

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL**

Thaís Leites Rodriguez

**OBRIGATORIEDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DA META
1 DO PNE: A QUALIDADE EM FOCO**

Santa Maria, RS
2018

Thaís Leites Rodriguez

**OBRIGATORIEDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DA META 1 DO PNE:
A QUALIDADE EM FOCO**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito para obtenção do título de **Especialista em Gestão Educacional**.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Débora Teixeira de Mello

Santa Maria, RS
2018

Thaís Leites Rodriguez

**OBRIGATORIEDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DA META 1 DO
PNE: A QUALIDADE EM FOCO**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito para obtenção do título de **Especialista em Gestão Educacional**.

Aprovado em 31 de Agosto de 2018:



Débora Teixeira de Mello, Dr.^a (UFSM)
(Presidente/Orientador)



Ana Carla Hollweg Powaczuk, Dr.^a (UFSM)



Juliana Goelzer, M.^a (UFSM)

Santa Maria, RS
2018

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus que está comigo por todos os caminhos por onde passo, a minha família, mãe, pai e irmã que são minha base e fortaleza. Meu marido que tanto me apoiou ouviu minhas lamentações e não me deixou esmorecer.

Agradeço a meus colegas e amigos do curso e da Ipê Amarelo que não cito nomes, pois são muitos que me ajudaram nesta caminhada. As professoras da rede municipal na Escola onde realizei minha pesquisa, pela disponibilidade do seu tempo e atenção que tiveram comigo. Agradeço imensamente.

Enfim, agradeço a minha orientadora pelos ensinamentos e paciência comigo e pelo incentivo que sempre me foi dado.

Sabendo que é apenas o início de uma caminhada que na Educação não deve ter fim.

Minha eterna gratidão a todos!

RESUMO

OBRIGATORIEDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DA META 1 DO PNE: A QUALIDADE EM FOCO

AUTORA: Thaís Leites Rodriguez
ORIENTADORA: Prof.^a Dr.^a Débora Teixeira de Mello

Este estudo está inserido na linha de pesquisa Políticas Públicas e Gestão Educacional do Curso de Especialização em Gestão Educacional, do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Tem como objetivo compreender a preparação de uma escola pública de periferia da rede municipal de Santa Maria para implementação da lei 12.796/13, para o acesso à Educação Infantil para as crianças de 4 e 5 anos de idade e analisar a qualidade da oferta da Educação Infantil (formação de professores e estrutura adequada) da mesma. Este estudo de cunho qualitativo se desenvolveu através de uma pesquisa de estudo de caso, levando em consideração entrevistas realizadas com professoras da educação infantil, em nível de pré-escola, e professoras/gestoras de uma escola da periferia da rede municipal de Santa Maria/RS. Os principais autores utilizados para o referencial deste estudo são: Rosemberg (1999); Gadotti (2003); Kramer (2006 e 2009); Paro (2010); Vieira (2011); Kuhlmann (2007), entre outros. O estudo diz respeito à gestão educacional, Meta 1 do PNE e Qualidade na educação infantil, levando em consideração a concepção de professores e gestores da escola em questão. Foi possível evidenciar que as gestoras procuram realizar uma gestão democrática, dialogando e levando em conta o que a comunidade escolar propõe. Além disso, professoras e gestoras deixam evidente em suas falas o distanciamento entre as políticas públicas e a realidade na escola.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Meta 1 do PNE. Qualidade na Educação Infantil.

ABSTRACT

OBLIGATORINESS OF CHILDHOOD EDUCATION STARTING OF THE GOAL 1 OF THE PNE: THE QUALITY IN FOCUS

AUTHOR: Thaís Leites Rodriguez
ADVISOR: Prof.^a Dr.^a Débora Teixeira de Mello

This study is inserted in the research line “Políticas Públicas e Gestão Educacional” of the “Curso de Especialização em Gestão Educacional” of the “Centro de Educação” of the Federal University of Santa Maria (UFSM). Aims to understand the preparation of a determined public school of periphery of public web of Santa Maria for the implementation of the law 12.796/13 for the access to the childhood education to children from 4 to 5 years old and analyze the quality of the offer of childhood education (teacher training and adequate structure) in a school of child education and elementary school. This study of qualitative stamp was developed through a research of case study, taking in consideration interviews performed with teachers of childhood education, in level of pre-school, and managers of a periphery school of the public web of Santa Maria. The main authors utilized for the referential of this study are: Rosemberg (1999); Gadotti (2003); Kramer (2006 e 2009); Paro (2010); Vieira (2011); Kuhlmann (2007), among others. The study concerns to the educational management, goal 1 of the PNE and quality of childhood education, taking in consideration the conception of teachers and managers in the school in question. Was possible evidence that the managers searched perform a democratic management, dialoguing and, taking into account that what the scholar community proposes. Besides that, teachers and managements make evident in their speech the distancing of the public policies and the school reality.

Keywords: Public Policies. Goal 1 of PNE. Quality in childhood education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Posição de Santa Maria quanto a oferta de vagas.....	43
Quadro 2 – Formação e tempo de atuação na educação das gestoras.....	45
Quadro 3 – Formação e tempo de atuação na educação das professoras.....	46

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	8
1.1	PROBLEMA DE PESQUISA.....	10
1.2	ESTRUTURA DO TRABALHO	10
2	OBJETIVOS	12
2.1	OBJETIVO GERAL	12
2.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	12
3	REFERENCIAL TEÓRICO	13
3.1	POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E A GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	13
3.1.1	A gestão da educação	15
3.2	POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: A CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA E A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL	17
3.3	LEGISLAÇÃO E EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL	22
3.4	QUALIDADE E EDUCAÇÃO	24
3.4.1	Qualidade e educação na Educação Infantil	25
4	O PLANO NACIONAL DA EDUCAÇÃO EM DEBATE	29
4.1	OS PARÂMETROS E INDICADORES DE QUALIDADE	31
4.2	A META 1 DO PNE.....	35
4.3	FORMAÇÃO DE PROFESSORES E METAS PNE (2014 - 2024)	38
5	ABORDAGEM METODOLÓGICA	42
5.1	CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO	44
5.2	SUJEITOS DA PESQUISA	46
6	ANÁLISE DE DADOS	48
6.1	AS FALAS DOS PROFESSORES E GESTORES ACERCA DAS CONCEPÇÕES SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL - META 1 DO PNE, QUALIDADE DA OFERTA E GESTÃO EDUCACIONAL.....	48
6.1.1	Políticas Públicas para Educação Infantil - Meta 1 do PNE	48
6.1.2	Qualidade do atendimento	54
6.1.3	Gestão Escolar	60
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	62
	REFERÊNCIAS	66
	ANEXO A	68

1 INTRODUÇÃO

A obrigatoriedade legal de ampliação da escolarização a partir dos quatro anos de idade, no Brasil, estabelecida pela Emenda Constitucional 59/09, Lei nº 12.796 de abril de 2013 com prazo até 2016 para sua implantação, equiparou o Brasil à países com maior tempo de obrigatoriedade escolar. Desse modo, o país passa a ter quatorze anos garantidos como direito público de acesso à escola, entretanto, além de garantir acesso a vagas, tornam-se necessários investimentos para uma educação de qualidade e obrigatória.

Tema complexo que para além de oferta de vagas obrigatórias perpassa por questões importantes para sua implementação, como qualidade no atendimento das crianças de 0 a 5 anos e formação de professores, em cursos superiores de Pedagogia.

Uma vez inserida no curso de Pedagogia Noturno da UFSM, procurei diversas experiências com estágios do CIEE (Centro de Integração Empresa-Escola) na área de Educação Infantil, a fim de qualificar ainda mais a formação inicial, o que me proporcionou maior encantamento com a profissão. As escolas onde fiz tais estágios, instituições particulares, por vezes, não vivenciam as fragilidades como as do sistema público, a exemplo da falta de recursos, problemas de infraestrutura, etc..

As experiências em sala de aula a partir do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e de estágios supervisionados na educação infantil e nos anos iniciais, em escolas públicas, possibilitaram-me visualizar e vivenciar as necessidades, peculiaridades e enfrentamentos dos professores de Educação Infantil, evidenciando os desafios que representam a garantia do acesso obrigatório de direito e de qualidade. As diversas experiências que tive ao longo de minha formação acadêmica, sendo estágios extracurriculares em escolas particulares, PIBID e nos estágios finais do curso de Pedagogia, me proporcionaram estar mais próximo de cada realidade, nas escolas públicas a falta de recurso falta de responsabilidade do Estado quanto a educação também quanto profissionais e os alunos da rede pública. E por sua vez, as escolas particulares que usufruem de recursos financeiros e por vezes destinadas a melhoria dos espaços físicos ou em materiais para uso dos alunos que fazem parte da escola (mesmo assim apenas recursos financeiros não são suficientes). Porém pensar em qualidade em educação

perpassa por questões de estrutura física, formação dos professores levando em consideração uma educação que respeite as crianças. Porém o que pude perceber em ambas foram salas superlotadas e professores atarefados sem auxílio adequado, questão essa que me fez refletir sobre as o tema Qualidade e como esta é, ou não, levada em consideração quando se trata de estruturar uma turma, ou construir um espaço dentro da escola ou quando se disponibiliza aos professores formação e auxílio em suas demandas diárias. Principalmente quando se trata da educação infantil pois percebi que recebem menos atenção em ambas perspectivas, sejam elas na rede pública ou particular.

As vivências no contexto da educação infantil na rede municipal de Santa Maria/RS, ao longo de minha vida acadêmica, levaram-me a buscar mais aspectos sobre a educação infantil, as concepções sobre infância, em conformidade com seus enfrentamentos e lutas por seu espaço de direito e qualidade.

Para compreender e refletir sobre qualidade na Educação Infantil, por ser um tema complexo que trata sobre a Obrigatoriedade da Educação Infantil a partir da Meta 1 do PNE tendo por base a Qualidade no atendimento, ao mesmo tempo, é de extrema importância para a educação, é necessário aprofundamento teórico e embasamento em parâmetros de referências. Para tal, utilizaremos como aporte teórico os conceitos de qualidade dos documentos orientadores legais como: Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96, Plano Nacional 2001 e 2014 e as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (2009), entre outros.

Este estudo tomará como base as Políticas e Gestão da Educação Básica, uma vez que as políticas educacionais e a gestão da educação mostram os embates entre Estado e Sociedade, em prol do direito por uma educação de qualidade a todos e suas implicações, como os desafios de organização e os conflitos gerados para alcançar tal objetivo.

Uma vez que a Constituição Federal de 1988 diz que todos são iguais perante a lei e que são sujeitos de direitos, dentre estes, a educação, levamos em consideração a LDB 9394/96, que diz que:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;**
- X - valorização da experiência extra-escolar; (Brasil,1996)
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
- XII - consideração com a diversidade étnico-racial.

Para além de apenas dar acesso à educação, é de obrigação do estado assumir o compromisso no que diz respeito a todos os itens acima, o que, certamente, exige, acima de tudo, a qualidade como primordial para a educação.

Nesta perspectiva, este estudo abordará a temática da obrigatoriedade da matrícula das crianças a partir dos quatro anos de idade, nas instituições de educação infantil, considerando a qualidade da oferta da Educação Infantil em uma escola da rede municipal na cidade de Santa Maria, no Rio Grande do Sul.

Tal pesquisa tem por justificativa a relevância do tema, sendo este urgente e de responsabilidade de governantes e da sociedade como um todo, levando em consideração o direito da criança a uma educação infantil de qualidade. Importa destacar que a garantia a matrícula não é o suficiente para uma educação de qualidade que respeite a singularidade da criança. Este tema requer um olhar criterioso sobre as políticas estabelecidas, uma vez que é preciso pensar em formação de professores e estrutura adequada para atender as crianças.

1.1 PROBLEMA DE PESQUISA

Que ações foram implementadas por uma Escola pública de Ensino Fundamental da rede municipal de Santa Maria para atender a EC/59/09, lei 12.796/13, levando em consideração formação de professores e a estrutura adequada para receber as crianças a partir dos quatro anos de idade?

1.2 ESTRUTURA DO TRABALHO

Para melhor entendimento das implicações acerca do tema, o estudo aqui proposto será dividido em capítulos. Nesse sentido, o primeiro capítulo está

destinado para a introdução, no qual é apresentado o problema de pesquisa, a estrutura do trabalho, além de um panorama geral do estudo em questão.

No segundo capítulo, por sua vez, elencamos os objetivos gerais e os objetivos específicos da pesquisa.

O terceiro capítulo, destinado para o referencial teórico, está subdividido em algumas seções. A primeira delas, chamada de “Políticas Públicas e a Gestão da Educação Básica”, busca elucidar o que são as políticas públicas educacionais e suas interferências em um viés neoliberal que refletem, diretamente, na organização da educação em nosso país, além de elucidar a gestão da educação básica, mais especificamente, como se dá sua organização do macro para o micro e das instâncias superiores às escolas.

A segunda seção, intitulada “Políticas Públicas para a Educação Infantil: Concepção de Infância e a Trajetória da Educação Infantil no Brasil”, apresenta, historicamente, as concepções de infância e sua repercussão quanto à educação infantil e a importância da luta feminina determinante para os avanços quanto à oferta de vagas para crianças pequenas no Brasil.

A terceira seção, nomeada como “Legislação e Educação Infantil no Brasil”, aborda as leis vigentes sobre a Educação Infantil.

Na quarta seção, chamada de “Qualidade e Educação”, aborda conceitos sobre o que é qualidade e suas implicações para a educação básica.

O quarto capítulo, por sua vez, intitulado “O Plano Nacional da Educação em debate”, aborda a questão do processo de construção do Plano Nacional de Educação, levando em consideração os documentos legais até a chegada do novo Plano Nacional da Educação. De igual maneira, este capítulo também está dividido em subcapítulos: o primeiro, intitulado “A Meta 1 Do PNE”, aborda o processo de construção e do que se trata além de implicações para a educação. O segundo, nomeado como “Formação de Professores e Metas PNE”, aborda questões previstas no PNE sobre formação docente e valorização. Além do mais, destacamos aqui o que consta no plano e uma análise acerca do referido tema.

Por último, no subcapítulo intitulado “Os Parâmetros e Indicadores de Qualidade”, apresentamos o que os referidos documentos trazem acerca do que é qualidade, definições e como tais parâmetros e indicadores estão estruturados dentro da escola.

No quinto capítulo deste estudo, intitulado de “Abordagem Metodológica”, abordamos a metodologia utilizada neste trabalho, além de caracterizar os sujeitos de pesquisa e a análise das entrevistas utilizando referencial teórico pertinente ao estudo.

E, por fim, as considerações finais, que trarão as conclusões levando em consideração a análise do estudo, a partir das vivências dos sujeitos de pesquisa, do referencial teórico e do estudo sobre as políticas públicas utilizadas para a construção desta monografia.

2 OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GERAL

Compreender a preparação de uma escola pública de periferia da rede municipal de Santa Maria para implementação da lei 12.796/13, para o acesso à Educação Infantil para as crianças de 4 e 5 anos de idade e analisar a qualidade da oferta da Educação Infantil.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Como vem ocorrendo o processo de ampliação de vagas para as crianças de 4 e 5 anos e a organização dentro do prazo estabelecido pela EC 59/09 e Lei 12.796/13 em Santa Maria/RS;
- Compreender a importância da gestão da educação básica na efetivação na proposta da EC 59/09 e Lei 12.796/13;
- Identificar, na visão dos professores e gestores, de uma escola municipal, suas concepções teóricas e práticas relativas à qualidade da educação infantil para o acesso e permanência no contexto da EC/59/09, lei 12.796/13.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E A GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Na nossa sociedade estamos cercados de ações políticas que norteiam e estabelecem um conjunto de ações que nos afetam diretamente. Os grandes conflitos em um mundo globalizado economicamente se dão através das políticas e das tensões causadas por elas.

Podemos assim dizer que *política* é uma ciência de governança por parte do Estado em um sentido mais amplo, enquanto as políticas públicas são as ações expressamente formuladas para atender a população, ou seja, segundo Dias e Matos (2012):

São as ações empreendidas ou não pelos governos que deveriam estabelecer condições de equidade no convívio social, tendo por objetivo dar condições para que todos possam atingir uma melhoria da qualidade de vida compatível com a dignidade humana (DIAS E MATOS, 2012, p. 12).

Neste sentido, fica clara a disposição das políticas públicas no atendimento do bem-estar social por meio dos direitos estabelecidos na Constituição e nas disposições jurídicas, uma vez que cabe ao Estado gerar estratégias para a resolução de problemas sociais na esfera pública. Em se tratando das políticas públicas educacionais, estas são as diretrizes executadas pelos governos em benefício aos interesses da população, particularmente, a garantia ao direito à educação para todos.

