



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA (UFSM)  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**“QUEM VAI? QUEM FICA? E O QUE VAMOS FAZER  
LÁ?” INTERLOCUÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO  
INFANTIL E O PROGRAMA PROINFÂNCIA EM UM  
MUNICÍPIO DA REGIÃO CENTRAL DO RS**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**Silviani Monteiro Sathres**

**Santa Maria, RS, Brasil**

**2014**



**“QUEM VAI? QUEM FICA? E O QUE VAMOS FAZER LÁ?”  
INTERLOCUÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E O  
PROGRAMA PROINFÂNCIA EM UM MUNICÍPIO DA  
REGIÃO CENTRAL DO RS**

**Silviani Monteiro Sathres**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação  
em Educação, Linha de Pesquisa Políticas Públicas e Práticas  
Educativas da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS),  
como requisito parcial para obtenção do grau de  
**Mestre em Educação**

**Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cleonice Maria Tomazzetti**

**Santa Maria, RS, Brasil**

**2014**

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Sathres, Silviani Monteiro  
"Quem vai? Quem fica? e o que vamos fazer lá?"  
Interloquções sobre a educação infantil e o Programa  
Proinfância em um município da região central do RS. /  
Silviani Monteiro Sathres.-2014.  
170 p.; 30cm

Orientadora: Cleonice Maria Tomazzetti  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa  
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em  
Educação, RS, 2014

1. Educação infantil 2. Políticas Públicas Educacionais  
3. Programa ProInfância 4. Gestão da qualidade I.  
Tomazzetti, Cleonice Maria II. Título.

---

© 2014

Todos os direitos autorais reservados a Silviani Monteiro Sathres. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.  
E-mail: silsathres@hotmail.com

---

Universidade Federal de Santa Maria  
Centro de Educação  
Programa de Pós-graduação em Educação

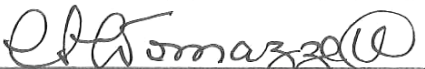
A Comissão Examinadora, abaixo assinada,  
aprova a Dissertação de Mestrado


**“QUEM VAI? QUEM FICA? E O QUE VAMOS FAZER LÁ?”  
INTERLOCUÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E O  
PROGRAMA PROINFÂNCIA EM UM MUNICÍPIO DA REGIÃO  
CENTRAL DO RS**

elaborada por  
**Silviani Monteiro Sathres**

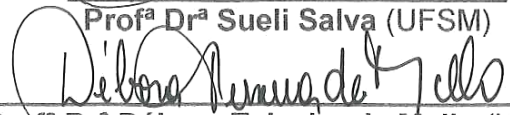
como requisito parcial para a obtenção do grau de  
**Mestre em Educação**

**COMISSÃO EXAMINADORA:**

  
\_\_\_\_\_  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cleonice Maria Tomazzetti  
(Presidente/Orientadora)

  
\_\_\_\_\_  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria de Fátima Cossio (UFPEL)

  
\_\_\_\_\_  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Sueli Salva (UFSM)

  
\_\_\_\_\_  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Débora Teixeira de Mello (UFSM)

Santa Maria, 11 de julho de 2014.



## AGRADECIMENTOS

Agradeço...

A Deus, pela infinita força e inspiração que me movem ao alcance de minhas metas pessoais e profissionais;

A minha família pelo apoio incondicional, em especial a minha mãe Brígida, a minha filha lasmin e ao meu namorado Everton;

A minha orientadora Professora Cleonice Tomazzetti por trilhar comigo esse caminho de construção de saberes e compartilhamento de ideias, também pelo carinho e atenção;

Aos colegas do PPGE e do Grupo GIECEI pelos debates e reflexões na construção e reflexão do/sobre o conhecimento;

Às Professoras Débora Teixeira de Mello, Sueli Salva e Maria de Fátima Cossio por enriquecerem a elaboração desta dissertação com suas observações, as quais foram de extrema relevância desde a qualificação do projeto da mesma, até sua elaboração final;

Ao grupo do Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI) pelos momentos de convivência e trocas, em especial à Vânia Almeida;

À equipe do Projeto de Assessoramento ao ProInfância/UFSM, em especial à Professora Viviane Cancian, pela oportunidade de fazer parte da equipe no ano de 2013 o que foi fundamental para conhecer aspectos referentes ao programa investigado na pesquisa;

Às professoras que consentiram em realizar as interlocuções, as quais possibilitaram as análises da pesquisa e, também à Secretaria Municipal de Educação de Restinga Sêca;

À equipe da Secretaria de Município da Educação de Santa Maria, pelo entendimento da dedicação necessária para concluir essa etapa da minha formação;

A todos que de forma direta ou indireta colaboraram para a elaboração da presente dissertação, o meu muito obrigado!





*Sou apenas um caminhante  
Que perdeu o medo de se perder  
Estou seguro de que sou imperfeito  
Podem me chamar de louco  
Podem zombar das minhas idéias  
Não importa!  
O que importa é que sou um caminhante  
Que vende sonhos para os passantes  
Não tenho bússola nem agenda  
Não tenho nada, mas tenho tudo  
Sou apenas um caminhante  
A procura de mim mesmo.*

*O vendedor de sonhos – Augusto Cury (2009)*



## RESUMO

Dissertação de Mestrado  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade Federal de Santa Maria

### **“QUEM VAI? QUEM FICA? E O QUE VAMOS FAZER LÁ?” INTERLOCUÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E O PROGRAMA PROINFÂNCIA EM UM MUNICÍPIO DA REGIÃO CENTRAL DO RS**

AUTORA: SILVIANI MONTEIRO SATHRES  
ORIENTADORA: CLEONICE MARIA TOMAZZETTI  
Santa Maria, 11 de julho de 2014.

