasília: Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, 2010.

AÇÃO DIRETA de inconstitucionalidade 4167. **Educação de São Paulo**. Disponível em: <http://edusp.blog.br/atual/legislacao-3/acao-direta-de-inconstitucionalidade-4-167/>. Acesso em: 05 nov. de 2011.

ALENCAR, Ana Valderez A. N. de. RANGEL, Leyla Castello Branco. **Constituições do Brasil: 1824, 1891, 1934, 1937, 1946 e 1967 e suas alterações**. Brasil. Senado Federal. Subsecretaria de Edições técnicas. Brasília-DF, 1986.

ALMEIDA, Célia M. de Castro; DANTAS, Fernanda B. de Andrade. Sistema Apostilado e Autonomia Docente. In: **Anais/X Encontro de Pesquisa em Educação da ANPED Centro Oeste – Desafios da produção e divulgação do conhecimento**, 5 a 8 de julho de 2010. Uberlândia, MG: Eucínio P. Arruda. Haroldo de Resende (Org.). Uberlândia: FACED, 2010. 1 CD-ROM.

ALVES, Alda Judith. **A revisão da bibliografia em teses e dissertações**. In: Cadernos de pesquisa. São Paulo: p.53-60, maio de 1992. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/916.pdf>. Acesso em: 10 de setembro de 2010.

_____. **O planejamento de pesquisas qualitativas em educação**. In: Cadernos de pesquisa n. 77. São Paulo: p.53-61, maio de 1991. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/797.pdf>. Acesso em: 10 de setembro de 2010.

_____. **Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação.** In: Cadernos de Pesquisa n. 113. São Paulo: Julho 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 10 de setembro de 2010.

ARELARO, Lisete Regina G; JACOMINI, Márcia A. e KLEIN, Sylvie B. **O ensino Fundamental de nove anos e o direito à educação.** Ed. Pesqui. [on-line]. v. 37, n. 1, p. 35-51, jan/abr., 2011. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=1517-9702&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 04 set. 2010.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Trad. Roberto Raposo, posfácio de Celso Lafer. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

ARRIBA S, T. L. et al. **Educação Infantil**: desenvolvimento, currículo e organização escolar. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BALMANT, Ocimara. Creches conveniadas à Prefeitura de São Paulo funcionam sem autorização. **Estadão,** São Paulo, 14, julho de 2011. Disponível em: <http://www.estadao.com.br/estadaodehoje/20110714/not_imp744710,0.php[14/07/201111:11:24]>. Acesso em: 12 set. 2011.

BARBOSA. Rui. **Oração aos Moços**. 18. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.

BARRETO, Angela M. R. F. **A educação infantil no contexto das políticas públicas**. *Rev. Bras. Educ.* [online]. n. 24, p. 53-65, Set./Out./Nov./Dez. 2003. ISSN 1413-2478. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=1413-2478&lng=pt&nrm=iso> Acesso em: 04 set. 2011.

BASSEDAS, E. A Avaliação e a observação. In: BASSEDAS, E.; HUGUET, T.; SOLÉ, I. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

BASSEDAS, E; HUGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel. **Aprender e Ensinar na Educação Infantil.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

BENEVIDES, Maria V. de Mesquita. **Cidadania Ativa**. São Paulo: Editora Ática, 1991.

BERNHEIM, Carlos Tünnermann; CHAUÍ, M. de S. **Desafios da universidade na sociedade do conhecimento:** cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior. Brasília: UNESCO, 2008. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001344/134422por.pdf>. Acesso em: 13/12/2011.

BRASIL. Associação Nacional de Direitos Humanos (ANDHEP). Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH). **Minicódigo de Direitos Humanos**. Org.: BITTAR, Eduardo C. B.; ALMEIDA, Guilherme A. de. Brasília: Teixeira Gráfica e

Editora, 2010a.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n.1 de 7 de abr. de 1999. Brasília, 07 de abril de 1999a. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.b>. Acesso em: 13 de out. de 2010.

_____.Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 2 de 19 de abr. de 1999. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal**. Brasília, 19 de abr. de 1999b. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0299.pdf>. Acesso em: 13 de outubro de 2010.

_____.Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer de n. 8 de 05 de maio de 2010. **Estabelece normas para aplicação do inciso IX do artigo 4º da Lei no 9.394/96 (LDB), que trata dos padrões mínimos de qualidade de ensino para a Educação Básica pública.** Brasília, 05 de mai. de 2010b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br> Acesso em: 23 de setembro de 2011.

_____.Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer de n. 8 de 07 de julho de 2011. **Admissibilidade de períodos destinados à férias e a recesso em instituições de Educação Infantil**. Brasília, 07 de jul. de 2011a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br> Acesso em: 23 de setembro de 2011.

_____.Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer de n. 8 de 02 de junho de 2009. **Consulta sobre o conceito da figura de "formados por treinamento em serviço" constante do parágrafo 4º do artigo 87 da LDB**. Brasília: 02 de jul. de 2009a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br> Acesso em: 23 de setembro de 2011.

_____.Conselho Nacional de Educação. Parecer de n. 7 de 02 de junho de 2011. **Profissionais de Educação Infantil: possibilidades de sua inclusão na carreira do magistério da Educação Básica e consequente remuneração com recursos do FUNDEB.** Brasília, 02 de jun. de 2011b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br> Acesso em: 23/09/2011.