Estas políticas educacionais devem atuar para educação de direito ao cidadão e aplicam-se às questões escolares. Contudo, por trás das questões em defesa de uma educação enquanto direito, há um Estado regulador responsável pelo repasse de verbas e distribuição para atender as necessidades da sociedade, especificamente, a educação.

Aliado a isso, os governos são fortemente influenciados pelo Neoliberalismo e sofrem influência da política de mercado internacional e dos interesses de grandes organizações internacionais, que apenas tendem a exercer um controle econômico,

com enfoque no quantitativo. Em conformidade com tais aspectos, Libâneo (2009) afirma que

as políticas, as diretrizes curriculares, as formas de organização do sistema de ensino estão carregadas de significados sociais e políticos que influenciam fortemente as ideias, as atitudes, os modos de agir e os comportamentos de professor e alunos, bem como as práticas pedagógicas, curriculares e organizacionais (LIBÂNEO, 2009, p. 297).

Assim, com a globalização da economia, permitiu-se que as grandes empresas secundarizassem as ações do Estado. Partindo de uma premissa empresarial, em termos de organização e lucro está baseada grande parte das ações voltadas às políticas públicas educacionais, tendo em vista a regulação e a diminuição de gastos.

A década de 1990 passou a ser vista como um período de reformas educacionais no Brasil nos campos como: gestão, financiamento, formação de professores, gestores escolares e avaliação, por meio da criação de mecanismos de defesa e consolidação de leis fundamentadas pela LDB 9394/96.

Contudo, tais reformas tiveram influência de organismos internacionais, entre eles o Banco Mundial¹. Um fato relevante para a decisão das reformas educacionais foi *A Conferência Mundial de Educação para todos*. Esta favoreceu o debate sobre educação para criar as políticas educacionais com o intuito de melhoria da educação nos países de terceiro mundo.

Segundo Soares (1996),

o impacto do Banco Mundial sobre as políticas públicas é imenso. É espantoso que, a maior parte da opinião pública no Brasil não tenha clareza a esse respeito. O Banco não somente formula condicionalidades que são verdadeiros programas de reformas das políticas públicas, como também implementa esses programas usando redes de gerenciamento de projetos que funcionam de forma mais ou menos paralela à administração pública oficial do Estado brasileiro, Trata-se da chamada “assistência técnica” (SOARES, 1996, p.57).

Neste sentido, nos referimos à questão de políticas neoliberais para à educação pública, já que tais políticas vêm sendo implementadas ao longo das últimas décadas, trazendo questões como metas e rankings a serem atingidos pelas

¹ O Grupo Banco Mundial, uma agência especializada independente do Sistema das Nações Unidas, é a maior fonte global de assistência para o desenvolvimento, proporcionando cerca de US\$ 60 bilhões anuais em empréstimos e doações aos 187 países-membros.

escolas, contribuindo para uma visão padronizada e empresarial sobre políticas públicas educacionais e sobre educação. Todavia, não podemos nos esquecer das lutas constantes em defesa de uma educação de qualidade e a importância da sociedade civil. Como explica Campos (1992), assim como já ocorre em outros países, as demandas sociais evoluem e o conceito de infância se modifica inclusive nas camadas populares, estabelecendo-se, assim, em documentos legais, como a Constituição Federal de 1988 e a LDB 9394/96, a ampliação do direito à educação, assegurada pelas políticas públicas educacionais.

3.1.1 A gestão da educação

A Gestão da Educação Básica, de acordo com a Constituição Federal (1988) e a LDB (9394/96), está organizada através dos sistemas de ensino, sendo esses: federais, estaduais e municipais, com responsabilidade da União, Estados e Municípios, respectivamente, tendo a União o papel de coordenador e redistributivo para as demais unidades federais, além de definir as linhas do projeto educacional do país. Nesse contexto, a educação básica está organizada da seguinte forma:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio; II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade (BRASIL, 96).

A reorganização dos sistemas educacionais teve início há pouco tempo, levando em consideração as parcerias com as comunidades e os processos de descentralização. Com isto, a gestão da educação básica é vista, principalmente, como uma forma de redistribuir e potencializar os recursos da educação que são poucos no Brasil, já que, em países europeus, por exemplo, os recursos destinados são maiores e a educação é superior aos países com menos recursos. Em conformidade com esse discurso, pretende-se resolver os problemas de financiamento com uma “gestão mais capaz”. Para Seriguelli,

As reformas educacionais implementadas pelo governo brasileiro na década de 1990, e que se voltaram amplamente para a “modernização e profissionalização” do sistema educacional, repercutiram de forma decisiva nos processos de gestão da educação, dando a esta questão particular relevância. Foram introduzidos novos marcos regulatórios. Destaca-se a combinação entre mecanismos de descentralização com mecanismos de

controle centralizado, o que contribuiu fortemente para inaugurar um novo “modelo” de gestão, com base na intenção de utilização eficaz dos recursos e administração dos resultados (SERIGUELI, 2009, p. 16).

Sendo assim, a Gestão da Educação Básica depende das condições políticas de negociação. Para Vieira (2007), as definições advindas da Constituição de 1988 e da LDB 9394/96 permitem situar o terreno de gestão educacional como espaço das ações dos governos. Um exemplo disso é sobre como se dão as votações sobre as Leis que regem a educação no Brasil: estas são dependentes e modificadas pelas ações dos governos, sejam eles federal, estaduais ou municipais.

Segundo Dourado,

Pensar as políticas e a gestão da educação no Brasil, sobretudo partir da defesa de um padrão de qualidade socialmente referenciada, nos insere no desafio de pensar a lógica centralizada e autoritária que tem permeado as políticas educacionais para todos os níveis de ensino, particularmente para a educação básica. Esse nível de ensino, composto pela educação infantil, ensino fundamental e médio, possui estruturação complexa e heterogênea, fortemente balizada por múltiplas formas de regulação e controle, incluindo a ação do MEC, dos sistemas de ensino e das escolas (caracterizadas como espaço de regulação importante na materialização das políticas) (DOURADO, 2007, p. 938).

Pensar em gestão educacional requer um olhar criterioso sobre os mecanismos de regulação exercidos pelo sistema econômico capitalista. Em um viés empresarial, a gestão da educação está cada vez mais envolvida com um processo que envolve a preparação de futuras gerações de trabalhadores padronizando seu sistema de ensino com foco na redução de tempo e custo. Tal prática centralizada só contribui para que esse movimento de valorização do produto final, ou seja, mão-de-obra futura, reduza a qualidade e prejudique o atendimento nas escolas.

Neste sentido, Oliveira (2009) nos aponta um caminho para a mudança:

Melhorar a qualidade da educação vai muito além da promoção de reformas curriculares, implica, antes, de tudo, criar novas formas de organização do trabalho na escola, que não apenas se contraponham as formas contemporâneas de organização e exercício de poder, mas que constituam alternativas práticas possíveis de se desenvolverem e de se generalizarem, pautadas não pelas hierarquias de comando, mas por laços de solidariedade, que consubstanciam formas coletivas de trabalho, instituindo uma lógica inovadora no âmbito das relações sociais (OLIVEIRA, 2009, p. 44).

Levando em consideração a responsabilidade de cada um em uma gestão, a participação ativa dos atores envolvidos no processo educacional é primordial dentro

das escolas e, acima de tudo, é necessário que se valorize a qualidade. Além disso, todos devem estar cientes do controle que o capitalismo exerce na educação que rompa com uniformidades, assim diversificando modos democráticos de constituir a escola, além de valorizar o sujeito e suas especificidades, modos bem distintos dos quais vemos hoje quando falamos em gestão educacional.

3.2 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: A CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA E A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

A Educação Infantil está definida como a primeira Etapa da Educação Básica. Vejamos:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção (DCNEI, 2010, p.12).

A Educação Infantil tem como um dos seus objetivos a valorização das experiências e dos conhecimentos que a criança traz consigo, bem como garantir uma educação de qualidade. E tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (LDB, 9394/96).

As políticas públicas para a Educação Infantil vêm ganhando espaço nos debates sobre educação básica que reconhecem os documentos legais, como a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e a LDB 9394/96. Contudo, o caminho a ser trilhado ainda é longo, uma vez que a Educação Infantil ainda luta por legitimidade e espaço. Quanto a sua real importância na educação básica, quase sempre é entendida como uma assistência aos trabalhadores, em especial às mães, e está sempre vinculada às políticas sociais.

Historicamente, a ideia de infância foi modificada pelas transformações sociais. Segundo Ariés (1981), antes do século XVIII não se diferenciava o adulto da criança e não havia nenhum sentimento para com elas, além de haver a falta de

cuidado com os recém-nascidos e a precariedade nas condições higiênicas, o que levavam a muitos óbitos nesta fase.

Já no final do século XVIII, houve uma mudança quanto à concepção de criança. Na medida em que as relações familiares foram se modificando de patriarcal para nuclear, a ideia de infância foi tomando espaço nas discussões acerca do tema sobre como cuidar e educar crianças para se viver em sociedade, visto que ela é incompleta e moralmente aprendiz. Assim, a concepção de infância e de educação infantil tem estreita relação com os momentos históricos levando em consideração a constituição familiar, a urbanização, as relações de trabalho e o lugar da mulher na sociedade. Em se tratando disso, a escolarização veio como um reforço às famílias, no intuito de “civilizar as crianças”. Neste sentido, Kulmann e Freitas (2002) nos dizem que

Pode-se também perceber que a educação moderna é pensada para formar a criança civilizada. Sob tal aspecto, seria pertinente conceber a ânsia pela civilidade como requisito básico para a formação, a partir desse final do século XVIII, de um dado espírito de cidadania (KULHMAN E FREITAS, 2002, p.56).

Tal ideia construiu na Europa, no século XIX, um ideal de civilização, o que passou a valorizar a ideia de infância que já vinha sendo consolidada a partir do século anterior. Desse modo, buscou-se construir instituições que atendessem as escolas primárias, o jardim de infância e a creche, a fim de servir como um apoio às famílias, na condição de preparar as crianças moralmente e religiosamente.

No Brasil, a partir de concepções pedagógicas oriundas de países europeus, conforme Kuhlmann (2007), a grande expansão das relações internacionais, na segunda metade do século XIX, proporcionou a difusão das instituições de educação infantil. Em conformidade com tais acontecimentos, a atenção à infância e, principalmente, com a educação, fez com que médicos, intelectuais e religiosos se voltassem para pensar e modelar uma educação com as bases modernas de modelos europeus, principalmente, para as crianças pobres.

As iniciativas assistencialistas e filantrópicas marcaram presença no atendimento à infância, baseando-se em aspectos como saúde, direitos sociais e educação, com o intuito de “cuidar das crianças”. Nesta mesma dimensão, uma das instituições que cuidavam das crianças abandonadas era a Roda dos Expostos, que tinha como função a assistência às crianças abandonadas pelos pais.

Até então, apenas crianças pequenas sem família eram atendidas em instituições. As casas de Expostos recebiam os bebês abandonados nas “rodas” – cilíndricos de madeira que permitiam o anonimato de quem ali deixava a criança – para depois encaminhá-los a mães que criariam até a idade de ingressarem em internatos (KULHMANN, 2017, p. 473).

Os profissionais, principalmente, médicos higienistas, envolvidos em criar instituições que atendessem as crianças, mantinham a higiene como um dos princípios: ensinavam mães pobres a cuidarem dos filhos. Envolvidas, também, na causa assistencialista, “as damas da sociedade”, mulheres ricas, auxiliavam na manutenção de tais instituições. Cabe destacar que tais instituições tinham, como já dito, um caráter assistencialista, e não um caráter de direito da criança, o que retirava do Estado o compromisso pela educação.

A Educação Infantil vem se constituindo, ao longo do último século, no Brasil, a partir do crescimento industrial e da urbanização, fortemente influenciada por modelos europeus que chegaram ao país por volta de 1870. Primeiramente, em caráter assistencialista às creches, de origem francesa, destinada a cuidar das crianças de dois anos para baixo as salas de asilo que antecederiam a escola primária (KUHLMANN, 2007).

Ainda conforme Kulhmann (2007), somente no período republicano é que encontramos referência à criação de creches no país. Elas eram ligadas às primeiras fábricas, onde trabalhavam mulheres para atender os filhos das mães trabalhadoras, sem intuídos pedagógicos e voltados apenas para assistências e cuidados. Assim foram modelando-se as diferenciações entre a creche e a pré-escola: a primeira para crianças pobres e a segunda para as crianças da elite, com o intuito de uma educação racional. Com o objetivo de atender as crianças da elite, surgiram os primeiros jardins de infância privados, fortemente ligados à presença feminina e religiosa. Assim, formulava-se a ideia de que o magistério, enquanto profissão, deveria ser voltado apenas para as mulheres, por terem um “instinto materno nato”.

Muitas foram as tensões políticas acerca da infância, a partir de congressos sobre proteção à infância, entre outros embates políticos com razões totalmente opostas ao direito a educação para as crianças. Somente em 1930, a educação passa a ter uma atenção maior no país. Segundo Kulhmann (2007),

O processo de organização do Estado, que se acentua a partir de 1930, irá estabelecer a tensão entre legislação e a falta de meios, de regulamentação, de compromisso com as políticas sociais. A primeira regulamentação do trabalho feminino ocorre em 1923, prevendo que os estabelecimentos de indústria e comércio deveriam facilitar a amamentação durante a jornada, com a instalação de creches ou salas de alimentação próximas ao local de trabalho (KULHMANN, 2007, p. 481).

As políticas públicas, com este movimento, eram tensionadas a criar creches junto ou o mais próximo das indústrias onde havia mulheres e mães operárias. Nesse contexto, a regulamentação do trabalho feminino e a origem das instituições que davam suporte às mães estavam fortemente ligadas ao movimento de industrialização que o país vivia no momento.

Com a chegada do Estado Novo (1937-1945), foi criado o Ministério da Educação e Saúde, a partir do qual foram feitas formações às professoras que iriam trabalhar com os jardins de infância. Criados em algumas regiões do Brasil, os parques infantis visavam o desenvolvimento físico das crianças, porém tais instituições ainda eram baseadas em convênios com entidades filantrópicas, dando ênfase a uma educação assistencialista.

Contudo, em 1971, foi criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 5692/71 que, conforme Kulhmann (2007), prescrevia que as crianças com idade inferior a 7 anos receberiam educação em escolas maternas e jardins de infância. Porém, as empresas eram incentivadas a manter instituições assistenciais, muitas delas, vinculadas a igrejas. Neste sentido, tentaram-se criar programas de baixo custo apresentados pela UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), que ampliou seu leque de atuação da saúde para a educação.

Conforme Kulhmann (2007),

Além de baixo custo, o plano sugere o financiamento de espaços educacionais para igrejas de diferentes denominações, dando margem para que se exerça a doutrinação religiosa nos programas das instituições, que muitas vezes tem seus funcionários e diretores escolhidos entre os membros da igreja, exigência ainda hoje presente em alguns regimentos (KULHMANN, 2007, p. 489).

Neste sentido, podemos notar o lento processo de crescimento que a educação infantil teve: sempre ligada a entidades filantrópicas com pouca ênfase na qualidade e sofrendo com modificações que pouco influenciaram em uma mudança efetiva. A partir de um movimento dado na década de 1970, em detrimento da

expansão das mulheres nos sindicatos e em frente à reivindicações contra a ditadura militar é que se estabelece a luta por creches.

Segundo Campos (1999),

A luta por creches tem desdobramento também no movimento sindical: pela primeira vez em muitos anos, reivindicações específicas das mulheres trabalhadoras da indústria e do setor de serviço – principalmente bancárias e funcionárias públicas – são incorporadas as pautas de negociação, entre elas a creche (CAMPOS, 1999, p.122).

Entretanto, a preocupação pedagógica era apenas para o grupo de crianças de 7 anos, deixando as crianças menores apenas com cuidados assistenciais. A partir daí, profissionais sem formação necessária e com salários baixos atuavam nas creches. A creche passou, então, a atender apenas a população mais pobre, enquanto o jardim de infância continuava elitizado.

A partir dos anos 80, a criança ganha destaque enquanto sujeito de direitos e, destaque este que iniciou a partir das lutas travadas por mulheres trabalhadoras, com isso, um olhar mais atento sob as condições educacionais das creches de baixa qualidade e infraestrutura de igual forma. Parte-se, então, para debates junto ao movimento das mulheres para a integração dos jardins de infância e das creches, trazendo o desenvolvimento da criança para o primeiro plano, como destaca Campos (1999). Além do mais, articula-se nos debates a ideia de que a creche é direito da criança e não da mãe trabalhadora.