A dissertação desenvolvida no Curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Maria/RS, na Linha de Pesquisa Práticas Escolares e Políticas Públicas, tem sua centralidade na Educação Infantil e nas Políticas Públicas Educacionais relacionadas a esta que é a primeira etapa da Educação Básica. O objetivo principal foi investigar os desafios e os impactos da implementação do ProInfância em um município da Região Central do RS, contextualizando este Programa na política de qualidade do atendimento à criança pequena a partir da perspectiva da gestão municipal e dos profissionais que atuam na gestão da escola. O locus da pesquisa é o município de Restinga Sêca, especificamente em uma Escola Municipal de Educação Infantil construída por meio do convênio com o ProInfância. A metodologia da pesquisa baseou-se na Pesquisa Qualitativa realizada por meio da pesquisa de campo e da pesquisa documental - documentos oficiais da escola e do município, e da observação assistemática com registro em diário de campo. Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com professoras que atuam junto às crianças e na equipe gestora, assim como professoras responsáveis pela gestão atual e anterior a essa, na Supervisão da EI, na Secretaria de Educação. Os dados elaborados foram sistematizados a partir da análise de conteúdo, com inspiração na Abordagem do Ciclo de Políticas, a qual permitiu e gerou nossas aprendizagens sobre a implementação de um Programa educacional, ao mesmo tempo em que foi uma aliada para a identificação dos desafios que estão presentes na atual agenda da promoção da qualidade da EI neste município no contexto do ProInfância. Ainda, permitiu que se identificassem os desafios vividos pelos sujeitos envolvidos no processo educativo desta escola, dentre os quais destacamos a formação continuada de professores, a gestão escolar, a fragilidade nas práticas pedagógicas e problemas na infraestrutura. A partir das interlocuções e discussões que tecemos ao longo deste trabalho, reafirmamos que um grande desafio do município é o cumprimento das metas para o atendimento da população infantil, sobretudo no segmento creche. Contudo, o impacto do Programa ProInfância no município de Restinga Sêca é positivo, tanto na abertura de novas vagas na EI, quanto na proposição de um atendimento com qualidade às crianças pequenas.

**Palavras-chave:** Educação infantil. Políticas Públicas Educacionais. Programa ProInfância. Gestão da qualidade.



## **ABSTRACT**

Master's Dissertation  
Postgraduate Program in Education  
Universidade Federal de Santa Maria

### **“WHO WILL? WHO STAY? AND WHAT WE WILL DO THERE?” INTERLOCUTIONS ON CHILDREN EDUCATION AND THE PROINFÂNCIA PROGRAM A MUNICIPALITY IN THE CENTRAL REGION OF RS**

AUTHOR: SILVIANI MONTEIRO SATHRES  
ADVISER: CLEONICE MARIA TOMAZZETTI  
Santa Maria, 11 July<sup>Th</sup>, 2014.

The dissertation developed in the Master's Course in Education, Postgraduate Program the Federal University of Santa Maria/RS, Line of Research School Practice and Public Politics, has her centrality in Children Education and Public Politics in the Education related to this, which is the first stage of basic education. The main objective was to investigate the challenges and impacts of the implementation of ProInfância in a municipality of the RS Central Region, centering this program in the politics of quality regarding the care of small children from the perspective of municipal management and of professionals working in the management of school. The research site is the municipality of Restinga Sêca, specifically in a municipal school of children education builded via the ProInfância agreement. The research methodology is based on qualitative research conducted through fieldwork and documentary research - official school documents and official documents of the municipality - and unsystematic observation with registration in a field diary. Semi-structured interviews were made with teachers who work in the school in a classroom and in the management team, as well as teachers who are responsible for the previous and current management, in the EI Supervision at Education Department. The data were drawn up from systematic content analysis, inspired in Policy Cycle Approach, developed which allowed and generated our learnings on the implementation of an educational program at the same time was an ally to the identification of challenges are present in the current agenda of promoting quality of Children Education in this municipality to agreement ProInfância Program. Also allowed for the identification challenges that are presented to the subjects involved in the educational process of the school, among which we highlight the continuing education of teachers, school management, weaknesses in teaching practices and problems in infrastructure. From the dialogues and discussions that weave throughout this work, we reaffirmed that the municipality still has a big challenge in relation to meeting the targets for the care of the child population, however, the impact of the ProInfância Program in the municipality is positive, both for the opening of new vacancies in the Children Education, as in the proposition of a quality care for small children.

**Keywords:** Children education. Educational Public Politics. ProInfância Program. Quality management.



## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1 – O Ciclo de Políticas em relação aos dados .....</b>	<b>137</b>
---	------------





## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> – Crianças de zero a cinco anos. ....	75
<b>Gráfico 2</b> – Crianças matriculadas na EI.....	76
<b>Gráfico 3</b> – Escolas de Educação Infantil conforme dependência administrativa. ....	78
<b>Gráfico 4</b> – Escolas com crianças matriculadas na EI .....	78
<b>Gráfico 5</b> – Evolução do atendimento em Restinga Sêca de 2006 a 2012 .....	80



## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Categorias e subcategorias para análise dos dados.....	40
<b>Tabela 2</b> – Comparativo crianças de 0 a 3 anos por sexo .....	81



## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Conexões entre os objetivos específicos, a abordagem do ciclo de políticas e os objetivos formativos. ....	41
<b>Quadro 2</b> – Matrículas na EI e posição no Ranking Nacional. ....	75