_____.Conselho Nacional dos Direitos da Mulher - CNDM. Conselho Estadual da Condição Feminina de São Paulo - CECF-SP. **Creche Urgente!** In: Série de Manuais sobre Creche Urgente. v. 1, 2, 3. Brasília: 1988.

_____. **Consolidação das Leis Trabalhistas**: promulgada em 1 de janeiro de 1943. In: Vade Mecum. 3. ed. rev. São Paulo: Rideel, 2010c.

_____.**Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988. 3. ed. ver. São Paulo: Rideel, 2010d.

_____. Decreto n. 6094 de 24 de abril de 2007. **Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica**. Diário Oficial da União, Brasília, 24 de abr. de 2007a. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 05 de mai. de 2010.

_____.Emenda Constitucional n. 14 de 12 de setembro de 1996. **Modifica os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias**. Diário Oficial da União, Brasília, 12 de set. de 1996a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/e1496.pdf>. Acesso em: 05 de mai. de 2010.

_____. Emenda Constitucional n. 59 de 11 de novembro de 2009. **Acrescenta § 3º ao art. 76 do ADCT para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da CF, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208 de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI**. Diário Oficial da União, Brasília, 11 de nov. de 2009b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>. Acesso em: 20 ago. 2010.

_____. Lei n. 10.172 de 09 de janeiro de 2001. **Plano Nacional da Educação.** Diário Oficial da União, Brasília, 10 de jan. de 2001. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 10 de mai. de 2010.

_____. Lei n. 11. 770 de 09 de setembro de 2008. **Cria o Programa Empresa Cidadã, destinado à prorrogação da licença-maternidade mediante concessão de incentivo fiscal, e altera a Lei n. 8.212, de 24 de julho de 1991**. Diário Oficial da União, Brasília, 10 de set. de 2008a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/lei/l11770.htm>. Acesso em: 14 de set. de 2011.

_____. Lei n. 11.494 de 20 de junho de 2007. **Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação -**

FUNDEB. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de junho de 2007. Disponível em: <http:// www.mec.gov.com.br>. Acesso em: 31 mai. 2010.

_____. Lei n. 11.738 de 16 de julho de 2008. **Institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica**. Diário Oficial da União: Brasília, 16 de jul. 2008b. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm>. Acesso em: 15 de jan. de 2011.

_____. Lei n. 4024 de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 20 de dez. de 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/Leis/L4024.htm>. Acesso em: 09 de setembro de 2010.

_____. Lei n. 8.069 de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Diário Oficial da União, Brasília, 27 de set. de 1990. São Paulo: Secretaria de Estado de Relações Institucionais, 2010e.

_____. Lei n. 9131 de 24 de nov. de 1995. **Altera dispositivos da Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, 24 de nov. de 1995. Acesso em: 05 de mai., 2011. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/lei/1995/lei-9131-24-novembro-1995-372496-normaatualizada-pl.html>. Acesso em: 15 de outubro de 2010.

_____. Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 20 de dez. de 1996b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_lei_diretrizes_bases.htm>. Acesso em: 20 ago. 2010.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. v. 1, 2 e 3. Brasília: DF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Conselho Deliberativo. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resolução n. 006 de 24 de abril de 2007. **Estabelece as orientações e diretrizes para execução e assistência financeira suplementar ao Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil – PROINFÂNCIA.** Brasília, 24 de abr. de 2007c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br> Acesso em: 18 de setembro de 2011.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. Resolução n. 6 de 20 de outubro de 2010. **Define Diretrizes Operacionais para a matrícula no Ensino Fundamental e na Educação Infantil.** Brasília, 20 de out. de 2010f. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br> Acesso em: 18 de setembro de 2011.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. Resolução n. 5 de 17/12/2009. **Fixa as Diretrizes curriculares nacional para a Educação Infantil.** Brasília, 17 de dez. de 2009c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br> Acesso em: 18 de setembro de 2011.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Manifestação do CNE Sobre o Projeto de Lei n.º 8.035/2010 - Plano Nacional de Educação 2011-2020**. Comissão Bicameral, mai. de 2011c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16671&Itemid=1111>. Acesso em: 12de set. 2011.

_____. Ministério da Educação. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças.** CAMPOS, M. M; ROSEMBERG, Fúlvia (Org.). 6ª ed. Brasília: MEC/SEB, 2009d.

_____. Ministério da Educação. **Interação escola-família:** subsídios para práticas escolares. Org.: Jane M. Castro e Marilza Regattieri. Brasília: UNESCO, MEC, 2010g.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Coordenação Geral do Ensino Fundamental. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações gerais. Brasília: MEC/SEB/DPE/COEF, 2004.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília, 2010h.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Indicadores de qualidade na Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2009e.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta da educação infantil.** Brasília: MEC, SEB, 2009f.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil.** Brasília: MEC, SEB, 2008c.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil.** v. 1 e 2. Brasília: MEC, SEB, 2008d.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Política de educação infantil no Brasil**: Relatório de Avaliação. Brasília: MEC/SEB; UNESCO, 2009g.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil:** pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC, SEB, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **PROINFANTIL Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil:** guia geral 2005. Brasília: MEC/SEB, 2005.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1996c.