Com a Constituição Federal de 1988, as lutas pela integração da creche e dos jardins de infância como educação infantil, enquanto direito da criança, ampliam as considerações legais, tornando-se um marco importante na consolidação da criança enquanto sujeito de direitos. Em 1996, com a LDB 9.394/96, ganha o estatuto legal, já que esta reconhece tais instituições como integrantes do sistema educacional.

Entretanto, a partir da análise da trajetória da educação infantil, ainda há muitos resquícios de uma educação assistencialista, com pouco ou quase nenhum investimento. Segundo Kulhmann (2007),

Quanto à educação infantil, ao número de crianças atendidas, às dificuldades e indefinições quanto às políticas, à regulamentação, aos orçamentos e outros indicadores, revela-se uma situação desfavorável, apesar do alento dos que têm sonhado e agido para rever esse quadro, interferindo nesse processo (KULHMANN, 2007, p. 493).

Sendo assim, faz-se necessário analisar o contexto histórico, as lutas e o que, efetivamente, se modificou, uma vez que está previsto por lei uma educação de qualidade que atenda às necessidades e especificidades das crianças. Em outras palavras, faz-se necessário repensar as políticas públicas e as suas reais intenções quando se fala em qualidade.

3.3 LEGISLAÇÃO E EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

A Educação Infantil vem ganhando um espaço significativo com o passar dos anos e é um assunto de destaque nas agendas do governo, de organismos internacionais e de organizações da sociedade civil. O acompanhamento às tendências internacionais, como a Declaração Universal dos Direitos da Criança de 1959 e a Convenção Mundial dos Direitos da Criança de 1989, no que se refere os movimentos sociais pelos direitos da criança, à luta e à participação da mulher no mercado de trabalho indica um fortalecimento em relação à perspectiva social dos direitos e de como oferecer educação às crianças pequenas.

O atendimento às crianças de zero a seis anos teve sua garantia assegurada pela Constituição Federal de 1988, a qual visualiza a criança como um sujeito de direitos, entretanto, ainda estamos a passos lentos de uma mudança efetiva. A partir de então, a principal mudança foi a conquista da educação infantil como primeira etapa da educação básica, junto ao ensino fundamental e médio, o que fez com que o estados, municípios e governo federal se responsabilizassem por esta etapa.

Conforme os Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil (2006),

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) foi promulgada, contribuindo de forma decisiva para a instalação no país de uma concepção de Educação Infantil vinculada e articulada ao sistema educacional como um todo. Na condição de primeira etapa da Educação Básica, imprime-se uma outra dimensão à Educação Infantil, na medida em que passa a ter uma função específica no sistema educacional: a de iniciar a formação necessária a todas as pessoas para que possam exercer sua cidadania. Por sua vez, a definição da finalidade da Educação Infantil como sendo o “desenvolvimento integral da criança até 6 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” evidencia a necessidade de se tomar a criança como um todo para promover seu desenvolvimento e implica compartilhamento da responsabilidade familiar, comunitária e do poder público (BRASIL, 2006, p. 32).

O direito disposto na Constituição Federal de 1988 é reafirmado pela Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, que estabelece algumas finalidades como desenvolvimento da criança e reitera as responsabilidades atribuídas a família, escola e poder público. Assim, a educação infantil tem como papel principal o de cuidar e de educar de forma integral, além de ampliar o acesso e o atendimento às crianças de 0 a 6 anos. Nesse aspecto, a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n. 8.069, de julho de 1990, vem garantir a proteção integral dos direitos da criança e do adolescente, como consta em seu artigo 4º, que nos diz que

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

Parágrafo único. A garantia de prioridade compreende:

- a) Primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias;
- b) Precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública;
- c) Preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas;
- d) Destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e a juventude (BRASIL, 1990).

Em conformidade com a Constituição Federal de 1988, o ECA (1990) vem a consolidar os direitos inerentes à infância e à juventude, no qual, em seus discursos, asseguram a proteção e o investimento necessários a educação para o desenvolvimento integral da criança. Neste sentido, a LDB 9394/96 reconhece os direitos afirmados anteriormente de modo a trazer avanços significativos para a educação infantil, uma vez que torná-la a primeira etapa da educação básica a trouxe para um lugar de destaque, proporcionando discussões e tensões mais amplas sobre sua estrutura.

Além disso, ocorre a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos profissionais da Educação (FUNDEB), Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, o qual, segundo Vieira (2010), estabelecem-se, pela primeira vez no Brasil, parâmetros legais para o repasse de recursos públicos na área educacional.

Todavia, apesar das políticas voltadas à educação infantil, sabe-se da carência que ainda existe quanto à destinação de recursos e quanto ao

reconhecimento sobre sua importância, uma vez que as discussões sobre o direito da criança são, relativamente, recentes. Apesar dos investimentos na educação infantil que não podemos desconsiderar, ainda há muito que avançar, principalmente, quando se trata de acesso e de qualidade.

3.4 QUALIDADE E EDUCAÇÃO

Qualidade na educação, segundo Dourado (2007), é um fenômeno complexo, onde leva-se em conta muitas variáveis, a partir de uma relação entre escola e sociedade. É uma visão que vai além de aprendizagem das correlações entre escola e meio social onde os alunos estão inseridos. Dourado também nos diz que

O avanço em termos de acesso e cobertura, principalmente no caso do ensino obrigatório, implica novas demandas de atendimento que se relacionam mais diretamente com as condições de permanência dos alunos na escola e as possibilidades de uma aprendizagem mais significativa. Há muitas formas de se enfrentar tal debate, desde a análise do processo de organização do trabalho escolar, que passa pelo estudo das condições de trabalho, da gestão da escola, do currículo, da formação docente, até a análise de sistemas e unidades escolares que pode se expressar, por exemplo, nos resultados escolares obtidos a partir das avaliações externas. Além desses aspectos, é fundamental ressaltar que a educação articula-se às diferentes dimensões e espaços da vida social, sendo ela própria elemento constitutivo e constituinte das relações sociais mais amplas. Isto quer dizer que a educação é perpassada pelos limites e possibilidades da dinâmica econômica, social, cultural e política de uma dada sociedade (DOURADO, 2007, p. 09).

Considerando os limites e as possibilidades apontados por Dourado (2007), entende-se que qualidade na educação requer um olhar minucioso, uma vez que pode haver diferentes compreensões sobre seu significado. Porém, um conceito considerado novo está sendo discutido, chamado de “qualidade social”. De acordo com Gadotti, ao falar em qualidade social da educação, é necessário falar de uma nova qualidade, onde se acentua o aspecto social, cultural e ambiental da educação, em que se valoriza não só o conhecimento simbólico, mas também o sensível e o técnico (GADOTTI, 2003, p.01).

Qualidade significa melhorar a vida das pessoas, de todas as pessoas. Na educação a qualidade está ligada diretamente ao bem viver de todas as nossas comunidades, a partir da comunidade escolar. A qualidade na

educação não pode ser boa se a qualidade do professor, do aluno, da comunidade é ruim. Não podemos separar a qualidade da educação da qualidade como um todo, como se fosse possível ser de qualidade ao entrar na escola e piorar a qualidade ao sair dela (GADOTTI, 2013, p.02).

Para tanto, falar em qualificar a educação é falar em complexidade, uma vez que são muitos os desafios e mediar os fatores extracurriculares e intra-curriculares torna-se a cada dia mais necessário. Além disso, o que pensamos sobre qualidade transita sobre nossos próprios valores e está ligado diretamente com o tempo histórico em que nos encontramos. Conforme o pensamento de Dourado (2007),

Os conceitos, as concepções e as representações sobre o que vem a ser uma Educação de Qualidade alteram-se no tempo e espaço, especialmente se considerarmos as transformações mais prementes da sociedade contemporânea, dado as novas demandas e exigências sociais, decorrentes das alterações que embasam a reestruturação produtiva em curso, principalmente nos países membros da Cúpula das Américas (DOURADO, 2007, p. 10).

Nesta perspectiva, compreende-se que qualidade da educação perpassa por variáveis entre tempos e espaços, estando em constante transformação e não havendo um conceito absoluto, pois deve ser um processo democrático e que compreenda as demandas da sociedade, com base nas necessidades das crianças e, acima de tudo, que seus direitos e respeito sejam garantidos.

3.4.1 Qualidade e educação na Educação Infantil

O tema qualidade na educação infantil tem ganhado destaque ao longo dos anos 80 e 90, no Brasil e exterior. Desde que foi assegurada a educação como direito da criança, tem-se discutido como se deve dar o atendimento às crianças de 0 a 6 anos, especificamente.

Anteriormente a década de 80, as escolas ou creches eram vistas como locais assistencialistas, que asseguravam um local para que mães trabalhadoras pudessem deixar seus filhos para cumprir as longas jornadas de trabalho. Nesse contexto, de acordo com Rosemberg (1999),

A urbanização intensa, a participação crescente das mulheres no mercado de trabalho, a queda dos índices de mortalidade infantil e de fecundidade

anunciavam, já no final da década de setenta, que estavam constituídas as bases sócio demográficas geralmente associadas à expansão da educação infantil (ROSEMBERG, 1999, p.14).

Neste sentido, a qualidade do atendimento nesses lugares, como a infraestrutura e qualificação dos profissionais, ficou em segundo plano e sem visibilidade naquele momento, uma vez que o intuito era a garantia do local para que as camadas mais pobres deixassem as crianças para ingressarem no mercado de trabalho. Além disso, havia a forte discrepância entre a creche e a pré-escola: a segunda com caráter de priorização, pois se tratava da preparação ao ensino fundamental.

À medida que o acesso e as vagas foram sendo ofertadas em caráter de direito garantido para a criança, foram ampliando-se discussões, estudos sobre como funcionavam as creches e pré-escolas, principalmente aquelas de caráter filantrópico. Como nos diz Vieira,

A educação de crianças antes da escola obrigatória, no País, sofreu profundas mudanças nos últimos 30 anos, envolvendo sempre o embate de concepções entre movimentos de lutas por creches, especialistas, associações de pesquisa, governos e organizações internacionais. Nesse contexto, a expansão da oferta pública e privada foi seguida de intenso processo de regulamentação no âmbito dos sistemas de ensino, no qual se observam tensões, obstáculos e, também, importantes avanços (VIEIRA, 2011, p. 248).

As discussões em prol da criança e de seu bem estar nos últimos anos trouxe avanços significativos e um dos seus desafios é a concepção de educação infantil que se baseie na defesa dos direitos da criança e que, acima de tudo, não reproduza desigualdades de cor, classe social e gênero. Levando em consideração a qualidade na sua oferta, Rosemberg (2003) afirma que

O acesso às creches e pré-escolas, concebidas como instituições educacionais, não está dissociado de uma oferta de qualidade, em espaços institucionais não domésticos, com infraestrutura adequada e com profissional qualificado, sustentando-se numa concepção de criança como sujeito de direitos e produtora de cultura. Tais elementos definidores de políticas, estabelecidos na legislação educacional, persistem e precisam ser constantemente reafirmados, conforme atestam os movimentos sociais e a produção acadêmica na área (ROSEMBERG, 2003).

O debate sobre a qualidade na educação infantil seguiu uma concepção que se apoia no direito das crianças, como já mencionado, através dos movimentos sociais e das conquistas das mulheres, mais especificamente. Neste sentido, a

qualidade na educação infantil, mais propriamente, nas creches, está ligada diretamente com uma educação que leve em consideração as necessidades das crianças pequenas em seu desenvolvimento integral. Um dos marcos legais mais relevantes neste sentido foi a Constituição Federal de 1988, que estabelece o direito das crianças de zero a seis anos e a obrigação, por parte do Estado e políticas municipais, que atendam as necessidades das crianças e, por sua vez, a LBD de 1996, que legalizou a educação infantil e sua oferta de vagas, tornando esta a primeira etapa da educação básica.

A partir de então, os discursos sobre qualidade ganharam cada vez mais espaço: foram assumidos compromissos internacionais pelos países membros da UNESCO, como a “Educação para todos”, em consonância com o Plano Nacional da Educação PNE (no Brasil), que tem como um dos objetivos estabelecer metas em nível nacional em termos de ofertas de vagas e condições de “qualidade” para as escolas públicas.

Porém, o tema ganhou, sem dúvidas, um grande destaque a partir dos compromissos com a educação e, principalmente, nestas últimas décadas, onde a educação tem ganhado espaço para discussões. Segundo: Corrêa, 2003 apud Sacristán, 1996, p. 63

Outra das características estruturais das reformas educacionais atuais é sua justificação pela busca de uma melhor qualidade. Contraditoriamente, em tempos de crise de expansão e escassez de recursos, o apelo à qualidade aparece como palavra de ordem de justificação das reformas e das políticas educacionais (CORRÊA, 2003 apud SACRISTÁN, 1996, p. 63).

É importante salientar que a qualidade na educação tem relação com os recursos financeiros destinados para esta área, uma vez que o investimento que deve ser realizado principalmente nas escolas públicas tem relação direta com a garantia dos direitos e, acima de tudo, com o bem estar da criança. Cabe mencionar que a infraestrutura física das escolas e a formação e valorização dos profissionais que atuam na área são os pontos essenciais no cumprimento no que se refere à qualidade, para além de uma palavra de ordem ou justificação das reformas educacionais, como mencionado acima.

Neste sentido, apresentaremos os documentos legais como o Plano Nacional da Educação (2014), que terá vigência de dez anos a partir desta data, e que estabelece metas e estratégias para todos os níveis da educação, tendo por

finalidades a redução da desigualdade e a inclusão das minorias, como alunos com deficiência, indígenas, quilombolas, estudantes do campo e alunos em regime de liberdade assistida. Além do mais, tem como uma de suas metas a universalização e a ampliação do acesso a uma educação de qualidade e a formação inicial e continuada para professores, com vistas para melhores condições de trabalho para estes profissionais.

Nessa perspectiva, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil (2006) tem como objetivo o estabelecimento de padrões de referência orientadores para o sistema educacional no que se refere à organização e ao funcionamento das escolas. Além disso, temos os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (2009), que tem como objetivo auxiliar as equipes que atuam na educação infantil, com as famílias e comunidade, a participar dos processos de auto avaliação da qualidade de creches e pré-escolas.

Sendo assim, são estes os documentos legais que fazem referência a critérios pré-estabelecidos para nortear a qualidade na educação infantil no Brasil e que iremos apresentar de forma mais detalhada no próximo capítulo.

4 O PLANO NACIONAL DA EDUCAÇÃO EM DEBATE

O PNE (Plano Nacional da Educação) foi elaborado durante o 2º Congresso Nacional de Educação (CONAE), em consonância com a legislação brasileira, especificamente, a Constituição Federal de 1988, que diz em seu artigo 214: “a lei estabelecerá o Plano Nacional de Educação de duração plurianual”, e com a LDB (9.394/96), que determina que a União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional da Educação com as diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em conformidade com a declaração mundial de Educação para todos.

O PNE teve sua aprovação consumada mediante a Lei n.10.172, de 9 de janeiro de 2001, no governo de Fernando Henrique Cardoso, após diversas audiências públicas com a participação de parlamentares de diferentes partidos e de setores da sociedade como, ANDES, ANDIFES, ANPED, ANFOPE, CNTE, CONSED e UNDIME, onde tensões e críticas se fizeram presentes, evidenciando as lutas para o reconhecimento de uma educação como direito social e de qualidade.

Entretanto, o texto sofreu algumas alterações significativas na Câmara dos Deputados em consonância com esferas privatistas, levando em consideração modelos gerencialistas e abrindo um amplo leque para reformas empresariais.

Todavia, o Plano Nacional da Educação (2001) previa 295 objetivos e metas para a educação básica e já estabelecia alguns padrões mínimos no que se refere ao espaço físico das escolas de Educação Infantil que deveriam levar em consideração:

- espaço interno, com iluminação, insolação, ventilação, visão para o espaço externo, rede elétrica e segurança, água potável, esgotamento sanitário;
- instalações sanitárias para a higiene pessoal das crianças;
- instalações para preparo e/ou serviço de alimentação;
- ambiente interno e externo para o desenvolvimento das atividades, conforme as diretrizes curriculares e a metodologia da educação infantil, incluindo o repouso, a expressão livre, o movimento e o brinquedo;
- mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos;
- adequação às características das crianças especiais (BRASIL, 2001, p.12).