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	– Avaliação Nacional de Alfabetização
BID	– Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	– Banco Mundial
BR	– Brasil
CE	– Conselho Escolar
CEB	– Conselho de Educação Básica
CEDUCA	– Centro Educacional Camobi
CF	– Constituição Federal
CLT	– Consolidação das Leis do Trabalho
CME	– Conselho Municipal de Educação
COEDI	– Coordenação Geral de Educação Infantil
COM	– Círculo de Pais e Mestres
DCN	– Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEI	– Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DI	– Desenvolvimento Infantil
EaD	– Educação à Distância
EC	– Emenda Constitucional
ECA	– Estatuto da Criança e do Adolescente
EF	– Ensino Fundamental
EI	– Educação Infantil
EMEI	– Escola Municipal de Educação Infantil
FACED	– Faculdade de Educação
FACINTER	– Faculdade Internacional de Curitiba
FGEI	– Fórum Gaúcho de Educação Infantil
FHC	– Fernando Henrique Cardoso
FMI	– Fundo Monetário Internacional
FNDE	– Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FREICENTRAL	– Fórum de Educação Infantil da Região Central
FUNDEB	– Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF	– Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
GIECEI	– Grupo de Investigação e Estudos Contemporâneos em Educação e Infância
IBGE	– Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	– Indicadores da Educação Básica
INEP	– Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IQEI	– Indicadores de Qualidade da Educação Infantil
LBA	– Legião Brasileira de Assistência
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	– Ministério da Educação
MIEIB	– Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
MP	– Ministério Público
OCDE	– Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	– Organização das Nações Unidas
PAC	– Programa de Aceleração do Crescimento
PAR	– Plano de Ações Articuladas
PBIEI	– Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil
PDDE	– Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	– Plano de Desenvolvimento da Educação
PIM	– Programa Primeira Infância Melhor
PME	– Plano Municipal de Educação
PNAE	– Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNBE	– Programa Nacional de Biblioteca Escolar
PNE	– Plano Nacional de Educação
PNEI	– Política Nacional de Educação Infantil
PNQEI	– Parâmetros de Qualidade para a EI
POA	– Porto Alegre
PP	– Proposta Pedagógica
PPGE	– Programa de Pós-graduação em Educação
ProInfância	– Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil



PROINFANTIL	– Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil
RCNEI	– Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
RE	– Regimento Escolar
RS	– Rio Grande do Sul
SAEB	– Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEB	– Secretaria de Educação Básica
Siope	– Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação
SME	– Secretaria Municipal de Educação
TAC	– Termo de Compromisso de Ajustamento de Conduta
TCC	– Trabalho de Conclusão de Curso
TCE	– Tribunal de Contas do Estado
UAB	– Universidade Aberta do Brasil
UFRGS	– Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC	– Universidade Federal de Santa Maria
UNESCO	– Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura
UNICEF	– Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIFRA	– Centro Universitário Franciscano



## LISTA DE APÊNDICES

<b>Apêndice A</b> – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	153
<b>Apêndice B</b> – Termo de Confidencialidade .....	155
<b>Apêndice C</b> – Entrevistas .....	156



## LISTA DE ANEXOS

<b>Anexo A</b> – Foto da fachada da escola .....	169
<b>Anexo B</b> – Planta baixa da escola do ProInfância Tipo B.....	170



## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>31</b>
<b>CAPÍTULO I DESENHO DA PESQUISA.....</b>	<b>37</b>
1.1 Encaminhamentos metodológicos da pesquisa .....	37
1.2 Traçando caminhos para a pesquisa: produção de dados e análises .....	41
1.3 A análise com inspiração na Abordagem do Ciclo de Políticas .....	44
<b>CAPÍTULO II A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL.....</b>	<b>47</b>
2.1 As políticas públicas, sociais e educacionais .....	47
2.2 As políticas públicas educacionais e os Contextos de Influência políticos e econômicos.....	49
2.3 A trajetória da Educação Infantil dos anos anteriores à Proclamação da República (1889) aos anos 70 .....	54
2.4 Da Constituição Federal (1988) ao Plano Nacional de Educação (2001).....	57
2.5 Da Política Nacional de Educação Infantil (2006) ao novo Plano Nacional de Educação (PL 8.053/2011) .....	60
<b>CAPÍTULO III A EDUCAÇÃO INFANTIL E O PROGRAMA PROINFÂNCIA EM UM MUNICÍPIO DA REGIÃO CENTRAL DO RS .....</b>	<b>69</b>
3.1 O município de Restinga Sêca .....	69
3.2 A Educação no município de Restinga Sêca .....	70
3.2.1 Plano Municipal de Educação de Restinga Sêca (2007 a 2017).....	70
3.2.2 O Conselho Municipal de Educação .....	71
3.2.3 Resolução do Conselho Municipal de Educação de Restinga Sêca N°02/2012 .....	72
3.2.4 Termo de Compromisso de Ajustamento de Conduta (2013) .....	73
3.3 Quem vai? Quem fica? Panorama da Educação Infantil Municipal .....	74
3.4 A EMEI Gente Inocente – percursos e interlocuções – na busca pela qualidade do atendimento à criança pequena.....	82
3.4.1 A chegada à Escola Municipal de Educação Infantil “Gente Inocente” .....	83
<b>CAPÍTULO IV QUALIDADE DO ATENDIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>	<b>93</b>
4.1 O conceito de qualidade e suas articulações com os conceitos de criança e de infância .....	93
4.2 As políticas públicas educacionais com ênfase na qualidade do atendimento na Educação Infantil .....	95