_____. Ministério da Educação. SEF. **Integração das instituições de educação infantil aos sistemas de ensino:** um estudo de caso de cinco municípios que assumiram desafios e realizaram conquistas. Brasília: MEC/SEF, 2002.

_____. Pesquisa Nacional sob Amostra Domiciliar. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Diretoria de Tecnologia e Disseminação de Informações Educacionais** - DTDIE/Inep, 2010i. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-temporarias/especiais/54a-legislatura/pl-8035-10-plano-nacional-de-educacao/arquivos/profa.-rita-de-cassia-ministerio-da-educacao-1>. Acesso em: 14 de Nov. de 2011.

_____. Projeto de Lei Ordinária PLO n. 8035/2010. **Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências.** Brasília, 20 de dezembro de 2010j. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=490116>. Acesso em: 05 de nov. de 2011.

_____. **Proposta de Emenda à Constituição (PEC) n. 30/2007**. Brasília, 2007d. Disponível em:<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=347174>. Acesso em: 10 de out. de 2011.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Programa de desenvolvimento profissional continuado. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros em ação**: Educação Infantil. Brasília: A Secretaria, 1999c.

_____. Supremo Tribunal Federal. **Ação Direta de Inconstitucionalidade n. 4167 - DF**. Ementa: Constitucional. ADI. Partes Litigantes: Governadores dos Estados do Mato Grosso do Sul, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Ceará contra a exigência da Emenda Constitucional n. 53/2006 que deu origem a Lei 11.738/2008 que regulamenta o piso salarial profissional nacional dos professores. Relator: Min. Joaquim Barbosa; Brasília; Acórdão: 06 de abril de 2011d; Improcedente. Disponível em: < http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=176476>. Acesso em: 12 de novembro de 2011.

BRUNET, Luc. Clima de trabalho e eficácia da escola. In: NÓVOA, Antônio (coord.). **As organizações escolares em análise**. 2 ed., Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1995.

BUENO, Maria Sylvia Simões. **O Banco Mundial e modelos de gestão educativa para a América Latina**. *Cad. Pesqui.* [online]. 2004, vol.34, n.122, pp. 445-466. ISSN 0100-1574.

CALÇAS, Maria Stella. Crianças usam a imaginação e objetos usados para garantir a diversão. **Diário da Região**, Rio Preto, 10 out. 2010. p. 1B-2B.

CAMPOS, M. M. et al**. Creches e pré-escolas no Brasil.** 2. ed. São Paulo: Fundação Carlos Chagas: Cortez, 1995.

CARVALHO, José Sérgio (org.). **Educação, cidadania e direitos humanos**. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

CAUSOS DO ECA. Histórias que tecem a rede: **O Estatuto da Criança e do Adolescente no Cotidiano.** Desenhos Beth Kok. São Paulo: Fundação Telefônica, 2011. 140p.

COMPARATO, Fábio K. **A afirmação histórica dos Direitos Humanos**. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

COORDENADORIA DE COMUNICAÇÃO SOCIAL. **Adin n. 4167 contra Lei do Piso de Magistério**. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/noticias/1012074/adin-contra-lei-do-piso-de-magisterio> Acesso em: 14 de julho de 2010.

CORRÊA, Bianca Cristina. **A Educação Infantil**. In: OLIVEIRA, Romualdo P. de. ADRIÃO, Theresa (et al). Organização do Ensino no Brasil. São Paulo: Xamã, 2002.

CORSARO. Willian. **Sociologia da infância**. São Paulo: Artmed, 2010.

CORSINO, Patrícia; GUIMARÃES, Daniela de O; SOUZA, Marina P. de C. e. Programa de Formação Inicial para Professores em exercício na Educação Infantil – Proinfantil: um panorama. **Salto para o Futuro**. Edição Especial, Boletim 20, p. 01-26. Dez. 2010. Disponível em: <http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/15221520-EEProinfantil.pdf.> Acesso em: 15/05/2011.

COSTA, C., Áurea de. **A conquista dos direitos sociais no Brasil e o direito à educação**. Cadernos de Direito do Curso de Mestrado em Direito da Universidade Metodista de Piracicaba. Vol. 2, n. 4, p. 117-137. jan./jun., 2003. ISSN 1676529X.

COSTA, Márcio da. **Criar o público não-estatal ou tornar público o estatal? dilemas da educação em meio à crise do Estado**. *Rev. Bras. Educ.* [online]. n.18, p. 41-51, set./out./nov./dez., 2001. ISSN 1413-2478. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=1413-2478&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 04 set. 2011.

CUNHA. Luiz Antônio (et al). 500 anos de educação no Brasil. **O ensino industrial-manufatureiro no Brasil.** In: Revista Brasileira de Educação Pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CURY, C. R. J. **A educação básica como direito**. *Cad. Pesqui.* [online]. v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago, 2008. ISSN. 0100-1574. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issues&pid=0100-1574&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 04 set. 2011.

_____. **A educação como desafio na ordem jurídica**. In: LOPES, E.M.T. 500 anos de educação no Brasil. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

DALLARI, Dalmo de A. Um breve histórico dos direitos humanos. In: CARVALHO, José Sérgio (org.). **Educação, cidadania e direitos humanos**. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

DESIGUALDADE SOCIAL. Disponível em: <http://girouniversal.wordpress.as-10-maiores economias-do-mundo-em-2010>. Acesso em: 07/10/2011.