O plano também previa mais atenção à formação dos profissionais da educação infantil e tinha como meta ampliar a oferta de educação infantil “em cinco anos, a 30% da população de até 3 anos de idade e 60 % da população de 4 a 6 anos (ou 4 e 5 anos) e, até o final da década, alcançar a meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 a 5 anos” (BRASIL, 2001, p.12). Entretanto, as metas deste plano não foram atingidas na prática, por conta do distanciamento da legislação e da realidade, onde a falta de verba e de responsabilidade com a educação ficaram evidentes.

A partir de então, os desafios da obrigatoriedade escolar na educação infantil estavam em debate e envolveram interlocuções entre vários movimentos, como as associações acadêmicas, as associações de professores, de trabalhadores, Congresso Nacional, MEC, entre outros. Os debates aconteciam junto à tramitação do Novo Plano Nacional de Educação (PNE), no Congresso Nacional, que substituíra o (PL) n 8.035, de 2010. No entanto, o PNE de 2001-2010 teve seu fim a partir da falta de orçamento para a sustentação de suas metas, além dos inúmeros objetivos e diretrizes, para ser mais exato 295, relacionadas a todos os níveis da educação o que dificultou quanto a implementação e controle nas avaliações.

A aprovação do novo PNE (2014), através da lei nº EC/59/09, lei 12.796/13; trouxe outros desafios para as políticas públicas voltadas aos direitos da criança e a educação infantil como prioridade na área da educação. Salieta Vieira (2011):

Depois de apresentar o conteúdo da Emenda Constitucional (EC) nº 59, de 2009 e alguns aspectos do projeto do novo PNE, o primeiro grande desafio é democratizar e universalizar o acesso, baseado na concepção de educação infantil construída nos últimos 30 anos no Brasil, corrigindo distorções e atenuando desigualdades. Ter pré-escola para todos já era a meta do PNE, desde 2001, mas como garanti-la com a qualidade necessária para respeitar e efetivar os direitos das crianças de zero a cinco anos de idade à educação, resguardados os riscos da massificação? Isso implica certamente garantir o financiamento, de acordo com o Custo Aluno-Qualidade (CAQ)¹, e estabelecer políticas de formação e valorização dos profissionais da educação, constituindo-se outros desafios a serem enfrentados (VIEIRA, 2011, p. 246).

A EC 59/09, tornou obrigatória a matrícula e a frequência escolar para crianças dos 4 aos 17 anos e isso equiparou o Brasil aos países que possuem maior tempo de escolarização obrigatória. Esta obrigatoriedade deveria ser implementada progressivamente até 2016, nos termos do PNE (2011-2020), tornando-se um marco na educação com o intuito de universalizar e democratizar o acesso da pré-escola ao ensino médio. Para a elaboração do novo PNE, com duração de dez anos, houve a Conferência Nacional de Educação (CONAE), em 2010, acompanhada de conferências municipais e estaduais para a elaboração do documento final da CONAE, que contemplou a educação infantil e subsidiou aspectos para a construção de um sistema nacional da educação.

4.1 OS PARÂMETROS E INDICADORES DE QUALIDADE

No que se refere à qualidade na educação infantil, dois documentos legais foram lançados no Brasil para dar subsídio às instituições sobre o que deve ser levado em consideração e quais os padrões mínimos para garantir-se o acesso de qualidade para as crianças de 0 a 6 anos.

Tais documentos foram lançados como um referencial para atingir as metas abarcadas no PNE (2001) com intuito de controle e de supervisão dos objetivos dispostos no PNE levando em consideração os padrões técnicos expostos nestes dois documentos. Segundo o documento,

Sendo o objetivo deste documento o de estabelecer padrões de referência orientadores para o sistema educacional no que se refere à organização e funcionamento das instituições de Educação Infantil, cabe apontar, inicialmente, para uma distinção conceitual que deve ser feita entre *parâmetros* de qualidade e *indicadores* de qualidade. Entende-se por *parâmetros* a norma, o padrão, ou a variável capaz de modificar, regular, ajustar o sistema (Houaiss e Villar, 2001). *Parâmetros* podem ser definidos como referência, ponto de partida, ponto de chegada ou linha de fronteira. *Indicadores*, por sua vez, presumem a possibilidade de quantificação, servindo, portanto, como instrumento para aferir o nível de aplicabilidade do parâmetro (PARÂMETROS NACIONAIS DE QUALIDADE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BRASIL, 2006, p. 08).

Vale destacar que os documentos não utilizam um padrão mínimo ou máximo, mas, sim, termos técnicos para subsidiar o trabalho de creches e pré-escolas. Conforme os Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil (2006), requisitos básicos necessários para uma Educação Infantil que possibilite o desenvolvimento integral da criança. Além disso, o documento aborda brevemente a questão das diferenças regionais e garante delimitar parâmetros de qualidade suficiente amplos para abarcar e permitir as manifestações culturais locais.

No entanto, as disparidades em que a Educação Infantil se encontra é uma realidade de muitos anos. Levando em consideração as realidades regionais e o pouco investimento oferecido, em se tratando de algumas regiões, está evidente que os requisitos estabelecidos no documento não garantem uma efetiva mudança. Segundo Campos,

Os progressos na educação infantil ao longo das últimas duas décadas ocorreram, portanto, de maneira muito desigual quando se consideram as diferentes idades e realidades sociais, culturais e políticas no país. Essa evolução depende de processos complexos, sujeitos a retrocessos, que custam a ganhar visibilidade pública (CAMPOS, 2010, p.24).

Neste sentido, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, documento criado em 2006, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, pelo Ministério da Educação, em consonância com a Secretaria de Educação Básica, traz dois volumes: em seu primeiro volume, há a apresentação dos parâmetros, além de um relato sobre a história da educação infantil no Brasil e a concepção de criança. No segundo, as competências dos sistemas de ensino e a caracterização das instituições de educação infantil a partir de definições legais.

O documento Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (volumes 1 e 2) busca responder com uma ação efetiva aos anseios da área, da mesma forma que cumpre com a determinação legal do Plano

Nacional de Educação, que exige a colaboração da União para atingir o objetivo de “Estabelecer parâmetros de qualidade dos serviços de Educação Infantil, como referência para a supervisão, o controle e a avaliação, e como instrumento para a adoção das medidas de melhoria da qualidade” (Brasil, 2001, cap. II, item 19 do tópico Objetivos e Metas da Educação Infantil). Assegurar a qualidade na educação infantil por meio do estabelecimento desses parâmetros é uma das diretrizes da Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 2006).

No que se refere aos parâmetros de qualidade para educação infantil, os documentos utilizam os termos e requisitos de funcionamento de creches e pré-escolas. No que se refere às propostas pedagógicas, os cuidados essenciais com as crianças, interações entre crianças-adultos, levando em consideração o desenvolvimento da criança, além de destacar a autonomia das escolas quanto a algumas questões como os agrupamentos das turmas e sobre as responsabilidades dos gestores de cada instituição.

Em se tratando de infraestrutura, o documento refere-se a como usar os espaços físicos e a quem são destinados os materiais nas escolas, como livros, entre outros. Porém, pouca ênfase dá as condições necessárias para a utilização desses espaços, uma vez que é crucial a discussão sobre o investimento para uma educação de qualidade. Segundo Campos (2011),

A produção acadêmica sobre a educação da infância tem enfatizado a importância de a criança ser considerada produtora de cultura e, portanto, com direito a ter voz, participar e criar. A questão é saber se as condições reais e objetivas existentes na maioria das creches e pré-escolas permitem que a criança exerça amplamente esse direito, durante as longas horas que passa diariamente nesses ambientes (CAMPOS, 2011, p. 29).

A discussão sobre essa questão deixa claro que apenas requisitos de como atingir ou cobrar as creches e pré-escolas não basta. Certamente, as mesmas já convivem diariamente com lutas como essa, e outras não tenham formação profissional adequada para isso.

Para tanto, o documento em questão estabelece as condições ditas adequadas para a garantia à qualidade no atendimento das crianças de 0 a 6 anos, o que, claramente, pode-se considerar um avanço a partir da reflexão dos direitos da criança e do seu lugar como produtora de cultura. Todavia, pouca ênfase se dá sobre o investimento que a qualidade na educação infantil necessita, levando em consideração que as crianças menos favorecidas seriam aquelas que mais se

beneficiariam com os padrões de qualidade e com a responsabilização das esferas governistas quanto às verbas que, por vezes, não chegam às suas escolas.

Os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (2009) vem em consonância com os Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil (2006) e têm um caráter de auto-avaliação da qualidade das creches e pré-escolas que oportuniza a participação da comunidade neste processo de avaliação. Foi elaborado sob responsabilidade do Ministério da Educação e da Secretaria de Educação Básica, no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

Composto por um volume, o documento aborda a questão da concepção de qualidade e explica como se dará as avaliações nas escolas. Segundo o documento,

Com um conjunto de indicadores podemos ter, de forma simples e acessível, um quadro que possibilita identificar o que vai bem e o que vai mal na instituição de educação infantil, de forma que todos tomem conhecimento e possam discutir e decidir as prioridades de ação para sua melhoria. Vale lembrar que esse esforço é de responsabilidade de toda a comunidade: familiares, professoras/es, diretoras/es, crianças, funcionárias/os, conselheiras/os tutelares, de educação e dos direitos da criança, organizações não governamentais (ONGs), órgãos públicos e universidades, enfim, toda pessoa ou entidade que se relaciona com a instituição de educação infantil e deve se mobilizar pela melhoria de sua qualidade (BRASIL, 2009, p.18).

Neste sentido, o documento tem por base a participação efetiva da comunidade enfatizando uma auto-avaliação onde professores, coordenadores e funcionários também farão uma reflexão acerca do trabalho realizado na escola. Porém, vale destacar que os Indicadores não fazem referência em condições que as escolas se encontram e, para tanto, não se faz um item questionável, tornando, assim, a responsabilidade apenas para aqueles que estão envolvidos no contexto local. Neste sentido, salienta Campos:

São vários os indicadores já existentes que permitem obter informações sobre as condições de funcionamento do conjunto das instituições de educação infantil no Brasil e, embora cubram apenas alguns aspectos da qualidade dos estabelecimentos, possibilitam uma primeira aproximação a essa realidade (CAMPOS, 2010).

Em conformidade, os indicadores partem da premissa de que são flexíveis, pois a qualidade pode ser “concebida de forma diversa, conforme o momento histórico, o contexto cultural e as condições objetivas locais” (BRASIL, 2009, p.14). Todavia, se a qualidade é histórica e depende de muitos fatores os indicadores,

abre-se um questionamento: como é possível, então, estabelecer o que são os padrões de qualidade na educação infantil?

Em se tratando disso, para a realização das avaliações, os Indicadores mencionam o passo-a-passo de como deve ser executado tal proposta para com a comunidade e utiliza uma concepção do que seria analisado para se garantir a qualidade:

Este instrumento foi elaborado com base em aspectos fundamentais para a qualidade da instituição de educação infantil, aqui expressos em dimensões dessa qualidade, que são sete: 1 – planejamento institucional; 2 – multiplicidade de experiências e linguagens; 3 – interações; 4 – da saúde; 5 – espaços, materiais e mobiliários; 6 – formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais; 7 – cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social (BRASIL, 2009 p. 19).

Tais dimensões são avaliadas a partir de respostas e estipuladas junto ao grupo que está participando da avaliação. Todavia, cabe destacar que, para além da importância de identificar a avaliação quanto aos indicadores de qualidade, pouca ênfase se dá a questões de resolução dos problemas quando se trata de investimento ou ações que levem a superação de índices considerados baixos quanto aos próprios indicadores. Estipular o que deve ser avaliado torna os indicadores um mecanismo avaliativo apenas para as instituições de ensino retirando a responsabilidade do Estado e do Município que também deveriam ser avaliados e cobrados pelas comunidades escolares.

4.2 A META 1 DO PNE

A meta 1 estabelecida pelo PNE, de 2014, traz consigo a questão da universalização da oferta de vagas na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos e repete para a faixa etária de 0 a 3 anos a mesma meta de 2001, que seria o atendimento de 50% para as crianças.

Universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em Creches de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos até o final da vigência deste PNE (BRASIL, 2014).

A partir de então, a meta abrange a manutenção e a ampliação de rede, traçando estratégias para que sua implementação seja assegurada. Na apresentação sobre a meta por parte do governo, justifica-se, a partir do reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos, a incorporação da educação infantil à educação básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Além disso, sua apresentação faz referência a alguns diagnósticos de cobertura, bem como fontes como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

A despeito desses avanços, ainda é muito restrita a extensão da sua cobertura no País. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mostram que, no ano de 2013, o atendimento em creches atingia cerca de 28% das crianças e na pré-escola o índice era de 95,2%. Ainda mais grave é a situação identificada em estudo do mencionado instituto com base em dados do ano de 2010. O estudo demonstrou, por exemplo, que, do total das crianças atendidas nas creches, 36,3% faziam parte dos 20% mais ricos da população e apenas 12,2% integravam o estrato dos 20% mais pobres. (BRASIL, MEC, 2014, p.16).

Neste sentido, a Meta 1 do PNE abarca a questão da obrigatoriedade de escolaridade dos 4 aos 17 anos, levando em consideração o atendimento a 100% de crianças nesta faixa etária. Porém, para as crianças de 0 a 3 anos, não é visto como um caráter obrigatório e seu atendimento visto como de direito das crianças, mas, também, como uma opção da família, deixando a desejar em alguns aspectos como o atendimento e o respeito à infância.

Em consideração, a meta também estabelece algumas estratégias visando sua implementação e qualidade na oferta da educação infantil nas instituições. Veremos aqui algumas delas que fazem referência aos itens mencionados.

No que se refere à oferta de vagas para crianças de 0 a 3 anos, há duas estratégias, especificamente

1.3 realizar, periodicamente, em regime de colaboração, levantamento da demanda por creche para a população de até três anos, como forma de planejar a oferta e verificar o atendimento à demanda manifesta;

[...]

1.6 o Distrito Federal e os Municípios, com a colaboração da União e dos Estados, realizarão e publicarão, a cada ano, levantamento da demanda manifesta por educação infantil e pré-escolas, como forma de planejar e verificar o atendimento (BRASIL, PNE, 2014a).

A estratégia 1.3 estabelece sua aplicação para esta população a fim de verificar seu atendimento e demandas. Porém, a estratégia 1.6 não menciona tal população e faz referência a educação infantil e pré-escolas separadamente, não levando em consideração que a primeira inclui a segunda.

A questão do levantamento periódico para consultas públicas está definida na estratégia 1.4, no sentido de: “estabelecer, no primeiro ano de vigência do PNE, normas, procedimentos e prazos para definição de mecanismos de consulta pública da demanda das famílias por creches” (BRASIL, PNE, 2014).

A estratégia 1.15 faz referência sobre o direito de opção da família em relação às crianças de até 3 anos:

1.15 promover a busca ativa de crianças em idade correspondente à educação infantil, em parceria com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, preservando o direito de opção da família em relação às crianças de até 3 (três) anos (BRASIL, 2014a).

O PNE, na estratégia 1.2, aborda a questão sobre minimizar desigualdades:

1.2 Garantir que, ao final da vigência deste PNE, seja inferior a 10% a diferença entre as taxas de frequência a Educação Infantil das de até 3 anos oriundas do quinto de renda familiar per capita mais elevado e as do quinto de renda familiar per capita mais baixo (BRASIL, PNE, 2014).

Todavia, duas estratégias abrem para questionamentos polêmicos quanto a um retrocesso por parte da realização de convênios com instituições privadas sem fins lucrativos, bem como aponta a estratégia 1.7: “articular a oferta de matrículas gratuitas em creches certificadas como entidades beneficentes de assistência social na área de educação com expansão da oferta da rede escolar pública” (BRASIL, PNE, 2014).

Já a estratégia 1.12 fomenta o atendimento, em caráter complementar, de programas de orientação às famílias, o que sugere programas alternativos que, por muitas vezes, apresentam precariedades e acabam por aumentar o descaso com as crianças das populações mais pobres e com mais necessidade de uma educação de qualidade.

1.12 Implementar, em caráter complementar, programas de orientação e apoio às famílias, por meio da articulação das áreas da Educação, saúde e assistência social, com foco no desenvolvimento integral das crianças de até 3 anos de idade (BRASIL, PNE, 2014).

No que se refere à qualidade, algumas estratégias apontam para índices de padrões nacionais, bem como para as melhorias e investimentos nos espaços físicos levando em consideração a acessibilidade desses locais e a formação dos profissionais da educação infantil, visando a qualificação inicial e continuada para o atendimento das demandas de qualidade na educação infantil.