<b>4.3 O Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (ProInfância) .....</b>	<b>99</b>
<b>4.4 Em busca de um padrão de qualidade na Educação Infantil: o Assessoramento do MEC, o processo formativo realizado na EMEI e o Projeto de Assessoramento MEC/UFSM .....</b>	<b>102</b>
4.4.1 A assessoria do Ministério da Educação no município de Restinga Sêca.....	102
4.4.2 A construção de um processo formativo pela Secretaria Municipal de Educação.....	103
4.4.3 O Projeto de assessoramento MEC/UFSM .....	106
<b>4.5 A Gestão Escolar na EMEI Gente Inocente: reflexões no contexto da prática elaboradas na interlocução com as professoras .....</b>	<b>108</b>
<b>4.6 O que vamos fazer lá? Em busca da qualidade das práticas pedagógicas na Educação Infantil .....</b>	<b>113</b>
4.6.1 As práticas pedagógicas e os espaços na EMEI Gente Inocente: tecendo resultados a partir dos dados elaborados durante a pesquisa.....	113
4.6.2 A criança de 0 a 3 anos e a especificidade do trabalho com as crianças pequenas na interlocução com os sujeitos da pesquisa .....	118
<b>4.7 Um novo espaço para aprender, trabalhar e conviver: Diferentes olhares sobre a implementação do Programa ProInfância em Restinga Sêca .....</b>	<b>127</b>
<b>4.8 Os desafios encontrados na implementação do Programa ProInfância em Restinga Sêca a partir das interlocuções com os sujeitos da pesquisa ...</b>	<b>129</b>
<b>CAPÍTULO V A ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS NA ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA PROINFÂNCIA EM RESTINGA SÊCA ....</b>	<b>131</b>
<b>5.1 A análise inspirada na Abordagem do Ciclo de Políticas: interlocuções com o local da pesquisa e os sujeitos.....</b>	<b>131</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>139</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>145</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>151</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>167</b>



## APRESENTAÇÃO

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou é marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador permanente, na prática e na reflexão sobre a prática (FREIRE, 1991, p. 58).

A partir das palavras de Freire (1986), sobre a formação do educador é que me proponho inicialmente a apresentar minha trajetória de vida, desde a infância até hoje, destacando as formações realizadas, as quais me permitem hoje refletir sobre a prática na Educação Infantil e a qualidade do atendimento à criança pequena no contexto das políticas públicas educacionais.

Minhas primeiras lembranças da infância vivida em Santa Maria/RS onde nasci e moro até hoje, trazem sempre algo relacionado à educação. A primeira escola “Escolinha da Mônica”<sup>1</sup> em 1987 e a mudança de casa, para a casa da avó, para poder ingressar no Ensino Fundamental, com seis anos e seis meses. Neste momento a idade para ingresso era de sete anos, mas na Escola Municipal de Ensino Fundamental João da Maia Braga, havia vagas e poderiam me aceitar, esta escola ficava ao lado da casa da minha avó materna e por isso passei a morar lá.

Lembro também da minha primeira professora nesta escola, em 1989, a qual hoje é minha colega na Rede Municipal. As escritas com giz na porta da sala da minha avó, com os “toquinhos” que ganhava na escola e os amigos de infância que eram meus “alunos”. São lindas lembranças da minha infância.

Os anos passaram e concluí nesta escola o Ensino Fundamental, de oito anos, em 1996. Agora uma nova etapa se iniciava, a prova para ingresso no Curso Normal – Magistério, com muito incentivo dos familiares. Foram anos de muitas aprendizagens, tanto profissionais, quanto pessoais (ser adolescente, ser estudante de um Curso de Magistério, ser mãe). O Estágio de um semestre realizado na Escola Municipal de Ensino Fundamental Duque de Caxias, em 2002, foi uma experiência que marcou muito e neste momento eu tinha toda a certeza de que eu queria sim, ser *Professora*.

---

<sup>1</sup> Escola privada de Educação Infantil que ficava localizada na região oeste de Santa Maria/RS.

Passaram-se dois anos e em 2004, ingressei no Curso de Pedagogia, no Centro Universitário Franciscano (UNIFRA) e neste momento comecei a aprimorar meus conhecimentos, descobri novas perspectivas na Educação, foram muitas interações, trabalhos, apresentações, discussões, observações, estágios - entre os quais destaco: na Escola Municipal de Ensino Fundamental Francisca Weinmann e na Escola Municipal de Ensino Fundamental Vicente Farenzena.

Nesse período meu foco de estudo estava voltado para a alfabetização, sendo que meu trabalho de conclusão de curso (TCC) realizado com a orientação da Professora Dr<sup>a</sup> Vera Elizabeth Prola Farias, foi “As contribuições da Literatura Infantil para o processo de Alfabetização”.

A formação inicial que garantiu minha possibilidade de realizar um Concurso Público para o Magistério, não foi o Curso Normal, e sim o Curso de Graduação em Pedagogia, pois o Curso Normal de Nível Médio, já não era mais aceito como a formação inicial básica para ingresso na carreira de Professor da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no município de Santa Maria/RS. Assim, após a formatura, em dezembro de 2007, saiu o edital para o Concurso que seria realizado em 2008 e depois a aprovação.