DICIONÁRIO BRASILEIRO GLOBO. FERNANDES, Francisco; LUFT, Celso Pedro. (Org.). 23 ed. São Paulo: Globo, 1992.

DUARTE, Clarice Seixas. **A educação como um direito fundamental de natureza social.**

In: Educação & Sociedade. v. 28, n. 100. Campinas: out. 2007. Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a0428100.pdf>. Acesso em: 05 de mai. de 2007.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski.** Coleção polêmicas do nosso tempo, v. 55, Campinas: Autores Associados, 1996.

FALK, Judit (org.). **Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy.** Trad. Suely Amaral Mello, revisada por Jaqueline Moll. 2ª Ed. Junqueira&Marin: Araraquara-SP, 2011.

FARIA, A. L. G. **Origens da rede pública municipal de educação infantil na cidade de São Paulo: O departamento da cultura e os parques infantis de Mário de Andrade (1935-1938).** Pro-Posições. Vol. 6, n. 2[17], p. 33-45, jun., 1995. Disponível em: <http://mail.fae.unicamp.br/~proposicoes/textos/17_artigo_fariaalg.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2010.

_____. **Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica**. *Educ. Soc.* [online]. Vol. 26, n.92, p. 1013-1038, Especial – Out. 2005. ISSN 0101-7330. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 04 set. 2011.

_____. **Educação pré-escolar e cultura**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____; PALHARES, M. S. (Org.). **Educação Infantil pós-LDB:** rumos e desafios. Campinas, Ed. Autores Associados, 1999.

FARIAS, M. A; MELLO, S. A. **A escola como lugar da cultura elaborada.** Educação, Santa Maria, v. 35. n.1, p. 53-68, jan/abr. 2010. Disponível em:< <http://www.ufsm.br/revistaeducacao>. Acesso em: 10 de abril de 2011.

FERREIRA FILHO, Manoel G. **Curso de direito constitucional**. São Paulo: Saraiva, 2001.

FERREIRA, N. S. C. **Repensando e ressignificando a gestão democrática da educação na "cultura globalizada"**. *Educ. Soc*. [on line], Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1227-1249, Set./Dez. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 04 de set. de 2011.

FÓRUM PAULISTA DE EDUCAÇÃO INFANTIL. **Manifesto indignado do FPEI:** Avaliar para que? E para quem? Disponível em: <http://fpeicrianca.blogspot.com/>. Acesso em: 05 de dez. de 2011.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. **Análise de Conteúdo**. Série Pesquisa v. 6. Brasília/DF: Líber Livro, 2008.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Cortez, 1967.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 13 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**: O cotidiano do professor. Trad. de Adriana Lopez. Rev. Téc. de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREITAS, Lia B. de L.; SHELTON, Terri L. **Atenção à primeira infância nos EUA e no Brasil.** *Psic.: Teor. e Pesq.* [online]. v. 21, n. 2, p. 197-205, mai/ago, 2005. ISSN 0102-3772. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=0102-3772&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 04 set. 2011.

FULLGRAF, J. B. G. **O lugar da Educação Infantil na sociedade contemporânea**. In: Ciênc. let., Porto Alegre, n. 43, p. 25-40, jan./jun., 2008. Disponível em: <http://www.fapa.com.br/cienciaseletras> Acesso em: 02 de agosto de 2010.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 5ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.

HELLER, Agnes. **O quotidiano e a história**. Trad. Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. São Paulo: Brasiliense, 1982.

HOBBES. **Leviatã**. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril cultural, 1979.

KAPPEL, Maria D. Bombardelli; CARVALHO, Maria Cristina e KRAMER, Sônia. **Perfil das crianças de 0 a 6 anos que freqüentam creches, pré-escolas e escolas**: uma análise dos resultados da Pesquisa sobre Padrões de Vida/IBGE. *Rev. Bras. Educ.* [online]. n. 16, p. 35-47, Jan./Fev./Mar./Abr, 2001. ISSN 1413-2478. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=1413-2478&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 04 set. 2011.

KISHIMOTO, T. M. **Política de formação profissional para a educação infantil:** Pedagogia e Normal Superior. Educ. & Soc., Ano XX, n. 68, p. 61-79. Dez. 1999. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 08 mai. 2010.

KRAMER, Sônia (org.). **Profissionais de Educação Infantil**: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.

_____. **A política do pré-escolar no Brasil**: A arte do disfarce. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____; NUNES, Maria F. **Gestão pública, formação e identidade de profissionais de educação infantil**. *Cad. Pesqui.* [online]. v. 37, n. 131, p. 423-454, maio/ago, 2007. ISSN 0100-1574. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issues&pid=0100-1574&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 04 set. 2011.

_____; SOUZA, Solange J. **Educação ou tutela?** A criança de 0 a 6 anos. São Paulo: Loyola, 1991.

KUHLMANN JR., M. **Histórias da Educação Infantil Brasileira**. 500 Anos de Educação Escolar. Revista Brasileira de Educação, Número Especial, n. 14. ANPED e Autores Associados, 2000.

_____. **Infância e educação Infantil**: Uma abordagem histórica. 4ª edição. Porto Alegre: Mediação, 2007.

LAURELL, A.C. (org.). **Estado e políticas sociais no neoliberalismo**. Revisão técnica de Amélia Cohn. Trad. Rodrigo Léon Contrera. São Paulo: Cortez, 2002.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do Psiquismo.** In: O homem e a cultura. Trad. Manuel Duarte. Lisboa: Livros Horizonte, 1978, p. 263-284.