1.1 Definir, em regime de colaboração entre união, os estados, o Distrito Federal e os municípios, metas de expansão das respectivas redes públicas de Educação Infantil segundo padrão nacional de qualidade, considerando as peculiaridades locais.

1.5 Manter e ampliar, em regime de colaboração e respeitadas as normas de acessibilidade, programa nacional de construção e reestruturação de escolas, bem como aquisição de equipamentos, visando a expansão e a melhoria da rede física de escolas públicas de Educação Infantil.

1.9 Estimular a articulação entre a pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais da Educação, de modo a garantir a elaboração de currículos e propostas pedagógicas capazes de incorporar os avanços de pesquisas ligadas aos processos de ensino e de aprendizagem e teorias educacionais no atendimento da população de 0 a 5 anos.

1.13 Preservar as especificidades da Educação Infantil na organização das redes escolares, garantindo o atendimento da criança de 0 a 5 anos em estabelecimentos que atendam a parâmetros nacionais de qualidade, e a articulação com a etapa escola seguinte, visando ao ingresso do aluno de 6 anos de idade no Ensino Fundamental.

1.6 Implantar, até o segundo ano da vigência deste PNE, avaliação da Educação Infantil, a ser realizada a cada dois anos, como base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes.

1.8 Promover a formação inicial e continuada dos profissionais da Educação Infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior (BRASIL, 2014).

O PNE (2014) surge de uma longa discussão por parte da sociedade juntamente às Conferências Nacionais da Educação (CONAE) e, especificamente, em se tratando da Meta 1 do PNE (2014), é possível destacar um discurso embasado em alguns anseios de uma sociedade, bem como a preocupação pela qualidade do atendimento nos espaços físicos e pela formação de professores, a fim de atender as demandas existentes na Educação Infantil. Todavia, não podemos deixar de mencionar as influências neoliberais introduzidas sobre as estratégias da meta.

Vale lembrar que o esforço do PNE (2014) no que tange aos avanços da educação infantil se faz presente, porém a qualidade no atendimento obrigatório às crianças a partir dos 4 anos só se dará com o compromisso firmado entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, compromisso esse que tenha caráter de investimentos financeiros, além de uma reestruturação no significado com respeito às infâncias.

4.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E METAS DO PNE (2014 - 2024)

Por longos anos, as políticas públicas discutem sobre formação de professores e sobre sua respectiva valorização, timidamente. Considerada como uma “vocação feminina”, vem ganhando destaque através das lutas e tensões sob uma prática diária, por vezes dura e sem prestígio, que a profissão apresenta.

Vale destacar ainda as distinções salariais existentes entre a classe de professores. Considerando o gênero (maioria de mulheres); idade (jovens e adultas); sua classe social (das classes populares a maioria) (Kramer, 2006, p. 808), estes são os menos remunerados em seu trabalho na educação infantil, mostrando, assim, uma realidade assustadora em se tratando do trabalho pedagógico com crianças pequenas, onde o trabalho é considerado “menos necessário”. Assim nos diz Kramer (2006):

Esta é, a meu ver, uma visão preconceituosa com relação ao trabalho com a criança pequena: basta lembrar que, na maioria dos municípios brasileiros, os salários de professores são definidos não segundo o nível de escolaridade do professor, mas segundo o tamanho ou a idade dos seus alunos. Na área da educação infantil, este menor valor da profissão pode ser observado também no fato de as professoras serem identificadas como “meninas” (Kramer, 2005). O valor de um curso (ou de uma profissão) pode ser medido pelo tamanho ou pela idade da população atendida? (KRAMER, 2006, p. 807).

As conquistas, por parte da educação infantil, têm tencionado a se pensar nas formações dos profissionais atuantes nesta área. Ambas são dependentes uma da outra: a qualidade e o desenvolvimento de um trabalho de respeito à infância perpassa pela formação de seus professores, além de sua legítima valorização. De tal forma, a valorização da profissão está relacionada com a discussão de sua

importância, sem desvincular a formação inicial e continuada, como nos diz Kramer (2006), mais uma vez:

Os processos de formação configuram-se como prática social de reflexão contínua e coerente com a prática que se pretende implementar. Cursos esporádicos e emergenciais não resultam em mudanças significativas, nem do ponto de vista pedagógico, nem do ponto de vista da carreira (KRAMER, 2006, p. 806).

Neste sentido, a formação profissional e a valorização docente também fazem parte das metas do PNE (2014). Elas são especificamente discutidas nas Metas 15, 16, 17 e 18. A seguir, são apresentadas, sinteticamente, suas estratégias.

As metas 15 e 16 discutem sobre a formação docente. Veremos, a partir de agora, o que cada uma delas nos diz.

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do art. 61 da Lei nº 9.394/1996, assegurando-lhes a devida formação inicial, nos termos da legislação, e formação continuada em nível superior de graduação e pós-graduação, gratuita e na respectiva área de atuação.

Meta 16: formar, até o último ano de vigência deste PNE, 50% dos professores que atuam na educação básica em curso de pós-graduação *stricto* ou *latu sensu* em sua área de atuação, e garantir que os profissionais da educação básica tenham acesso a formação continuada, considerando as necessidades e contextos dos vários sistemas de ensino (BRASIL, 2014).

Com relação a primeira meta discute que, no prazo de um ano, a implementação de uma política nacional de formação dos profissionais de educação baseou-se em algumas estratégias como, por exemplo, na ampliação de programas permanentes de iniciação à docência; em programas específicos de formação em comunidades indígenas e quilombolas; na qualificação dos profissionais de nível médio já atuantes na área; na formação técnica e superior inicial; na formação continuada, além de bolsas de estudos para a formação em outros países; no financiamento estudantil; no acesso a cursos em caráter à distância, entre outras estratégias.

Já a meta 16 debate a questão de uma política de formação que beneficie 50% dos professores até o fim da vigência do PNE (2014), para professores da educação básica em nível de pós-graduação. Entre suas estratégias para atingir tal

meta estão políticas que visem a formação continuada em instituições públicas; oferta de bolsas de estudos para a pós-graduação, além de ações voltadas em caráter de fortalecimento através de um plano nacional do livro e leitura e acervo de obras digitais.

A formação dos profissionais pode ser visualizada a partir das duas metas citadas acima, por várias vezes mencionadas nas metas do PNE e, inclusive, na Meta 1 sobre Educação Infantil que prevê em sua estratégia 1.8: “[...] promover a formação inicial e continuada dos profissionais da educação infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior [...]” (BRASIL, 2014), o que reforça a necessidade de uma formação específica em cada área de atuação. Além disso, menciona, em várias de suas estratégias, a importância do regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, o que nos remete a pensar em uma grande verba específica para que isso ocorra e políticas voltadas à valorização.

Nessa perspectiva, partimos da premissa de que, para haver qualidade na educação básica, faz-se necessário estimular a valorização de seus profissionais, uma vez que uma educação de qualidade deve ser pautada em princípios. Hypólito (2015) nos diz que

A valorização profissional docente refere-se tanto a aspectos internos quanto externos à profissão. Possui, evidentemente, interfaces com o trabalho e suas condições de produção, mas possui interfaces muito determinantes com aspectos anteriores ou externos ao processo de trabalho, tais como formação, políticas de remuneração e carreira, políticas educacionais e, de modo especial, com o prestígio social que é atribuído ao trabalho docente. É uma relação complexa de influências recíprocas em que um fator influencia outros e é por eles influenciado (HYPOLITO, 2015).

Para tanto, é preciso entender que, para se atingir as metas estabelecidas pelo PNE, é importante reconhecer o professor e, assim, proporcionar condições adequadas de trabalho, além de uma remuneração condizente com sua formação acadêmica, sem caráter de menosprezar o trabalho com crianças. Vejamos duas metas, 17 e 18, do PNE citadas abaixo, que fazem referência à valorização do professor:

Meta 17: valorizar os profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos

demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE (BRASIL, 2014).

Meta 18: assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal (BRASIL, 2014).

A meta 17 tem por estratégias a atualização progressiva quanto ao piso nacional, plano de carreira, entre outros aspectos relacionados com a valorização salarial do trabalho educacional.

Já a meta 18, por sua vez, faz referência à implementação de planos de carreira para os profissionais da educação básica e superior pública, como o plano de carreira de tomar por base o piso nacional, a estabilidade exercida por um servidor que presta um concurso público, o estágio probatório como um requisito para a efetivação no exercício público, além de comissões permanentes ao trabalho docente prestado.

Neste sentido, tais metas buscam estratégias para a valorização dos professores, trazendo em seus discursos a busca por salários dignos, planos de carreira, formação inicial e continuada, etc.. Vale destacar a importância das metas, mas, todavia, é preciso discutir a fundo como se irão proporcionar tais mudanças e atingir algo tão significativo. Segundo Hypólito (2015),

Não basta discutir um percentual do PIB para a educação, há que se debater como os recursos serão utilizados, em que políticas educacionais serão aplicadas. Os recursos da educação serão aplicados para fortalecer a escola pública e o professorado ou serão canalizados para sistemas de avaliação e parcerias público-privadas (HYPOLITO, 2015, p. 526).

Contudo, quando se trata de valorização e de formação, os desafios são muitos. Considerando os discursos e as leis que são recorrentes nas agendas governamentais, ainda estamos caminhando a passos lentos, mesmo aliados a movimentos e levando em conta os intensos debates que se fazem presentes, levantando questionamentos sobre a qualidade de a educação ser indissociável de uma formação e valorização do professor. Assim, nos resta saber se, realmente, a profissão tem espaço nas agendas neoliberais sob a ótica do Plano Nacional da Educação.

5 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Nesta pesquisa, a abordagem utilizada é de cunho qualitativo, uma vez que a pesquisa qualitativa “[...] não segue sequência tão rígida das etapas [...] As informações que se recolhem, geralmente, são interpretadas e isto pode originar a exigência de novas buscas de dados” (TRIVIÑOS, 1987, p.131). Esta metodologia vem ao encontro do objetivo de pesquisa, visto que compreender como uma determinada escola se preparou para a mudança prevista na Lei 12.796/13 que trata da obrigatoriedade de crianças a partir dos quatro anos de idade, levando em consideração a formação de professores e estrutura adequada para receber as crianças a partir dos quatro anos de idade é necessário para entendermos as questões de qualidade da educação, uma vez que quantidade não pode ser o único referencial nas escolas.

Para a realização de pesquisa, será utilizada a pesquisa do tipo estudo de caso, que se trata de um estudo que aborda temas complexos e que se baseia na observação detalhada de um determinado contexto, indivíduo ou acontecimento e que, também, requer atenção de diversas variáveis, o que exige recursos e diferentes formas de coleta de dados. Podemos dizer que está ligado a fenômenos complexos e organizacionais políticos da sociedade contemporânea.

Mazzotti afirma sobre o estudo de caso

Uma pesquisa empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em seu contexto social natural, em situações em que as fronteiras entre o contexto e o fenômeno não são claramente evidentes, utilizando múltiplas fontes de evidência (MAZZOTTI, 2006 apud YIN, 1984. p. 23).

Para tanto, é importante que o tema que será foco do estudo de caso seja uma situação complexa e que cuja situação justifique sua relevância de investigação. Através de tal pesquisa, serão realizadas entrevistas que, de acordo com Gil (2002), [...] “pode ser entendida como a técnica que envolve duas pessoas numa situação “face a face” e em que uma delas formula questões e a outra responde” (GIL, 2002, p. 115). Tais entrevistas serão realizadas com professores e gestores de uma determinada escola municipal levando em consideração suas concepções sobre a Lei de qualidade do ensino e de que forma esta Lei afeta as demandas das escolas. Outra questão será a formação docente e sua importância.

5.1 CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO

A fim de situar o Município de Santa Maria/RS no que tange a oferta de vagas para crianças de quatro a cinco anos, buscou-se a Radiografia da Educação Infantil no Rio Grande do Sul, segundo o Tribunal de Contas/RS, atualizada em 2014, para analisar, quantitativamente, o acesso especificamente nesta faixa etária, seguindo o previsto no PNE que trata sobre universalizar a oferta de vagas até 2016.

Segundo os dados obtidos através da análise da Radiografia da Educação Infantil do Estado do Rio Grande do Sul, obtidos pelo Tribunal de Contas do Estado, Santa Maria situa-se na 291ª posição, em 2015, no último ranking realizado, no que tange a oferta de vagas para a população de 4 a 5 anos de idade. Veremos a seguir o quadro que situa Santa Maria e a evolução, desde 2013 a 2015, no atendimento e vagas a serem criadas para a população de 4 a 5 anos e de 0 a 3 anos.

Quadro 1 - Posição de Santa Maria quanto a oferta de vagas

População (2015)		Atendimento (2015)		Vagas a serem criadas (2015)		Posição no Rio Grande do Sul		
0 a 3 anos	4 a 5 anos	0 a 3 anos	4 a 5 anos	0 a 3 anos	4 a 5 anos	2013	2014	2015
12.351	6.091	31,24%	83,22%	2.317	1.022	318º	298º	291º

Fonte: Radiografia da Educação Infantil no Rio Grande do Sul TCE/RS (2015).

Os números nos mostram o panorama do atendimento quantitativo de crianças em idades entre 0 a 5 anos na cidade de Santa Maria, levando em consideração que o último ranking foi realizado um ano antes do fim do prazo da Meta 1 do PNE, e nos mostra, também, a posição de Santa Maria no que se refere ao atendimento na educação infantil no Estado do Rio Grande do Sul.

O Município de Santa Maria está localizado na região central do Rio Grande do Sul e possui uma população estimada de 278.445 pessoas, de acordo com os dados do Censo Demográfico de 2015. Segundo o Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul, atualizado em 2015, a cidade tem, aproximadamente, 6.114

crianças de 4 a 5 anos vivendo na zona urbana e 319 crianças vivendo na zona rural. Em relação aos dados sobre educação, no município de Santa Maria, segundo dados fornecidos pelo site da Secretaria de Educação do município (SMED), existem 74 escolas, sendo essas 19 instituições de Educação Infantil, atendendo uma demanda de, aproximadamente, 4.792 crianças matriculadas e frequentes na Educação Infantil. Além das Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF) que são 54 e atendem, aproximadamente, 11.655 alunos, dados coletados no Censo Escolar (MEC/INEP, 2016). Cabe mencionar que, dentre estas, 38 atendem, também, a Educação Infantil.

A pesquisa foi realizada em uma escola pública da rede municipal de Santa Maria/RS. A escolha de determinada escola pública leva em consideração o estágio curricular feito pela pesquisadora nesta instituição, enquanto graduanda do Curso de Pedagogia-Noturno, no ano de 2016, e pelo fato de que a escola teve que se reestruturar rapidamente para atender a demanda prevista pela EC/59/09, lei 12.796/13.

A escola escolhida para a efetivação da pesquisa está situada na Zona Oeste de Santa Maria, com funcionamento desde 1994 e, desde 2012, com atendimento da Educação Infantil. A realidade existente na escola, no que se refere ao contexto social, diz respeito à vulnerabilidade social, em uma comunidade, em sua maioria, de aquisição econômica baixa e, por vezes, em um contexto de extrema pobreza.

Em relação ao atendimento, a escola possui 312 alunos, sendo 152 da Educação Infantil (uma turma de Maternal 1 e duas turmas de Maternal 2), além da turma de Pré-A e da turma de Pré-B. Em média, cada turma possui 20 crianças e conta com uma professora (pedagoga) e uma auxiliar (oriundas do ensino médio ou do curso de graduação de licenciatura em Pedagogia). As turmas possuem vagas parciais: apenas um Maternal (Maternal 2) possui vagas totalmente integrais.

A turma do Pré-B não possui auxiliar e o quadro de professores da Educação Infantil da escola possui 10 professores com 20 horas semanais cada e, dentre estas, 3 professoras com 40 horas na escola.

No que se refere à gestão educacional da escola, seu quadro está dividido em direção, coordenação da Educação Infantil e coordenação dos Anos Iniciais, além de um secretário e do quadro de professores.

5.2 SUJEITOS DE PESQUISA

Para a realização desta pesquisa, foi feita uma pré-seleção de professoras que teve como critérios de escolha por tratarem-se das professoras atuantes com as crianças na faixa etária de 4 a 5 anos já que a escola conta com as demais turmas de Maternais e que pela questão do tempo para a realização da pesquisa optou-se por realizar apenas com as professoras da pré-escola. Destes, 3 professores aceitaram participar do estudo, além da diretora e da coordenadora da Educação Infantil na escola. Uma das professoras em questão optou por não participar da pesquisa, alegando problemas de cunho pessoal.