Logo, entre esta data e a nomeação, foram três anos de espera, nos quais trabalhei como Professora de Educação Infantil no Centro Educacional Camobi (CEDUCA) nos anos de 2008 e 2009. No ano de 2010, trabalhei como Tutora presencial do Curso de Pedagogia à Distância da Faculdade Internacional de Curitiba (FACINTER), sendo que no ano de 2011 fui nomeada Professora de Educação Infantil do município de Santa Maria/RS. Neste momento iniciou minha carreira na rede pública de ensino, conhecendo a realidade educacional do município em que nasci e cresci, e hoje posso contribuir para que outras crianças possam sonhar e realizar seus sonhos, assim como eu pude fazer e ainda continuo fazendo.

Ainda, após o ingresso na carreira, continuei meus estudos com as especializações realizadas, à medida que minhas curiosidades e necessidades pela busca de saber foram surgindo. A primeira foi a Especialização em Docentes e Orientadores Acadêmicos em EaD (FACINTER), iniciada em 2010, pois devido ao trabalho como Tutora eu sentia a necessidade de aprimorar meus conhecimentos nessa área, realizando então o artigo final de conclusão de curso, sob orientação do

Professor Dr. Ivo José Both “EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EaD): construção e reconstrução de saberes a partir do contexto da complexidade e da mediação pedagógica”.

Nesse período, em 2011, fui selecionada como Tutora à distância, no Curso de Pedagogia à distância da Universidade Federal de Santa Maria, por meio da Universidade Aberta do Brasil (UFSM/UAB), atuando até o ano de 2013, nas Disciplinas de Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil, função esta que contribuiu com minha formação, pois a orientação aos acadêmicos proporciona a mediação e a troca de saberes sobre a prática pedagógica e o cotidiano da sala de aula.

Na sequência, ingressei na Especialização em Educação Ambiental (UFSM), em 2010-2011, pelas minhas preocupações em conseguir realizar ações efetivas de educação voltadas para a preservação do meio ambiente e sustentabilidade, realizando assim a pesquisa orientada pela Professora Dr<sup>a</sup> Elisane Maria Rampelotto “A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O desenvolvimento de um projeto de educação ambiental na pré-escola”.

Por fim, a mais esperada e a que me indagava desde os tempos de Magistério - quando estudávamos a Estrutura e Funcionamento do Ensino - a Especialização em Gestão Educacional (UFSM) em 2010-2012, esta que me possibilitou aprender e compreender acerca das políticas e da gestão da educação. Foi neste momento que surgiu meu interesse pelas Políticas Públicas para a Educação Infantil, por intermédio da Professora Dr<sup>a</sup> Débora Teixeira de Mello, que foi minha orientadora para a realização da Monografia intitulada “UM OLHAR SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: A inserção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil N<sup>o</sup>5/2009 no cotidiano escolar de uma EMEI”.

Com a escrita desta, aliada à minha prática na Escola de Educação Infantil, minhas inquietações começaram a crescer e uma rede de conhecimentos e vontades de saber e aprender cada vez mais sobre essa temática foi se expandindo. Realizei a seleção para o Mestrado em Educação na Linha de Práticas Escolares e Políticas Públicas, com a Professora Dr<sup>a</sup> Cleonice Maria Tomazzetti, em 2012, e hoje esta necessidade sentida de aprofundar os estudos e conhecimentos na área da Educação Infantil, me faz perceber sua importância diariamente no cotidiano da

mesma e gera uma constante e inquietante vontade de estudar, pesquisar, buscar e saber cada vez mais sobre os assuntos relacionados a essa área e linha de pesquisa.

Meu projeto inicial tratava a respeito da obrigatoriedade da Educação Infantil em contraponto aos desafios e as possibilidades para a faixa etária de zero a três anos, no município de Santa Maria/RS. Após o ingresso no mestrado, e no decorrer das atividades de pesquisa, participação no Fórum de Educação Infantil da Região Central (FREICENTRAL) e no Fórum Gaúcho de Educação Infantil (FGEI), bem como, minhas atividades junto ao Projeto de Assessoramento e acompanhamento pedagógico às redes e sistemas de ensino na implementação do ProInfância em municípios da região centro-norte do Estado do Rio Grande do Sul, e também, as leituras e discussões no Grupo de Investigação e Estudos Contemporâneos em Educação e Infância (GIECEI) comecei a pensar em outras possibilidades para a pesquisa.

Neste ano (2014), em que atuo na Secretaria de Município da Educação de Santa Maria, percebo ainda mais a necessidade de nos aprimorarmos, de buscar conhecimentos específicos em relação às políticas públicas educacionais, para compreender os desafios que os municípios enfrentam na busca pela qualidade da educação. Nesse sentido, o Programa ProInfância no município de Santa Maria está em fase inicial de implementação e contará com doze escolas. Temos um longo caminho até iniciarmos as atividades nessas unidades, mas a certeza de que o direito à Educação Infantil de muitas crianças será efetivado por meio delas.

Apresento, assim, neste momento esta Dissertação de Mestrado, a qual se justifica na necessidade de investigar sobre aspectos relacionados ao acesso à Educação Infantil e a qualidade da mesma para as crianças de zero a três anos no contexto do Programa ProInfância. O título da Dissertação é: **“QUEM VAI? QUEM FICA? E O QUE VAMOS FAZER LÁ?” INTERLOCUÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E O PROGRAMA PROINFÂNCIA EM UM MUNICÍPIO DA REGIÃO CENTRAL DO RS.**

Para tanto, a perspectiva **QUEM VAI?** Representa a ideia de quem tem acesso à unidade do ProInfância, sejam elas crianças, pais, professores, gestores, auxiliares e funcionários. Já, **QUEM FICA?** Traz a perspectiva dos critérios adotados para selecionar quem vai para a unidade do ProInfância e os que irão

ficar/permanecer por um período nesta escola de Educação Infantil. Por fim, **E O QUE VAMOS FAZER LÁ?** Este aspecto se refere à qualidade do que é realizado neste ambiente com as crianças, o papel dos professores, e também dos demais envolvidos no cotidiano da Educação Infantil, o que permite refletir sobre “a obra pedagógica”<sup>2</sup>, visto que partimos da ideia de que já temos um espaço projetado para desenvolver atividades pedagógicas com crianças da Educação Infantil.