LOURO, Guacira Lopes. **Mulheres em sala de aula**. In: PRIORE, Mary Del. (org). História das mulheres no Brasil. São Paulo: Contexto, 1997.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. **O trabalho docente nas páginas de educação & sociedade em seus (quase) 100 números.** Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1179-1201, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 set. 2010.

MACHADO, L. M. Novos padrões de gestão Educacional: a Lógica do Mercado e a Lógica do Direito à Educação. In: **Interfaces entre Política e Administração da Educação**: Algumas reflexões**.** Marília: Fundepe Publicações, 2006.

_____. **Teatralização do poder:** o público e o publicitário na reforma do ensino paulista. (Tese de Doutorado). UNESP – Marília, 1996.

_____; LABEGALINI, Andréia C F. B. **A Educação Inclusiva na Legislação de Ensino**. Marília: Edições M3T tecnologia e Educação, 2007.

MAIA, Graziela Z. Abdian; MELLO, Lucrecia Stringhetta. **Formação continuada de educadores**: ressignificando o papel da prática na gestão escolar e da universidade. ETD – Educação Temática Digital [online]. Campinas, v. 11, n. 1, p. 52-73, jul/dez., 2009. ISSN. 1676-2592. Disponível em: <http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/issue/archive?issuesPage=2#issues>. Acesso em: 04 set. 2011.

_____. **As publicações da Anpae e a trajetória do conhecimento em administração da educação no Brasil**. 2004. 201f. Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP/Marília, 2004.

MERISSE, Antônio (et al.). **Lugares da infância**: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato. São Paulo: Arte & Ciência, 1997.

MONDAINI, Marcos. **Direitos Humanos**. São Paulo: Contexto, 2006.

MUKHINA. Valéria. **Psicologia da idade pré-escolar**: um manual completo para compreender e ensinar a criança desde o nascimento até os sete anos. Trad. Cláudia Beliner. Martins Fontes: São Paulo, 1996.

MUSATTI, Tullia. **Programas educacionais para a pequena infância na Itália**. *Rev. Bras. Educ.* [online]. n. 24, pp. 66-77, set./out./nov./dez., 2003. ISSN 1413-2478. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=1413-2478&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 04 set. 2011.

O CLUBE do imperador. Direção de Michael Hoffman. Roteiro de Ethan Canin e Neil Tolkin. São Paulo: Videolar Multimídia, 2002. 1 CD. (109 min.), colorido.

OLIVEIRA, Lindamir C.; CARDOSO, Beatriz R. de L. **Políticas municipais de formação contínua de professores para a educação infantil**: estudo de caso. Pro-Posições [online]. v. 17, n. 1 (49), jan./abr, 2006. Disponível em: <http://mail.fae.unicamp.br/~proposicoes/edicoes/texto243.html>. Acesso em: 04 set. 2011.

OLIVEIRA, Romualdo P. de. **Direito à educação**. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de;

ADRIÃO, Theresa et al.. Gestão, financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal. São Paulo: Xamã, 2001.

PESSOA, Fernando. **Mensagem**. Obra poética I. Porto Alegre: L&MP Pocket Editores, 2006.

PRADO DE SOUSA, C. **Descrição de uma trajetória na/da Avaliação Educacional.** In: Idéias 30 – Sistema de Avaliação Educacional. CANHOLATO, Maria da Conceição. AMARAL FERREIRA, Maria J. do. (et al). São Paulo: FDE, 1998.

_____; MACEDO, Elizabeth F. de. **Documento de área 2009.** Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Disponível em: <http://qualis.capes.gov.br/arquivos/avaliacao/webqualis/criterios2007_2009/Criterios_Qualis_2008_38.pdf>. Acesso em: 05 out. 2011.

RODRIGUES, Nelson**. A vítima Obrigatória**. In: O óbvio ululante: primeiras confissões: crônicas. Seleção: Ruy Castro. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

ROSEMBERG, F. **Depoimento ao Senado Federal sobre a PLS 414 e PLC 6755 (EM 12/05/2010).** In: BRASÍLIA. O direito da criança à educação infantil: projetos em tramitação no Congresso Nacional. (Cadernos CEC 002/2010). ABREU, Márcia; CORDIOLLI, Marcos (org). Brasília: Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, 2010.

_____. **Educação Infantil, classe, raça e gênero**. Cadernos de Pesquisa n. 96. São Paulo: Cortez/FCC, 1996.

_____. **Expansão da educação infantil e processos de exclusão**. Cad. Pesqui. [online]. n. 107, p. 07-40, julho, 1999. ISSN 0100-1574. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n107/n107a01.pdf>. Acesso em: 07 de mai. de 2010.

_____. **Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil**. *Cad. Pesqui.* [online]. n. 115, p. 25-63, março, 2002. ISSN 0100-1574. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issues&pid=0100-1574&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 04 set. 2011.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; RAMON, F.; SILVA, A. P. S. **Políticas de atendimento à criança pequena nos países em desenvolvimento**. *Cad. Pesqui.* [online]. n. 115, p. 65-100, março, 2002. ISSN 0100-1574. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issues&pid=0100-1574&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 04 set. 2011.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação**. Campinas: Autores Associados, 1998.