As entrevistas realizadas com os gestores e professores participantes foram elaboradas a partir de um roteiro contendo seis perguntas e um quadro com indicação da formação profissional e tempo de atuação na área. Algumas perguntas são distintas para cada grupo entrevistado. As entrevistas com as gestoras foram transcritas na íntegra e analisadas. Todavia, com as professoras foi optado pelo uso de questionários como ferramenta de pesquisa, pois a possibilidade de obter a entrevista face a face no contexto diário das professoras era inviável, devido à falta de tempo para atender a pesquisa dentro das 20 horas semanais das professoras em questão. Desta forma, foram 5 os colaboradores deste estudo.

Diretora A: professora na rede municipal há 28 anos e diretora da escola há 5 anos, nunca atuou diretamente na Educação Infantil.

Coordenadora B: professora há 38 anos na rede municipal e coordenadora da Educação Infantil na escola há 6 anos, nunca atuou diretamente na Educação Infantil.

Abaixo mostraremos o quadro com as informações sobre formação e tempo de atuação:

Quadro 2 – Formação e tempo de atuação na educação das gestoras

	Diretora A	Coordenadora B
Idade	51 anos	56 anos
Função cargo e tempo de atuação na função ou cargo	Diretora da escola há 5 anos	6 anos na coordenação da Educação Infantil na escola
Tempo de atuação na Educação Básica	28 anos	38 anos
Tempo de docência na Educação Infantil	Não	Não

Formação	Magistério e Pedagogia	Magistério e Pedagogia
-----------------	------------------------	------------------------

Fonte: a autora.

Professora C: professora há 16 anos na educação básica, sendo 14 anos na educação infantil. Formada no curso de Pedagogia com habilitação em anos iniciais e educação infantil, além de especialização em docência e educação infantil.

Professora D: professora na educação básica há 32 anos, especificamente, na educação infantil. Formada no curso de Magistério e Filosofia, além de especialização em pré-escola, antropologia e filosofia.

Professora E: professora há 6 anos na educação básica, sendo 4 meses na educação infantil. Formada em Pedagogia com habilitação em anos iniciais e educação infantil, além de especialização em Educação Infantil.

Quadro 3 – Formação e tempo de atuação na educação das professoras

	Professora C	Professora D	Professora E
Idade	41 anos	64 anos	37 anos
Função cargo e tempo de atuação na função ou cargo	Professora da educação infantil	Professora da educação infantil	Professora da educação infantil e anos iniciais
Tempo de atuação na Educação Básica	16 anos	32 anos	6 anos
Tempo de docência na Educação Infantil	14 anos	32 anos	4 meses
Formação	Pedagogia habilitação em anos iniciais e educação infantil. E especialização em docência em educação infantil	Magistério, Filosofia e especialização em pré-escola e antropologia e educação infantil	Pedagogia habilitação em anos iniciais e educação infantil e Especialização em educação infantil

Fonte: a autora.

6. ANÁLISE DE DADOS

Após a realização das entrevistas, damos início às análises das narrativas dos sujeitos, o que sugere uma compreensão por parte do pesquisador sem referências ou julgamentos de tais falas. A partir das falas transcritas, optamos por categorizar as falas dos professores e professores/gestores para compreendermos suas concepções no que se refere às políticas públicas para educação infantil, à Meta 1 do PNE (2014) e à gestão educacional. Assim, construímos três categorias com base em uma seleção das falas oriundas das entrevistas realizadas. Tais categorias serão denominadas como: 1) “Políticas Públicas para a Educação Infantil - Meta 1 do PNE”; 2) “Qualidade da oferta” e 3) “Gestão educacional”, sendo que as questões sobre a primeira e a segunda categoria foram respondidas por gestores e professores e a terceira apenas pelos gestores. Através destas categorias, é possível informar as concepções de professores e professores/gestores atuantes na prática que fazem relação à temática deste estudo.

6.1 AS FALAS DOS PROFESSORES E PROFESSORES/GESTORES ACERCA DAS CONCEPÇÕES SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL - META 1 DO PNE, QUALIDADE DA OFERTA E GESTÃO EDUCACIONAL

6.1.1 Políticas Públicas para a Educação Infantil - Meta 1 do PNE

As políticas públicas para a educação dizem respeito à organização e as diretrizes que norteiam o sistema de ensino como um todo e como se operam as relações entre o Estado e a Sociedade. São relacionadas diretamente com o ambiente escolar e suas formas de estruturação perpassam pela verba destinada às escolas e pela questão curricular. A educação infantil, como primeira etapa da educação básica, possui diretrizes e políticas públicas direcionadas para sua organização. Nesse sentido, buscamos discutir o entendimento das professoras e gestoras sobre as políticas públicas para a educação infantil, precisamente, como sujeitos atuantes desta etapa.

No que se refere ao entendimento sobre as políticas públicas para educação infantil, as gestoras e professoras aproximaram suas respostas. Para a diretora A, as políticas se distanciam da realidade no que se refere às questões práticas que permeiam a realidade escolar, como número de alunos por turma. Sobre a questão da inclusão, na sua fala, é possível identificar que ela atribui ao sistema educacional, mais precisamente, a secretaria de educação do município, as falhas que se refletem na organização da escola.

“Tem muita coisa da teoria que está longe da prática, né. Por exemplo: desde a questão do número de alunos por professor isso não é cumprido dentro da escola porque por exemplo tu diz assim, há mas tua sala é grande! E por exemplo nós temos alunos lá no maternal com CIDIS só que daí teria que ter a redução e nem sempre é reduzido. Então eu acho assim que a nossa teoria está um pouco distante da prática. Porque a SMED não consegue atender as demandas, sala adequadas, planejamentos para as professoras nem pensar, existem as políticas públicas mas elas não estão funcionando. Por exemplo nós estamos com uma turma de pré A e a gente sabe que precisa de uma auxiliar para ajudar a professora e a gente está desde de março mandando ofício e a educadora especial fez toda uma análise da turma porque que nós precisamos e até hoje não conseguimos. Mas eu sei da problemática, e nos deparamos com situações angustiantes porque tu sabe que o professor precisa de ajuda e nós não temos como estar o tempo todo lá, porque temos a direção e a coordenação e o que é prioridade e a gente sabe de todas as problemáticas da escola mas foge do nosso alcance. E foge muita vezes da secretaria da educação porque lá eles sabem que estamos precisando de mais uma auxiliar, professor extra e eles não tem como nos mandar porque eles tem uma política de número x de pessoas e a demanda é bem maior. E aí recebemos um atestado de um professor pra readaptação, tu está precisando de gente e aí o professor que tu te vai pra uma readaptação de função, e aí tu tem que pensar nesse professor também. Isso é o sistema, que existe uma política mas não existe como dar meios para que ela funcione. Mas assim já melhorou muita coisa mas ainda precisa melhorar mais” (DIRETORA A).

Ainda sobre a fala da Diretora A, ela nos diz que houve uma melhora a partir das políticas públicas direcionadas para a educação infantil, mas é necessário avançar. Em sua narrativa, enfatiza-se a preocupação com o trabalho docente de suas colegas em sala de aula, onde, muitas vezes, os gestores auxiliam as professoras por falta de outros profissionais como apoio pedagógico, aspecto que também se faz presente na fala da Coordenadora B:

“No papel está tudo muito bonito! Mas ainda falta muita coisa, do embasamento material para organização das escolas pra realmente ter uma Educação Infantil de qualidade. Nós aqui somos uma EMEI, mas a maior clientela é da Educação Infantil, e o que acontece com tudo isso? As próprias verbas não são as mesmas. Há uma diferenciação entre a EMEF e a EMEI” (COORDENADORA B).

Destacam-se, em ambas as falas, questões como o financiamento, o número de alunos e os enfrentamentos diários da gestão da escola. Para Campos (2011), cada prefeitura parece adotar uma versão própria, o que contribuiu para o distanciamento entre as políticas públicas e sua efetivação. Neste sentido, compreendemos que o distanciamento entre as políticas é ainda um olhar distante para a escola e suas especificidades. Campos (2011) salienta que avançamos na legislação, mas há distância entre o previsto nessas medidas e o promovido pelos municípios.

Neste sentido, cabe destacar as narrativas das professoras C e E quando questionadas sobre as políticas públicas para a educação infantil: expressam o distanciamento entre as políticas e a prática escolar:

É muito lindo no papel. É importante ter o documento registrado assim como o PPP, colocando o que realmente tu faz na educação infantil nos anos iniciais. Mas a gente tem que ter tempo e espaço pra planejar atividades concretas para que elas realmente se desenvolvam de forma cognitiva, emocional, social. É importante ter essas políticas, mas é importante também que se tenha tempo e espaço para o professor planejar, discutir em uma coisa bem organizada porque não adianta ter no papel e não acontecer (PROFESSORA C).

Tem políticas, mas as pessoas que fazem não estão dentro da escola e as políticas são impostas, mas longe da nossa realidade. A questão da inclusão para haver tem que ter os recursos. Penso que é importante, mas eles tinham que partir da nossa realidade. Porque na escola é bem diferente do que está no papel. Precisamos do apoio da família para educar e ensinar (PROFESSORA E).

Para estas professoras, as políticas públicas para educação infantil estão apenas definidas na legislação, porém não se efetivam em sua totalidade na realidade onde atuam. Na fala da professora C, notamos a importância das políticas, enquanto legislação, que garantam qualidade, no entanto, ela enfatiza a necessidade de tempo e de espaço para o planejamento, levando em consideração o desenvolvimento das crianças. Além disso, comenta que é necessário colocar em prática o que existe como legislação. Já para a professora E, tais políticas são construídas sem levar em consideração a realidade da escola. Em sua concepção, faltam os recursos necessários e o apoio familiar para que se efetivem tais políticas dentro da escola. Tais narrativas vêm ao encontro com o que diz Campos (2011), visto que as mudanças legais, embora positivas, acabaram sendo dotadas sem nenhum cuidado, sem prever transições.

Neste sentido, as narrativas das professoras e gestoras abordam questões práticas e rotineiras que se fazem presentes e que, por vezes, não tem o suporte necessário das políticas públicas para a educação infantil e que, tampouco, são levadas em consideração na construção de tais políticas.

Cabe destacar que, em suas falas, os sujeitos colaboradores da pesquisa expressam o distanciamento que existe entre as políticas públicas e suas contribuições para a educação infantil, uma vez que sabem que as mesmas são feitas para atender as demandas, porém sem levar em consideração professores, famílias, crianças e escolas e suas especificidades. Assim, nota-se certa descrença em tais políticas, já que enfatizam em suas narrativas que as políticas são propostas sem sua participação, o que não traz segurança quanto a sua atuação pedagógica.

A seguir, iremos analisar as falas de acordo com a concepção sobre a META 1 DO PNE e sua efetivação na prática, levando em consideração as narrativas de professoras e gestoras desta escola.

Com a aprovação da EC nº 59, de novembro de 2009, se torna obrigatória a frequência de crianças de 4 a 17 anos na escola, sendo essa uma Meta do PNE que deveria ter sido implementada até 2016. Levando em consideração a democratização e universalização de tal acesso, levamos em conta, no questionário realizado, como era o entendimento acerca do cumprimento da META 1 do PNE, uma vez que universalizar o acesso e o tornar obrigatório a partir dos 4 anos de idade traz consigo questões como o atendimento de qualidade e suas implicações para o desenvolvimento da criança nesta idade, levando em consideração seu direito a uma educação de qualidade.

Nas falas das gestoras A e B, encontram-se aproximações nas respostas ao considerar a META 1 como um avanço, já que tais crianças estão na escola e tal espaço as beneficia quanto às questões de desenvolvimento e socialização. Além disso, percebe-se na fala da Professora/Gestora A sua preocupação com problemas que as crianças têm em seu convívio familiar, casos como crianças de famílias usuárias de drogas e as consequências que as afetam. Nota-se sua preocupação por se tratar de uma escola com enfrentamento diário de questões de vulnerabilidade social que as crianças estão sujeitas e que a escola se responsabiliza no enfrentamento.

“É um avanço né, porque por exemplo, assim a criança está chegando mais cedo na escola e assim nossos alunos de maternal e pré A estão chegando com muitos problemas e talvez isso só seria enfrentado em um pré B ou primeiro ano se não tivesse a obrigatoriedade. Mesmo assim nós não temos muitas soluções, por exemplo nós temos um aluno do pré B que está com o pai em estado terminal de câncer e eles estavam bem agressivos ele chutava e batia e agora nós estamos com dois acadêmicos da FISMA que estão nos auxiliando com essa criança e já conseguimos muito avançar com ele mas por exemplo hoje deu feriadão e depois começa tudo de novo recomeça a adaptação dele. Além disso a gente se depara com muitas coisas, essa criança precisa ir pro CAPS aí foi acolhido no CAPS aí por duas vezes, eles desmarcaram com essa mãe, então a mãe está precisando daquele socorro e são coisas que não são nossas mas a gente acaba pegando. Então nós temos muitas crianças da EI com problemas, porque hoje não é mais a criança filha do crack que é nosso problema e onde nós esbarramos nas políticas públicas, porque os profissionais pra atender esses problemas são coisas que nós buscamos fora parcerias não é uma coisa que agente liga pra secretaria e encaminha. Não é assim, se precisamos de um psicólogo, assistente social e não tem e queremos encaminhar pra um neuropediatra ele vai no posto no pediatra, quando tem pediatra, e ele encaminha aí ele vem pra escola a gente faz o encaminhamento vai pro PRAIN e fica numa lista enorme de espera. Aí tu liga pra um amigo, e fala do caso será que não dá pra ajudar? Então assim foge da nossa alçada mas a gente sabe que tem que fazer algo pela criança. Temos políticas públicas mas estão distantes de nós” (DIRETORA A).

“No meu ponto de vista foi um avanço porque o que faziam essas crianças de 4 e 5 anos até chegar essa parte? que foi realmente importante que foi cobrado pros pais colocar na escola? Eles ficavam em casa simplesmente sem nada” (COORDENADORA B).

Em tais narrativas, percebe-se mais do que a compreensão da questão do avanço da obrigatoriedade no que se refere às práticas educativas em benefício ao desenvolvimento da criança nesta faixa etária: leva-se em conta, e com um grande peso, a realidade social das crianças atendidas, o que vai ao encontro do que diz Campos (2011, p.5), quando este nos diz que os progressos na educação infantil ocorreram de maneira desigual quando se consideram as realidades sociais e culturais no país.

Em tais narrativas, a preocupação com as políticas públicas que não dão o devido suporte quanto ao atendimento para as crianças e famílias que mais precisam do atendimento público de qualidade, já que não possuem recursos para procurar atendimento particular especializado, como profissionais da saúde, por exemplo, fica evidente. E a escola, por sua vez, toma a iniciativa de auxiliar as famílias nesse atendimento, buscando parcerias e voluntariado para atender as demandas que ali chegam, uma vez que a criança e o adolescente têm direito a proteção à vida e à saúde, mediante a efetivação de políticas sociais públicas, em condições dignas de existência, segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente,

em seu art. 7. Tal suporte não é descrito pela Gestora A, deixando clara a posição da escola em buscar o auxílio sem o apoio e as políticas públicas atreladas a burocracias e falta de recurso no atendimento às crianças mais necessitadas. O que vai de encontro com Campos, quando ressalta que

Nesse sentido, seria importante que as pesquisas aprofundassem o conhecimento sobre as condições de funcionamento e as práticas vigentes nessas instituições, mas também avançassem na direção de mostrar caminhos para alterar essas condições, não para uma professora, uma turma ou uma unidade somente, mas, sobretudo, para redes educacionais que atendem grandes populações, parcela das quais enfrenta difíceis condições de vida (CAMPOS, 2011, p. 29).

E tais condições de funcionamento perpassam pelos recursos financeiros e pelo suporte necessário para as redes municipais que, para além de fazer cumprir as metas estipuladas, necessitam de recursos para efetivar a qualidade, sempre levando em consideração as peculiaridades de cada localidade, além de um olhar mais sensível quanto às demandas das famílias que fazem parte de cada escola.

A narrativa da professora C diz respeito às condições estruturais da escola, bem como questões de planejamento para os professores. Além da verba destinada à escola para o atendimento das crianças, ela remete-se às questões de qualidade antes de se pensar no atendimento.