Além desses aspectos, entendo que há uma relação direta entre **“QUEM VAI? QUEM FICA? E O QUE VAMOS FAZER LÁ?”** estendendo suas direções para a política de qualidade para a Educação Infantil tanto em âmbito nacional, quanto municipal.

A dissertação apresenta-se dividida em seis capítulos, nos quais nos propomos responder a seguinte questão como problematizadora: **Quais os impactos da implementação do ProInfância no município de Restinga Sêca/RS em relação à qualidade do atendimento e o acesso à EI, para as crianças de 0 a 3 anos?** Nesse sentido, a implementação do Programa ProInfância será analisada com inspiração na Abordagem do Ciclo de Políticas<sup>3</sup>, desde a formulação da política até sua legitimação no município de Restinga Sêca/RS e na Escola Municipal de Educação Infantil Gente Inocente.

O município de Restinga Sêca foi escolhido por ser um dos primeiros municípios da Região Central do Estado a firmar o convênio com o Governo Federal. Além disso, também é um dos municípios que recebeu assessoria do MEC para implementação do Programa e elaboração da Proposta Pedagógica da unidade.

No Capítulo I estarão presentes os encaminhamentos metodológicos da pesquisa, os sujeitos envolvidos e a metodologia de análise por meio da Abordagem do Ciclo e Políticas. O Capítulo II traz breves considerações sobre a gênese da política e sua constituição nos contextos de influência sociais, políticos e econômicos, e discute a trajetória histórica das políticas públicas educacionais para a Educação Infantil.

No Capítulo III é apresentado o município em que foi realizada a pesquisa - Restinga Sêca - explicitando a estrutura do Sistema Municipal de Educação do mesmo, suas propostas e metas em relação à Educação Infantil, e também, o

---

<sup>2</sup> Termo utilizado por Regina Melo, Consultora do Ministério da Educação (MEC).

<sup>3</sup> Utilizamos como referência os textos de Jefferson Mainardes (2006a e 2006b) o qual tem suas bases teóricas em Stephen Ball e Richard Bowe.

Panorama da Educação Infantil Municipal, com base nos bancos de dados públicos e a escola locus da pesquisa - primeira unidade de Educação Infantil do Programa ProInfância nesse município do RS.

O Capítulo IV disserta sobre a qualidade do atendimento na Educação Infantil e enfatiza o Programa ProInfância como política de qualidade do atendimento; também destaca os conceitos de criança e infância, como eixos fundamentais para apontar a perspectiva da qualidade almejada; traz os percursos formativos realizados no município, primeiramente com a consultoria do MEC, após com a SME e atualmente com o Projeto de assessoramento MEC/UFSM; aponta reflexões sobre a gestão escolar na EMEI, com base nas interlocuções com as professoras e, também, a perspectiva da qualidade em relação às práticas pedagógicas, os espaços e as especificidades do trabalho pedagógico com crianças de zero a três anos, explanando os diferentes olhares sobre a implementação do ProInfância e os desafios encontrados, com base nas interlocuções com as professoras.

No Capítulo V são elucidados alguns impactos da implementação do Programa ProInfância em Restinga Sêca, evidenciando análises resultantes do trabalho de pesquisa. Por fim, são apresentadas as considerações finais da investigação, que possibilitam reflexões gerais sobre as aprendizagens da pesquisa e suas contribuições para a pesquisadora, para os sujeitos, para a escola e para o município.

# **CAPÍTULO I**

## **DESENHO DA PESQUISA**

Neste primeiro capítulo apresentamos o desenho da pesquisa, sendo que os principais itens contemplados são os encaminhamentos metodológicos, apresentando os sujeitos da pesquisa, o local onde estão inseridos e as considerações sobre os critérios de escolha, e as questões éticas relacionadas aos documentos para a realização desta pesquisa, e ainda os documentos e dados públicos sobre o Programa ProInfância, assim como os instrumentos de coleta para a elaboração das categorias de análise e dos dados.

### **1.1 Encaminhamentos metodológicos da pesquisa**

Ao iniciar essa escrita, é pertinente dizer que a Educação Infantil vem constituindo seu lugar e seu espaço social, por meio de muitas lutas, que se associam aos movimentos sociais das mulheres em busca de um lugar no mercado de trabalho e do apoio à tarefa de educar as crianças pequenas; das famílias que buscam a educação como seu complemento, dos educadores que lutam para que a mesma seja vista como essencial para o desenvolvimento integral da criança e não como um espaço para o assistencialismo, e também dos gestores das políticas sociais e educacionais, os quais vem possibilitar cada vez mais espaços de cuidar-educar para as crianças enquanto sujeito de direitos.

Nesse contexto, também é importante ressaltar, que a Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica no Brasil, apresenta uma trajetória de avanços e retrocessos, mas no ideário atual, o ponto chave é o de que a Constituição Federal de 1988 assegura o direito à criança de frequentar a Educação Infantil. Assegurado esse direito, a passos lentos e numa caminhada incessante, a expansão e a qualidade do atendimento em termos de espaços e práticas pedagógicas vêm sendo ampliadas.