_____. **Educação:** do senso comum à consciência filosófica. 17 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007a.

_____. **O plano de desenvolvimento da educação**: análise do projeto do mec. Educ. Soc. v. 28 n. 100. Campinas: out. 2007b.

SENA, Paulo. **A legislação do Fundeb**. In: Cad. Pesquisas Fundação Carlos Chagas. vol. 38. n. 134. São Paulo: Mai/Ago, 2008.

SILVA JÚNIOR, Celestino A. da. O espaço da administração no tempo da gestão. In: MACHADO, Lourdes M.; FERREIRA, Naura S. (org.). **Política e Gestão da educação**: dois olhares. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. Biblioteca Anpae.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; FERRETTI, Celso João. **O institucional, a organização e a cultura da escola.** Prefácio de Newton Duarte. São Paulo: Xamã, 2004.

SILVA, Itamar Mendes da. **Autoavaliação e gestão democrática na instituição escolar.** Ensaio: aval. Pol. Educ., Rio de Janeiro, v. 18, n. 66, p. 49-64, jan./mar., 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=0104-4036&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 04 set. 2011.

SILVEIRA, Adriana A. D. **A busca pela efetividade do direito à educação**: análise da atuação de uma Promotoria de Justiça da Infância e Juventude do interior paulista. Educ. Rev. [online]. n.especial 2, p. 233-250, 2010. ISSN 1984-0411. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=0104-4060&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 04 set. 2011.

SOCIEDADE dos poetas mortos. Direção de Peter Weir. São Paulo: Videolar Multimídia, 1989. 1 CD. (128 min.), colorido.

TOMÉ, Marta Fresneda. **A Educação Infantil foi para a Escola, e agora?:** Ensaio de uma Teoria para a Gestão Institucional da Educação Infantil. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2011. 298f.

VERMELHO, Sônia C.; AREU, Graciela I. P. **Estado da arte da área de educação & comunicação em periódicos brasileiros.** Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1413-1434, Set./Dez. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 set. 2011.

APÊNDICE

ESQUEMA 3 - Estudos Temáticos que Nortearam o Relatório de Avaliação.

PESQUISAS	INFERÊNCIAS
"A educação infantil no fogo cruzado das relações inter e intragovernamentais", Ano: 2004. **Cândido Alberto Gomes**	- Aborda este nível de ensino como sendo **"frágil como a criança pequena"** (p. 99-103). **Problemas constatados pelo autor foram:** - A predominância de investimento no ensino superior (mostra que esta configura 19 vezes a mais que na educação básica); - A tradição brasileira de compartimentalizar as políticas sociais o que resulta em perda da eficiência e efetividade das políticas; - Inação do financiamento. **A maioria dos problemas resulta:** - das lacunas na legislação; - na opção de descentralizar a EI para os municípios - sem verificar se os recursos serão suficientes; - o fato de manter vago e sem regulamentação na CF/88 o regime de colaboração entre União, Estados e Municípios, o qual poderia "assegurar acesso, qualidade e equidade à educação" (p. 115-116).
"Perfil da educação infantil no Brasil: indicadores de acesso e condições de oferta", Ano: 2004. **José Marcelino de Rezende Pinto**	**Por meio de dados estatísticos de 2003**, infere (p. 121-168): - crescente taxa de urbanização no país, verifica que a taxa de mortalidade e natalidade caíram e que casais jovens e de baixa renda geralmente são induzidos a morarem em bairros mais afastados por terem preços e aluguéis mais acessíveis, no entanto com oferta de ensino limitada; havendo a necessidade de o setor público aumentar o acesso nestas localidades, desde a educação infantil até o EJA; - Disparidades de renda e consumo nas regiões brasileiras.
"Qualidade na educação infantil: alguns resultados de pesquisas" Ano: 2004. **Maria Malta Campos** **Jodete Fullgraf** **Verena Wiggers**	Trazem amostras de diferentes pesquisas realizadas por diferentes autores dentre o período de 1996-2003, analisam artigos publicados em periódicos e trabalhos apresentados na ANPEd, (p. 169-208). **As pesquisas analisadas (p. 185-189) mostram como entraves:** - A prevalência de uma visão escolar na EI, com ênfase na autoridade e o controle do professor; - O número exorbitante de educadoras leigas na EI e a necessidade de qualificação profissional; - A precariedade dos cursos de formação cujos modelos adotados não favorecem a integração de teoria e prática; - Práticas institucionais "carregadas de preconceitos" com episódios relativos à sexualidade, papéis de gênero e com visões negativas e estereotipadas em relação à família; - Momentos de reuniões em que as educadoras não falam e nem são ouvidas e falta de valorização profissional; - Muitas instituições em que a base do trabalho está fixada em conhecimentos domésticos e a prevalência de indicação política para a