Deste que ela tenha um espaço comprometido com o desenvolvimento real, contribui e muito, mas é aquilo que eu disse: tem que ter estrutura, tem que ter espaço para os professores planejarem. Não uma escola receber dois mil reais a cada dois meses. Tem que ter jogos, mas a escola em si tem que estar correndo atrás de tudo, até de dinheiro, acho que já deveria vir a verba (PROFESSORA C).

Em sua concepção sobre a META 1 do PNE, a professora refere-se, antes de tudo, em como será tal atendimento, o que, segundo Vieira (2011, p. 257), deve significar mais que uma imposição às famílias, mas que oportunize experiências enriquecedoras e emancipatórias às crianças pequenas e, para isso, é necessário a avaliação e a estruturação adequada nos sistemas de ensino no que tange a tal atendimento. Além disso, em sua narrativa, a professora refere-se à falta de verba que a escola recebe, sinalizando a qualidade para garantir o cumprimento da META 1 do PNE. Desse modo, necessita, primeiramente, de recursos financeiros oriundos

do Estado e que, mesmo com a escassez dos recursos, a escola busca, de outras formas, arrecadar recursos para manter o atendimento às crianças.

Para a professora E, a META 1 do PNE traz consigo um avanço quanto às interações sociais que o ambiente escolar proporciona para as crianças em desenvolvimento, além de mencionar a sua avaliação como mãe e como professora. Em sua narrativa a professora a avalia como positiva, levando em consideração a trajetória da criança desde a educação infantil até os anos iniciais. Em sua fala, nota-se que a educação infantil constitui-se como uma preparação ao primeiro ano do ensino fundamental. Todavia, ela enfatiza que a escola tem que ter uma estrutura para tal atendimento e questiona a diferenciação daqueles que frequentam a escola desde cedo e aqueles que estão em casa, o que para Campos (2011, p. 29) não basta, pois é preciso saber as condições reais existentes nas creches e pré-escolas que permitam que a criança exerça esse direito, direito esse a ter voz, participar e criar.

Significa um avanço porque eu tenho uma filha que vai deste 1 ano para a escola, falo como mãe, e vejo a socialização, interação e seu crescimento. Ela chegou no primeiro ano sabendo como funciona. Porém, tem que ter estrutura na escola. Falo como professora também, porque tenho umas crianças bem imaturas e eu vejo a diferença de quem vem do maternal, e aqueles que estavam em casa. O que as famílias fizeram? (PROFESSORA E).

Como menciona a professora, o impacto sobre a estrutura das escolas tem influência sobre os aspectos de aprendizagem, o que vai de encontro ao que comenta Campos (2011, p. 29), quando este trata de melhores oportunidades de aprendizagem proporcionadas às crianças, na continuidade de sua escolaridade. Tais reflexos sobre a qualidade na oferta das vagas garantem o direito da criança a uma educação que valorize todos os aspectos de seu desenvolvimento.

Já a professora D nos diz que “considera um avanço, já que serve para estabelecermos parâmetros comuns na educação infantil” (PROFESSORA D). Para Vieira (2011, p. 250),

Tais avanços acontecem, portanto, com a predominância da oferta pública, sob a responsabilidade das políticas educacionais dos municípios; com a regulação dos convênios sob a coordenação da educação; com a adoção de parâmetros de qualidade da educação infantil; com a presença crescente de professores com formação em nível de ensino superior atuando em creches e, sobretudo, em pré-escolas; e com a inserção da educação infantil nas metas de expansão e melhoria da educação básica brasileira.

Em sua narrativa, a professora D enfatiza a necessidade dos parâmetros comuns para a educação infantil e cita a META 1 do PNE como um avanço. Partindo do pressuposto de Vieira (2011), a educação infantil sofreu, ao longo dos anos, avanços significativos e que estar entre as metas de expansão auxilia a melhoria da qualidade na educação básica como um todo.

A seguir, iremos abordar as concepções das professoras e gestoras acerca do atendimento de qualidade, levando em consideração aspectos como estrutura física e formação de professores, aspectos esses apontados nos parâmetros de qualidade para educação infantil.

6.1.2 Qualidade do atendimento

No que se refere à concepção do que é qualidade no atendimento optou-se por levar em consideração aspectos apontados nos parâmetros de qualidade para a educação infantil, como a infraestrutura física da escola e a formação de professores. Isso para orientar o questionário e, assim, analisar as respostas que surgiram acerca da visão das professoras e gestoras sobre a Qualidade e o que é necessário para haver, efetivamente, a qualidade no atendimento na educação infantil.

No que se refere ao número de alunos e qualidade fica evidenciado nas narrativas da gestora A e da professora D que não há como haver qualidade levando em consideração salas lotadas e pequenas. Para elas, de tal maneira, não se respeita e nem se proporciona o desenvolvimento da criança.

“É o problema da EI que estamos com muita quantidade e pouca qualidade. A quantidade de número de alunos é grande, mas a tua sala comporta mais, então vamos pôr mais. Mas são 24 alunos por sala mas as vezes só cabe 15 mas a central manda, mas ninguém vem medir a sala e pra central não interessa isso. Por exemplo a nova turma do pré-B aqui em cima comporta só 15 mas lá na outra, comportava 24 então de que jeito vou ter qualidade. É mais fácil saber o que temos que melhorar do que olhar pro que é bom. Mas qualidade é uma boa sala, bons profissionais, nós aqui não temos nenhum que não tenha pelo menos uma especialização. E as gurias são todas bem engajadas no nosso trabalho. E esses dias sai com a coordenadora e compramos mais livros pra EI e agora nós vamos fazer risoto pra pagar. E por exemplo, esse ano renovamos todos os colchões dos alunos e a gente sempre olha e diz não está bom! vamos melhorar! e a gente sempre esbarra nas verbas mas aí fazemos rifa, vende risoto. São quinhentas coisas pra conseguir melhorar essa qualidade, e se um professor chega e diz será que poderíamos fazer tal coisa e procuramos uma forma sempre de melhorar ou o ambiente ou brinquedos. Porque uma

vez fomos visitar uma EMEI, e saímos horrorizadas porque eu imaginei que onde fosse só EMEI tudo ia ser diferente. Acho que qualidade tá nisso cada dia procurarmos melhorar e ver onde tem um ponto negativo e ponto positivo (PROFESSORA/DIRETORA A)”.

“Qualidade na educação infantil é proporcionar uma educação integral que precisa, antes de mais nada, o desenvolvimento dos aspectos afetivos, emocionais e cognitivos das crianças. A primeira coisa para haver qualidade na educação infantil deve ser o respeito a criança. A criança deve ser respeitada em seu desenvolvimento vista com suas deficiências e possibilidades, e outro item importante é restringir o número de crianças no máximo 15 crianças por turma pois para uma educação e qualidade e darmos atenção que a criança merece não pode a quantidade ter maior importância que a qualidade” (PROFESSORA D).

Desta maneira, para a Professora/Diretora A e para a professora D, destaca-se a necessidade de rever a quantidade de alunos por turma, levando em consideração o espaço, o tamanho da sala e a possibilidade de haver um trabalho de qualidade que leve em conta o respeito pela individualidade de cada criança, e que se torna muito difícil com um número excessivo de crianças por turma. Segundo Campos,

O pressuposto adotado é que a frequência a uma creche ou pré-escola de qualidade faz a diferença na vida das crianças não só em se tratando do impacto positivo em sua trajetória escolar posterior, mas também, e principalmente, no que diz respeito à natureza das experiências vividas durante o tempo em que frequentam estas instituições, possibilitando uma plena vivência de sua infância e ampliando suas possibilidades de compreensão e interação com o mundo e pessoas ao seu redor (CAMPOS, 2010, p. 28).

Neste sentido, cabe destacar que, para além da garantia da vaga para as crianças, não somente de 0 a 5, mas a todas as etapas da educação básica, não é o suficiente, uma vez que a garantia de uma educação de qualidade perpassa pelas condições de que maneira estão sendo ofertadas tais vagas. Salas superlotadas levam em consideração o desenvolvimento da criança de que maneira? Questão essa pouco discutida pelos teóricos da educação.

As experiências vividas pelas crianças na escola devem levar em consideração, sim, questões como salas adequadas e números de colegas com os quais eles irão conviver e dividir, diariamente, seu espaço. A partir das narrativas analisadas, pode-se dizer que, ao não respeitar o número de alunos por turma, não se respeita a individualidade de cada criança, desqualificando a luta pela valorização da educação infantil.

No que se refere à estrutura física, as professoras C e E destacaram, em suas narrativas, que qualidade é ter um ambiente adequado na sala, na pracinha, além de materiais como jogos que sejam adequados às crianças. A questão de auxiliares nas salas de aula também foi levantada e a participação da família, além da preocupação com uma professora substituta para os momentos de planejamento. Neste sentido, qualidade no atendimento perpassa por várias questões e pode-se dizer que cada realidade nos mostra uma perspectiva diferente do que é qualidade na educação infantil.

“É ter espaço, é ter estrutura, jogos, espaço pro planejamento, ter pracinha, ter pátio, é ter tudo organizado em função das crianças. É necessário espaço, professora substituta: uma questão puxa a outra” (PROFESSORA C).

“O que vai trazer qualidade é a participação da família junto com a escola. Além disso, a escola não pode passar dificuldades, falta verba lá de cima além da falta de estrutura e auxiliar nas turmas” (PROFESSORA E).

Para Kramer (2006):

As crianças têm o direito de estar numa escola estruturada de acordo com uma das muitas possibilidades de organização curricular que favoreçam a sua inserção crítica na cultura. Elas têm direito a condições oferecidas pelo Estado e pela sociedade que garantam o atendimento de suas necessidades básicas em outras esferas da vida econômica e social, favorecendo, mais que uma escola digna, uma vida digna (KRAMER, 2006, p. 813).

Neste sentido, compreende-se que o conceito de Qualidade, leva em consideração a necessidade de espaço com estrutura adequada ao atendimento às crianças. Mas outras questões relevantes, no entendimento das professoras C e E, ficam visíveis em suas narrativas: o direito a uma educação de qualidade diz respeito à garantia do atendimento das necessidades básicas das crianças e o comprometimento não somente da escola, mas de todas as esferas, sejam elas estaduais, municipais ou familiar.

No que se refere à formação, na narrativa da professora C, observamos a preocupação quanto ao pouco espaço para discussão de experiência, como planejamento e reuniões coletivas por parte do grupo de professores na escola. Além disso, em sua fala, ela revela o pouco incentivo que recebe quanto ao investimento em formação adequada e que procura outros meios para se manter

informada, criando, em redes sociais, uma rede de comunicação quanto a propostas pedagógicas.

Formação:

“Acho que a pessoa tem que correr atrás, eu mesmo estou sempre estudando: montei uma página no Facebook e estou sempre portando coisas diferentes da educação infantil, atividades e experiências e uma coisa que seu sinto falta é ter esse planejamento coletivo. A gente pediu pra isso e até temos um projeto em conjunto e é uma coisa que eu sinto essa necessidade a gente tem que estudar e procurar,\. Fiz a especialização agora a pouco, mas estou com duas crianças pequenas em casa e estão me “sugando” muito, então, por mais que eu queira me dedicar, tem coisa que não tem como fazer então tem que ir dosando. É o município já deveria oferecer” (PROFESSORA C).

Sua fala vem ao encontro ao que diz Campos (2010), uma vez que uma melhor orientação e a formação continuada do pessoal são aspectos específicos que devem ser levados em conta no atendimento em pré-escolas e creches, o que quase sempre é escasso nas redes municipais em se tratando de educação infantil.

Já para a professora E, em sua narrativa, por vezes, ela sente-se forçada a realizar as formações que a rede municipal oferece, porém, para ela, deveria haver uma variedade de assuntos pertinentes à educação, para que as professoras pudessem escolher de qual participar, trazendo, assim, mais benefícios para sua prática.

“Nós fomos convidadas para o PNAIC, mas quanto é válido que é importante, mas de que maneira é imposto para as professoras. Acho que seria mais importante fazermos o que gostamos não o que é imposto. Eu aprendi com a teoria, mas aprendi muito com a prática” (PROFESSORA E).

Sua fala está de acordo com o que diz Kramer (2006):

Os processos de formação configuram-se como prática social de reflexão contínua e coerente com a prática que se pretende implementar. Cursos esporádicos e emergenciais não resultam em mudanças significativas, nem do ponto de vista pedagógico, nem do ponto de vista da carreira (KRAMER, 2006, p. 806).

Para Kramer, a formação continuada tem de fazer sentido em sua prática, sendo esta uma reflexão, o que, para ela, não é atingido com cursos esporádicos, como dito pela professora E, quando fala que gostaria de realizar um curso de formação continuada que contribuísse para sua realidade em sala.

Na narrativa da Professora/Coordenadora B, destaca-se a necessidade do professor ter comprometimento quanto à educação, porém, ela deixa claro que, para aqueles profissionais que estão atuando há mais tempo na educação infantil, houve pouca preparação para as recentes mudanças na educação infantil. Nesse aspecto, para Kramer (2006), formar professores para lidar com crianças pequenas é uma tarefa nova e, por muitos, desconhecida e, até mesmo, menos nobre.

Qualidade na EI tem a ver com o trabalho profissional. Acho que o professor que realmente está empenhado, que traz coisas diferentes, que pesquisa, que busca coisas pra ensinar o aluno. Pra EI, o professor que está há mais tempo não estava preparado pra isso: foi uma preparação meio rápida. Acho que seria formação profissional em primeiro lugar e o envolvimento familiar que é muito importante, porque não é só chegar aqui largar o aluno: tem que ter uma união (PROFESSORA/COORDENADORA B).

Enfatiza-se, então, a necessidade de formação inicial e continuada e a valorização dos profissionais da educação infantil, que impactam na oferta de qualidade para esta etapa. Destaca-se, também, em sua fala, a necessidade da relação familiar com a escola, levando em consideração que a educação se constrói com uma junção social, cultural e emocional, principalmente, para as crianças pequenas que, por vezes, são carentes de uma educação que atenda suas especificidades.

Kramer (2006) ainda destaca que

Os fatores que interferem no maior ou menor investimento e na priorização da educação infantil parecem se relacionar com professores e profissionais de educação que atuam na gestão municipal, lideranças locais que têm nas suas trajetórias de formação um compromisso expresso com a educação infantil, a alfabetização e os primeiros anos do ensino fundamental (KRAMER, 2006, p. 806).

Vale destacar que uma gestão municipal que atenda as necessidades da educação infantil deve priorizar a formação continuada de professores, a valorização de seus profissionais, além de estar comprometida com as lutas por uma educação de qualidade. Valorizar a educação infantil é valorizar suas especificidades. Sendo elas dentro de Escolas Municipais de Ensino Fundamental ou em Escolas Municipais de Educação Infantil, cabe à gestão municipal estar preparada quanto ao atendimento às demandas de suas escolas, o que não vem acontecendo como deveria, como bem podemos compreender através de cada narrativa.

6.1.3 Gestão Escolar

A Gestão Educacional perpassa por um movimento de participação de todos aqueles que estão envolvidos no contexto educacional, ou seja, todos os segmentos da escola, quando se trata de uma gestão democrática. Segundo Paro,

Já do ponto de vista democrático, a autoridade tem outra significação. Embora se trate de uma relação de poder – visto que há a determinação de comportamento de uma das partes pela outra —, a autoridade democrática supõe a “concordância livre e consciente das partes envolvidas” (PARO, 2010, p. 774).

Sendo assim, de acordo com Paro (2010, p. 775), mesmo que direção e coordenação escolar estejam imbuídas de uma política e de uma filosofia de educação, cabe refletir a respeito da prática do diretor da escola e como esta acontece na prática de uma escola pública com seus diversos enfrentamentos.

Neste capítulo, buscou-se analisar as concepções sobre o que é ser gestor na educação, levando em consideração as respostas acerca da prática da diretora e da coordenadora da educação infantil.

Quanto à narrativa da Professora/Diretora A sobre o que é ser gestora na educação infantil ela nos disse que se apresenta como uma atividade que exige muito. Falou sobre questões como a adaptação das crianças e de sua colaboração enquanto professora e colega.

“Atividade árdua! Exige muito. A educação infantil exige muito, por exemplo: estamos em Maio e a criança não se adaptou. Não que a escola não tenha feito tudo, mas às vezes o problema é na família, em casa ou emocionais e às vezes a escola não tem que fazer por eles. E nós temos turmas grandes e os maternais, por exemplo, tem uma professora e uma auxiliar e as vezes nós da coordenação temos que sair daqui pra lá dar uma mão” (DIRETORA A).