Nesse sentido, salientamos que a Educação Infantil hoje, deve ser um espaço de vivências, experiências e elaboração de conhecimentos, planejado para as

crianças e resignificado pelas mesmas. A partir dessa concepção, o foco desse estudo está na dimensão da garantia do acesso e da qualidade da Educação Infantil, em um espaço planejado e construído para as crianças, por meio do Programa ProInfância, tendo como cenário a Escola Municipal de Educação Infantil Gente Inocente, localizada em Restinga Sêca/RS.

A questão problematizadora dessa dissertação é: **Quais os impactos da implementação do ProInfância no município de Restinga Sêca/RS em relação à qualidade do atendimento e o acesso à EI, para as crianças de 0 a 3 anos?**

A partir desta, surgem outras, tais como: Quais os desafios que se apresentam na implementação do ProInfância? Quais situações são vividas na gestão do ProInfância no município? Quais os desafios que se apresentam para garantir o acesso e a qualidade da Educação Infantil para as crianças de zero a três anos de idade, na EMEI do Programa ProInfância?

Assim, a partir de todas essas questões compreendemos que é possível investigar, com inspiração na Abordagem do Ciclo de Políticas, de que forma a implementação do Programa ProInfância vem acontecendo neste município.

Para que o estudo fosse alavancado e os dados fossem elaborados de forma a responder a essa problemática, destacamos como objetivo norteador:

- Investigar os desafios e os impactos da implementação do ProInfância no município de Restinga Sêca/RS contextualizando a política de qualidade do atendimento à criança pequena neste Programa a partir da perspectiva da gestão municipal e dos profissionais que atuam na escola.

Ainda, para que outros elementos inseridos nos aspectos relacionados à qualidade do atendimento à criança pequena estivessem elencados nesse estudo, traçamos os seguintes objetivos específicos:

- Identificar os marcos políticos-legais que apresentam a garantia da qualidade da Educação Infantil para as crianças de zero a três anos de idade;
- Mapear as relações entre as políticas públicas para a EI destacando a faixa etária de zero a três anos e as principais referências da qualidade do



atendimento proposto na Unidade do Programa ProInfância, a partir de documentos oficiais do município e da escola;

- Explicitar os desafios e as perspectivas dos gestores municipais e da equipe gestora da EMEI investigada, em relação à qualidade do atendimento à criança pequena;
- Analisar os resultados e efeitos da implementação do Programa ProInfância na cidade de Restinga Sêca;
- Identificar as ações e estratégias apresentadas pela gestão municipal como possibilidades para garantir o acesso e a qualidade da Educação Infantil para as crianças de zero a três anos de idade.

A investigação apresenta suas bases na Pesquisa Qualitativa, de modo que, os dados elaborados foram constituídos numa perspectiva de análise da implementação de uma política pública, em cujo contexto pesquisado apresente elementos a serem discutidos no decorrer do percurso. Além disso, os dados quantitativos serviram como base seguindo esta mesma perspectiva. Assim, consideramos que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1999, p. 21).

Para tanto, foram organizadas as categorias de pesquisa e as subcategorias para dinamizar as análises e discussões em relação à problemática apresentada. Conforme Ludke e André (1986, p. 43) “as categorias devem antes de tudo refletir os propósitos da pesquisa” e, além disso, os conceitos propostos nas mesmas “devem estar lógicas e coerentemente integrados”.

Nesse sentido, seguem as categorias e subcategorias da pesquisa, na tabela a seguir:

**Tabela 1** – Categorias e subcategorias para análise dos dados

“QUEM VAI? QUEM FICA? E O QUE VAMOS FAZER LÁ?” INTERLOCUÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E O PROGRAMA PROINFÂNCIA EM UM MUNICÍPIO DA REGIÃO CENTRAL DO RS	Categorias	Subcategorias
	1) Educação Infantil – creche - crianças de zero a três anos	-Acesso à Educação Infantil; -Qualidade do atendimento na Educação Infantil; -As práticas pedagógicas na unidade do ProInfância.
2) Políticas Públicas	-Políticas Públicas Educacionais para a Educação Infantil; -Programa ProInfância; -Gestão Municipal e Gestão Escolar na implementação do ProInfância.	

**Fonte:** Elaborados durante a pesquisa.

Com a proposição de utilizar a Abordagem do Ciclo de Políticas como inspiração da metodologia de construção e análise dos dados, os objetivos específicos ou investigativos estão correlacionados aos contextos de elaboração e implementação das políticas públicas, e também, a objetivos formativos, de modo que entendemos estes como objetivos que podem ser construídos pelo pesquisador ao longo da pesquisa e que podem contribuir com os sujeitos e o local de pesquisa. Segue esta correlação no quadro a seguir que apresenta as conexões entre os Objetivos Específicos, a Abordagem do Ciclo de Políticas e os Objetivos Formativos.

continua

Abordagem do Ciclo de Políticas - Contextos	Objetivos Investigativos	Objetivos Formativos
1. Contexto de Influência	Identificar os marcos políticos- legais que apresentam a garantia da qualidade da Educação Infantil para as crianças de zero a três anos de idade;	Conhecer os conceitos, os referenciais teóricos e os documentos legais que embasam os estudos sobre a qualidade da Educação Infantil para as crianças de zero a três anos de idade;