	ocupação dos cargos de diretores para a educação infantil. **- Vê a necessidade de discutir-se sobre a qualidade educacional em articulação com o problema da desigualdade social.**
"Financiamento das políticas e serviços de educação e cuidados da primeira infância no Brasil" **Ano: 2003.** **Jorge Abrahão de Castro (economista)** **Bruno Duarte (cientista político)**	Traçam um panorama dos gastos públicos em educação e cuidados da primeira infância para o período de 1995 e 2002. Classificam (p. 220-221) os beneficiários em educação e cuidados da primeira infância em três grupos familiares (Pnad de 2002), em relação às famílias com criança da faixa etária de zero a seis anos: Grupo 1 – famílias em que nenhuma criança encontra-se no sistema educacional; Grupo 2 – crianças beneficiárias da rede escolar pública; Grupo 3- famílias com crianças na rede particular. **Análise dos dados:** **Grupos 1 e 2 -** predomínio de pessoas negras. Maior Percentual de pessoas analfabetas e com ensino fundamental incompleto. 70% das pessoas vivem em moradias consideradas inadequadas, sendo os principais problemas relacionados à infraestrutura e saneamento básico (fornecimento de água e escoamento de esgoto). Em relação ao mercado de trabalho o grupo 1 tem a maioria de desempregados. No grupo 1 e 2 há maior quantidade de trabalhadores sem carteira assinada que trabalham "por conta própria", sendo os rendimentos do grupo 2 um pouco melhor do que das famílias do grupo 1, porém, ambos, tem seus rendimento concentrados em gastos apenas com as necessidades básicas (p. 225-229). **Grupo 3 -** os brancos são majoritários. Possuem níveis mais elevados de escolaridade. São na maioria empregadores ou empregados com boa remuneração e estabilidade, além de maiores salários. **Diante das observações os autores concluem e sugerem (p. 233-235):** - Recompor os recursos tributários para melhor investir na oferta da EI com uma rearticulação do sistema de impostos (e não aumento de carga tributária). - Aumentar da destinação do PIB para o setor educacional; - Reduzir subsídios e renúncias fiscais aos órgãos privados (várias escolas particulares continuam a não pagar impostos); - Melhoria do controle social dos recursos com maior participação da sociedade civil e fiscalização, acompanhamento e monitoramento por meio de criação de órgãos no MEC.

Fonte: BRASIL. MEC/SEB**. Política de educação infantil no Brasil: Relatório de Avaliação.** Brasília: MEC/SEB; UNESCO, 2009. p. 99-239.

ESQUEMA 4 - Teorias Dominantes da Psicologia do Desenvolvimento.

PIAGET	**VYGOTSKY**
Abordagem Construtivista. **Desenvolvimento resultante das atividades Infantis.** **Papel ativo da criança no desenvolvimento humano.**	
Teoria cognitiva de desenvolvimento	Abordagem sociocultural
Desenvolvimento humano é individualista. Criança desempenha atividades para lidar com os problemas do mundo externo – desenvolvimento intelectual. (Elementos Internos)	Desenvolvimento humano é essencialmente coletivo. Por meio das Interações com outras pessoas – desenvolvimento sociocultural. (Elementos Externos)
Ênfase na natureza e nas características dos processos e estruturas cognitivas.	Ênfase nos contextos de desenvolvimento e na história.
Identifica fases abstratas do conhecimento. Interpretação, organização e uso das informações do ambiente para a construção de concepções – estruturas mentais.	Identifica os eventos culturais e as atividades práticas que levam à apropriação, internalização e reprodução da cultura e da sociedade.
Equilíbrio - força central que impulsiona a criança ao longo das etapas de desenvolvimento cognitivo. Compensação resultante das atividades do individuo em resposta às invasões externas.	**Internalização –** cada função do desenvolvimento da criança aparece duas vezes: primeiro no nível social e mais tarde no nível individual: interpsicológico (entre as pessoas) e intrapsicológico (dentro da criança).
Extensões de Piaget e Vygotsky Ampliam a teoria construtivista, concentrando-se mais na agência das crianças na infância e na **importância da interação entre pares e com outros.**	

Fonte: CORSARO. William A. **Sociologia da infância**. São Paulo: Artmed, 2010. p. 22-30.

Esquema 5 - Perfil Profissional, Metodologia e Avaliação no Programa PROINFANTIL.

PERFIL DO (A) PROFESSOR (A) QUE SE PRETENDE FORMAR	- Reconhecer-se como profissional da educação; - Promover a educação para a cidadania, para a paz e a solidariedade humana; - Compreender a Instituição de EI como espaço coletivo, em parceria com a família e a comunidade, pela educação e cuidado de crianças; - Promover ações que assegurem um ambiente saudável, higiênico e ecológico; - Comprometer-se com o bem-estar e o desenvolvimento integral das crianças; - Dominar o instrumental necessário para o desempenho competente de suas funções de cuidar/educar; - Dominar estratégias de acesso, utilização e apropriação da produção cultural e científica do mundo contemporâneo;
METODOLOGIA E INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DO CURSO	**- Serviços de apoio:** **- Tutoria:** acompanhamento pedagógico das atividades dos (as) professores (as), desenvolvido pelo (a) Tutor (a) e diretamente apoiado e acompanhado pelas agências formadoras; - **Serviço de Comunicação:** agendamento de encontros para atendimento e as chamadas telefônicas ou via e-mail ao Plantão Pedagógico entre o (a) Professor (a) Cursista, o (a) Tutor (a) e as Agências Formadoras, permitindo o fluxo de informações e o esclarecimento de dúvidas. - **Atividades coletivas e presenciais:** 20 encontros por módulo; - **Estudos individuais com base nos Livros de Estudo:** - **Atividades de estudo** a serem respondidos no Caderno de Aprendizagem; - **Registros reflexivos:** auto-avaliação do (a) Professor (a) Cursista sobre o seu processo de construção de conhecimento. - **Portfólio**: *planejamento diário* (planejamento do trabalho pedagógico observado pelo (a) Tutor (a) em sua visita mensal); *memorial* (escrita livre do Professor (a) Cursista sobre suas vivências ao longo do curso); *registro de atividades* (reflexão sobre uma atividade desenvolvida com as crianças que deve conter: planejamento, relato e avaliação de atividade); - **Prática pedagógica:** atividade docente do (a) Professor (a) Cursista com acompanhamento do (a) Tutor (a); - **Projeto de estudo:** atividade de pesquisa e/ou ação pedagógica a respeito de algum aspecto (social, histórico, cultural, ecológico, etc.) de sua realidade local; - **Provas bimestrais:** prova individual, sem consulta, realizada duas vezes em cada Módulo; - **Atividades extras de estudo:** desenvolvidas pelo (a) professor (a) e acompanhadas pelo (a) Tutor (a) com o objetivo de esclarecer dúvidas e contribuir para a recuperação dos (as) professores (as) que tenham aproveitamento insatisfatório nas Provas Bimestrais em uma ou mais áreas temáticas.