No que se refere a essa narrativa, percebe-se que sua participação enquanto gestora exige que desempenhe inúmeros movimentos, como a parte burocrática e ações pedagógicas.

Por isso, devem estar em pauta duas dimensões que se interpenetram mutuamente: de um lado, a explicitação e a crítica do atual papel do diretor, e de como a direção escolar é exercida; de outro, a reflexão a respeito de formas alternativas de direção escolar que levem em conta a especificidade

político-pedagógica da escola e os interesses de seus usuários (PARO, 2010, p. 775).

Neste sentido, ser professora/diretora de uma escola perpassa por uma concepção de gestão, aquela instituída para manter a ordem e hierarquia ou aquela que respeita e participa da prática pedagógica. Outra questão acerca de sua fala nos diz respeito à falta de verba para sua escola e aos enfrentamentos diários, como questões de adaptações de alunos que vemos diariamente e, mais precisamente, na educação infantil. A preocupação quanto à qualidade dentro da sala de aula perpassa em sua narrativa quanto salienta que são necessários mais professores no atendimento das crianças. Isso nos remete ao que Paro diz.

Por um lado, é preciso considerar que os problemas que afligem a educação nacional têm sua origem, fundamentalmente, não na falta de esforços ou na incompetência administrativa de nossos trabalhadores da educação de todos os níveis, mas no descaso do Estado no provimento de recursos de toda ordem que possam viabilizar um ensino escolar com um mínimo de qualidade. Não é possível administração competente de recursos se faltam recursos para serem administrados (PARO, 1998, p.05).

Neste sentido, a Educação necessita de investimento, o que fica evidenciado na narrativa da diretora, uma vez que, sem os recursos necessários, toda a escola é prejudicada e torna-se uma atividade, por vezes, árdua e difícil.

Já para a Professora/Coordenadora B, ser gestor perpassa por questões de como delinear suas ações e atitudes para exercer seu cargo, levando em consideração um modo democrático no diálogo com os colegas.

“Ser gestor de EI é gostar de crianças em primeiro lugar e acesso maior com as pessoas. Ter jeito de falar com as professoras é importante esse perfil pra trabalhar com EI, porque nem todos tem perfil pra a EI” (PROFESSORA/COORDENADORA B).

O que responde Paro:

Para responder às exigências de qualidade e produtividade da escola pública, a gestão da educação deverá realizar-se plenamente em seu caráter mediador. Ao mesmo tempo, consentânea com as características dialógicas da relação pedagógica, deverá assumir a forma democrática para atender tanto ao direito da população ao controle democrático do estado quanto à necessidade que a própria escola tem da participação dos usuários para bem desempenhar suas funções (PARO, 1998, p. 07).

Destaca-se, aqui, uma percepção onde o gestor, como diz Paro, tem de ser democrático, onde o Coordenador faz o papel de mediador com os professores, uma prática que por vezes não existe.

Percebemos, com tais narrativas, possibilidades de ser gestor do fazer administrativo dentro da escola, levando em consideração que o administrar na escola desempenha um papel muito diferente do administrar uma empresa, por exemplo.

De acordo com Paro (2010), a escola, por vezes, arraigada em modelos técnicos, onde existe aquele que administra e aquele que é responsável direto pelo controle das pessoas que devem cumprir normas e realizar procedimentos, não realiza o que chamamos de gestão democrática onde todos participam das escolhas referidas à melhoria e o pensar educação.

Nas narrativas analisadas, percebe-se a preocupação com o processo pedagógico como escola que acolhe as diversas situações que chegam até lá, buscando parcerias e soluções que, por vezes, não seriam de competência dela, mas que não se exime de sua responsabilidade. Esse movimento de gestão democrática se configura nas relações que professores, diretor e coordenador estabelecem, mesmo que atrelados por funções que o cargo exige, como a prestação de contas pra a administração municipal. Percebemos aí muito de gestão democrática ou que tenta adequar-se a valores democráticos, pensando e articulando para o bem comum.

Neste sentido destaca-se a busca incessante por recursos, por parte da escola para a efetivação da META 1 do PNE, e destaca-se aqui a importância da gestão nesta efetivação, uma vez que sancionadas as leis é na escola que veremos como se dão as várias formas de adequar-se e garantir tal acesso. Muito embora a falta de recursos e de infraestrutura que a escola enfrenta faz com que a gestão enfrente muitos obstáculos. Faz-se necessário destacar que a gestão democrática e participativa se faz em conjunto, articulando propostas e decisões entre todos aqueles que fazem parte do contexto escolar, assim é humanizar e aproximar aqueles que fazem e movem a educação. Destacando ainda que se os problemas financeiros fossem sanados, a gestão democrática se faria mais presente nas escolas.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do desenvolvimento e do término deste estudo, tivemos a intenção de abordar a temática sobre a implementação da Lei 12.796/13 quanto a oferta de Qualidade na educação infantil, levando em consideração as falas de professores e gestores de uma determinada escola de periferia da rede municipal de Santa Maria RS, sobre o que é o acesso de qualidade a partir da Meta 1 do PNE, além da visão dos professores/gestores sobre sua tarefa de ser gestor e sua importância para educação infantil.

Na medida em que fomos construindo o estudo, ficou evidente a necessidade de considerar a ressignificação do que é ser criança e suas implicações para a educação infantil, o qual gerou as mudanças nas políticas públicas e educacionais, levando em consideração o direito a uma educação de qualidade. Destacamos os avanços das políticas públicas educacionais mais atuais, das discussões acerca da infância e o respeito às crianças.

Tais reflexos sobre as discussões acerca da infância tiveram impacto, como já dito, sobre as políticas públicas educacionais e sobre o direito a educação gratuita. Para tanto, buscamos evidenciar sobre o que trata a Meta 1 do PNE. Desse modo, buscou-se responder ao problema de pesquisa: compreender como uma determinada escola de periferia da rede municipal de Santa Maria vem se preparando para a implementação da lei 12.796/13 para o acesso à Educação Infantil de qualidade (formação de professores e estrutura adequada).

A partir da análise e de leituras acerca da Meta 1 do PNE e sobre os Parâmetros e Indicadores de Qualidade (2006), com auxílio do aporte teórico pertinente ao tema, tentamos elucidar com as vivências significativas das professoras e gestoras da escola que escolhemos para realizar a pesquisa.

Evidenciamos, em muitas respostas, que as professoras consideram tal política pública como um avanço, ou seja, a chegada da criança com 4 anos na escola é algo que traria benefício para seu desenvolvimento social e cognitivo, benefícios também quanto aos anos iniciais.

Com relação à Qualidade no atendimento, as professoras e gestoras nos deixam claro que, para haver qualidade, deve haver investimento nas escolas. Há certo descontentamento quanto ao número de alunos por turma, a não haver dia de

planejamento coletivo e falta de materiais como jogos, entre outros, para oferecer às crianças, além de uma visão sobre os conceitos de políticas públicas distantes da realidade em que se encontram, revelando uma política construída e debatida sem aqueles que serão afetados diretamente.

Com relação à gestão escolar, os professores/gestores abordam questões de sua rotina: como lidam com questões práticas na resolução de problemas estruturais da escola, como a falta de verba destinada, as questões familiares das crianças que estão na escola. Assim sendo, pensar no que é gestão diz respeito ao cumprimento de tais exigências, sem repensar de que maneira se constitui a gestão escolar.

No entanto, é de suma importância olhar para o papel que professor/gestor tem dentro da escola, uma vez que, torna-se uma tarefa por vezes cruel quando este tem que retirar de seu próprio dinheiro para suprir as necessidades básicas de uma escola, uma delas a compra de materiais como jogos e livros para as crianças, pois, não há verbas destinadas para tais fins e quando solicitado o tempo de espera é longo o que obriga os professores a tomarem decisões como a realização de festas, rifas entre outros pra garantir o mínimo de Qualidade no atendimento, e este como vimos é uma garantia, mas não é cumprida. Tais fatos ocorrem diariamente não somente na escola escolhida para a realização da pesquisa, mas em várias outras que não contam, ou contam com o pouco, recurso financeiro para realizar um trabalho de qualidade, seja ela na educação infantil ou anos iniciais.

A gestão democrática, como bem mencionamos que acontece na escola em questão, vai para além dos problemas enfrentados pela escola ou seja a gestão democrática tem um sentido de promover a participação discussão e planejamento entre todos os membros da escola, o que acontece lá porém não podemos deixar de destacar que problemas como os financeiros e resolução de problemas sem auxílio da secretaria de educação tende a mostrar outras faces da gestão. O que por vezes acaba por confundir gestão democrática com uma gestão que tenda fazer o melhor com pouco ou seja atribulada por inúmeros percalços.

A partir deste estudo, buscamos proporcionar uma reflexão acerca do que é qualidade na educação infantil, as implicações das políticas públicas, em destaque a Meta 1 do PNE, a partir do olhar dos sujeitos de pesquisa e para nós, os pesquisadores. Em se tratando a todo tempo da investigação, era necessário

realizar uma pausa, analisar os objetivos inicialmente estabelecidos para o estudo, para melhor interpretar de que forma o estudo iria continuar.

Diante disso, foi possível perceber as mudanças efetivas que vem acontecendo no âmbito das políticas educacionais, uma vez que vivemos um momento histórico de lutas e debates acerca de uma nova infância, uma nova educação infantil que, para além de discussões, precisa, urgentemente, de investimento. Educação de Qualidade é educação com investimento, onde o público seja valorizado, onde saibamos que realmente o direito da criança seja respeitado. Há de se pensar que parâmetros e indicadores não apontam as saídas necessárias.

Todavia, falar em respeito ao direito das crianças perpassa pelo que foi dito pelas professoras que participaram da pesquisa. Respeitar os direitos se relaciona a uma nova concepção de educação e políticas públicas e, acima de tudo, ouvi-los para a construção de tais políticas. Ouvir crianças e professores, pois são eles os próprios sujeitos que serão beneficiados com as garantias de acesso à educação da rede pública. Garantias estas que deveriam tomar como princípio o respeito e a singularidade de cada comunidade e escola.

Diante disso, é possível destacar que, com o término desta monografia foi possível compreender um trabalho pedagógico que se faz por vezes sem os créditos de reconhecimento que deveria ganhar, destaco a importância deste estudo para a minha formação e angústias geradas a partir da análise das respostas dos sujeitos de pesquisa, angústias que despertam necessidades de maiores avanços e compreensões sobre as políticas públicas para a educação infantil e o ser professor desta etapa da Educação Básica.

REFERÊNCIAS

ARIÉS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan. 1981.

BOTO, C. O desencantamento da criança: entre a Renascença e o século das luzes. 2009. *In* FREITAS, M.C de; KULHLMANN JUNIOR, M (orgs). **Os intelectuais na História da Infância**. São Paulo: Cortez 2002. p.11-60.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em 17 de Agosto de 2018.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Brasília: 1996. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso 19 de Outubro de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192> . Acesso em: 19 de Outubro de 2016.

BRASIL. Senado Federal. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l8069.htm> Acesso em 05 de Agosto de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/paraqualvol2.pdf>. Acesso em: 05 de Agosto de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional da Educação**. Disponível em:
<http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 03 de Março de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf.> Acesso em 05 de Agosto de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Observatório do PNE**. Disponível em:
<<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/1-educacao-infantil/estrategias>> Acesso em: 06 de Maio de 2018.

CAMPOS, M. M. A mulher e a criança e seus direitos. **Cadernos de Pesquisa**. 106 São Paulo, mar. 1999.

CAMPOS, M. M.; ESPOSITO, Y. L.; GIMENES, N. A. S. A meta 1 do Plano Nacional de Educação Observando o presente de olho no futuro. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.8,n15 dezembro 2014. Disponível em <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/445/576>>. Acesso em 06 de Maio de 2018.

CAMPOS, M, M; ESPOSITO, Y, L; BHERING, E; GIMENEZ, N; ABUCHAIM, B. **A qualidade da educação infantil: Um estudo em seis capitais brasileiras**. Cadernos de pesquisa. V.41. 2011.

CORRÊA, B. C. Considerações sobre qualidade na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**. 119, São Paulo, Julho. 2003.

DIAS, R.; MATOS, F. **Políticas públicas: princípios, propósitos e processos**. São Paulo: Atlas, 2012.

DOURADO, L.; OLIVEIRA, F.; SANTOS, A. C. **A Qualidade da Educação: conceitos e definições**. Inep. Brasília-DF, 2007.

DOURADO, L. F. **Políticas e gestão da educação básica no Brasil: Limites e perspectivas**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1428100.pdf>> Acesso em 19 de Outubro de 2016.

GADOTTI, M. **Qualidade na educação: Uma nova abordagem**. 2003. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf> Acesso em 03 de Março de 2018.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HYPÓLITO, L. M. A. **Trabalho docente e o novo Plano Nacional de Educação: Valorização, Formação e Condições de Trabalho**. Cad. Cedes, Campinas, 2015.

KRAMER, S. **As crianças de 0 a 6 anos nas Políticas Educacionais no Brasil: Educação Infantil E Fundamental**. Educ. Soc. Campinas, 2006.

KRAMER, S. **Gestão Pública, Formação e Identidade de Profissionais de Educação Infantil**. Cadernos de Pesquisa, v.37, 2006.

KUHLMANN, J. R. Educando a Infância Brasileira. In: Lopes. E.M.T. Faria Filho, L.M., Veiga, G.G. (org.). **500 Anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LIBÂNEO, J.C.; OLIVEIRA. J. F.; TOSCHI. M.S. **Educação Escolar: Políticas estrutura e organização**. 7.ed. São Paulo: CORTEZ, 2009.

MAZZOTTI, A. J. A. Usos e abusos dos Estudos de Caso. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36. Rio de Janeiro, 2006.

OLIVEIRA, A. D. **Gestão democrática da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

PARO, V. H. **A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola**. Educação e Pesquisa, São Paulo, 2010.

PIMENTA, S. G. **Políticas públicas, diretrizes e necessidades da Educação Básica**. A. M. C.; GOMES, A. A.; LEITE, Y. U. F. (Org.). Políticas Públicas. Presidente Prudente: Cromograf, 2002.

ROSEMBERG, F. Expansão da Educação Infantil e processos de exclusão. **Cadernos de pesquisa**, n.107. São Paulo. Julho, 1999.

ROSEMBERG, F. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 25-63, mar. 2003.

SERIGHELLI, M. A. **Concepções sobre gestão escolar entre os egressos do curso de especialização em gestão escolar do polo de Joaçaba**. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetailheObraForm.do?select_action=&o_obra=167432> Acesso em 19 de Outubro de 2016.

SOARES, M. C. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, L. de WARDE, J. M. HADDAD, S. **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez. 1996.

TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. **Radiografia da Educação Infantil no Rio Grande do Sul em 2014**. Disponível em: http://www1.tce.rs.gov.br/portal/page/portal/tcers/publicacoes/estudos/estudos_pesquisas/radiografia_educacao_infantil_2015.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIEIRA, L. F. Obrigatoriedade escolar na educação infantil. **Revista Retratos da escola**, Brasília, v,5. n.9,p 245-262.julho 2011.

VIEIRA, S. L. **Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples**. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19013/11044>> Acesso em 18 de Outubro de 2016.

Anexo -A Roteiro de perguntas para professoras e professoras/gestoras

PROFESSORAS

- 1: Qual a importância da Etapa da Educação Infantil, para a educação brasileira?
- 2: Como você analisa as políticas públicas educacionais (planos nacionais etc...) e sua influência para a Educação Infantil?
- 3: Quais concepções políticas você considera importante em relação a Educação Infantil?
- 4: Como você considera a Meta 1 do PNE? Como avanço ou retrocesso?
 - 4.1 É importante a criança a partir dos 4 anos de idade frequentar a Educação Infantil? Porque?
 - 4.2 O que essa diretriz contribuiu para o desenvolvimento da criança?
- 5: O que é Qualidade na Educação Infantil?

GESTORAS

- 1: O que é ser gestor na Etapa da Educação Infantil?
- 2: Quais perspectivas educacionais e a importância da Educação Infantil para a educação?
- 3: Como você analisa as políticas públicas educacionais (planos, programas nacionais etc...) e sua influência para a Educação Infantil?
- 4:Quais concepções políticas você considera importantes em relação a Educação Infantil?
- 5: Você considera a Meta 1 do PNE como um avanço ou retrocesso? Por quê?
6. A sua escola preparou-se em relação a Meta 1 do PNE? Houve o suporte necessário da rede municipal?
7. Para você o que é necessário para a qualidade na Educação Infantil. E quais aspectos a serem considerados?