Fonte: BRASIL. *PROINFANTIL:* **Programa de Formação Inicial para professores em exercício na Educação Infantil: guia geral**. Brasília: MEC/SEB, 2005. p. 12-63.

Esquema 6 - Integração das Instituições de Educação Infantil aos Sistemas de Ensino: Um Estudo de Caso de Cinco Municípios que Assumiram Desafios e Realizaram Conquistas.

AVANÇO DOS MUNICÍPIOS	**- Criação de Secretaria Municipal de Educação;** **- Fomento à Gestão Democrática;** - **Criação de Setor Infantil e estabelecer metas e articulações internas** (com outras secretarias do município) e **articulações externas** (com outros órgãos e instituições fora do município); **- Criação do Conselho Municipal de Educação**. (órgão normativo do sistema, de caráter consultivo) e **Iniciativas das próprias Secretarias Municipais de Educação** com a promoção de cursos, oficinas e grupos de estudo; **- Elaboração da Proposta Pedagógica e do regimento interno** das instituições de EI; - **Criação de espaços e recursos materiais próprios** para o atendimento às crianças da EI; - Apesar de não estarem totalmente adequados, os municípios pesquisados realizaram **investimentos** melhorando a rede física para atender melhor as crianças; **- Integração de políticas municipais e parcerias.**
DESAFIOS	- Ampliar o alcance. **Inspecionar, fiscalizar e acompanhar** sistematicamente o trabalho pedagógico das instituições; - Ampliar os espaços de debates; - Insuficiência de profissionais; - Lacuna na formação dos profissionais da EI; **- Dilema:** ou amplia o atendimento ou investe na qualidade; - Estabelecer a criação de **Fóruns de Educação Infantil**, no intuito de levantar críticas e questionamentos às ações oficiais; - Ao adquirir maior escolaridade, os professores tornam-se mais fortalecidos e atuantes para lutar por seus direitos; - Ao elaborar a proposta a instituição deve **resgatar** as raízes da sua história, rever suas concepções e crenças; **- Construção coletiva** da proposta, planos e projetos pedagógicos; **- Insuficiência de recursos financeiros**, que os obriga a estabelecer prioridades que vão de encontro com um atendimento de qualidade; **- Elaboração do Plano de Carreira do Magistério**; **- Frágil articulação** das políticas municipais; - Entraves burocráticos.

ORIENTAÇÕES DO DOCUMENTO	- Procurar qualificar os profissionais e lhes dar **formação inicial e continuada** fazendo articulações com o MEC, Universidades, Secretarias Estaduais, dentre outros órgãos e instituições; - Normas criadas pelo sistema local não podem ser incompatíveis entre si e nem com as legislações vigentes em nível Estadual e Federal; **- Superar** a predominância do provimento do cargo do diretor e coordenador de escola por meio de **indicação política** e respeitar a **experiência docente** de no mínimo **dois anos** para estes cargos, o que não vem sendo considerado por alguns municípios; - Ter **bom senso, discernimento e flexibilidade** para fazer as políticas públicas para a infância avançar no terreno arenoso das tensões, exigências normativas, necessidades da comunidade e limites e possibilidades das instituições; - Criar uma **Câmara de EI dentro dos conselhos**. Investir no **diálogo** entre conselheiros e gestores públicos; - Importância de buscar a atuação acadêmica nas parcerias com os municípios e a atuação do MEC para a formação dos professores; - Utilizar as **orientações do CNE e verificar as exigências das DCNEI,** a qual traz diretrizes de caráter obrigatório; - **Realizar investimento** e mudar as concepções de atendimento à infância: cuidar é indissociável de educar; **- Valorização dos profissionais;** - Parcerias demandam tempo, negociação e muita **prática democrática**. Este envolvimento precisa ser mais explorado.

Fonte: BRASIL. MEC/SEF. **Integração das instituições de educação infantil aos sistemas de ensino: um estudo de caso de cinco municípios que assumiram desafios e realizaram conquistas.** Brasília: MEC/SEF, 2002. p. 57-84.