2. Contexto da Produção de Texto	Mapear as relações entre as políticas públicas para a EI destacando a faixa etária de zero a três anos e as principais referências da qualidade do atendimento proposto na Unidade do Programa ProInfância, a partir de documentos oficiais do município e da escola;	Analisar os documentos oficiais da escola (PPP e Regimento Escolar) a fim de conhecer a realidade escolar e destacar aspectos a serem retomados na escola;
3. Contexto da Prática	Explicitar os desafios e as perspectivas dos gestores municipais e da equipe gestora da EMEI investigada, em relação à qualidade do atendimento à criança pequena;	Propor estratégias para que a equipe gestora possa realizar um debate formativo junto aos professores da unidade sobre a qualidade do atendimento à criança pequena;
4. Contexto dos Resultados (Efeitos)	Analisar os resultados e efeitos da implementação do Programa ProInfância na cidade de Restinga Sêca;	Contribuir com dados sobre a importância da implementação da unidade do ProInfância no município;
5. Contexto da Estratégia Política	Identificar as ações e estratégias apresentadas pela gestão municipal como possibilidades para garantir o acesso e a qualidade da Educação Infantil para as crianças de zero a três anos de idade.	Contribuir com dados da pesquisa para que o município possa dar prosseguimento às ações e estratégias para a garantia do acesso e qualidade da EI no município.

**Quadro 1** – Conexões entre os objetivos específicos, a abordagem do ciclo de políticas e os objetivos formativos.

**Fonte:** Elaborados durante a pesquisa.

## 1.2 Traçando caminhos para a pesquisa: produção de dados e análises

O caminho inicial desse estudo parte de uma pesquisa bibliográfica, que segundo Carvalho (1991, p. 110) “é a atividade de localização e consulta de fontes

diversas de informação escrita para coletar dados gerais ou específicos a respeito de um determinado tema”. Nesse sentido, os eixos norteadores do aporte teórico, já referidos anteriormente apoiam-se nos estudos que circundam a Educação Infantil, a Infância e as Políticas Públicas, com ênfase na Política de Qualidade da EI e com base na Abordagem do Ciclo de Políticas.

Na etapa seguinte as atividades de investigação seguem para o campo de pesquisa, que é a Secretaria Municipal de Educação e a Escola Municipal de Educação Infantil Gente Inocente, localizadas no município de Restinga Sêca.

Assim, foi realizada a pesquisa documental que segundo Martins (2006, p. 46) é relevante por “corroborar evidências coletadas por outros instrumentos e outras lentes, possibilitando a confiabilidades de achados através de triangulações de dados e resultados.” Esta foi realizada com base nos documentos oficiais da escola, que são o Projeto Político Pedagógico e o Regimento Escolar, para que se compreendessem as bases que norteiam a sua prática pedagógica. Além disso, a documentação que embasa a educação municipal também foi utilizada para demonstrar a organização e gestão do município, sendo esses documentos o Plano Municipal de Educação (2007-2017), a Resolução nº02/2012 que normatiza as instituições de Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino e os documentos arquivados na Prefeitura, em relação à implementação do Programa ProInfância no município<sup>4</sup>.

Dessa forma, consideramos que a pesquisa de campo conforme assinalado por Triviños (1987, p. 110) “busca avaliar com exatidão os fatos e fenômenos de determinada realidade”. Nesse sentido, a pesquisa de campo visa à elaboração de dados e reelaboração de conhecimentos para trazer as interlocuções sobre a Educação Infantil e o Programa ProInfância, a partir da perspectiva dos gestores municipais e dos profissionais que atuam na EMEI Gente Inocente.

Para possibilitar a elaboração de dados, na pesquisa de campo, além da pesquisa documental, utilizamos como instrumentos a observação assistemática, com registros em diário de campo e a entrevista semi-estruturada.

A respeito da observação, optamos por realizar a observação assistemática com caráter exploratório, a qual possibilitou conhecer os sujeitos e o local da pesquisa, com possibilidades de compreender aspectos sobre a dinâmica do

---

<sup>4</sup> Esses documentos foram disponibilizados para consulta, em maio de 2014, pela Supervisora Municipal da Educação Infantil e pela Secretária de Educação.

contexto pesquisado, registrando as impressões em diário de campo. Os momentos de realização das observações foram os seguintes: durante visita exploratória da equipe do Programa ProInfância/UFSM no dia 04 de abril de 2013 para conhecer a EMEI Gente Inocente e a unidade que ainda não está em funcionamento; após, uma visita da orientadora desta pesquisa e minha, no dia 27 de setembro de 2013 para apresentar a pesquisa e os objetivos, solicitando a autorização para a realização da mesma; nas reuniões pedagógicas realizadas nos dias 05 de outubro e 23 de novembro de 2013 e nas visitas para a realização das entrevistas nos dias 25 e 28 de abril de 2014.

Para as entrevistas optamos por utilizar a forma semi-estruturada, com questões abertas, as quais permitiram dialogar com os sujeitos da pesquisa no seu próprio locus. Sobre a entrevista semi-estruturada:

Podemos entender por *entrevista semi-estruturada*, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

As professoras sujeitos dessa pesquisa são: uma representante da gestão municipal que atua na Secretaria Municipal de Educação na Supervisão da EI e também professoras atuantes na equipe diretiva da escola, ou seja, a diretora e uma das supervisoras, e uma professora que atua em sala de aula.

O critério utilizado foi o de que estivessem atuando na EMEI e que estivessem acompanhando a implementação do Programa ProInfância há mais tempo, percorrendo a trajetória de mudança para o novo prédio e com participação nos encontros formativos do Projeto de Assessoramento MEC/UFSM. Foi necessário também, entrevistar a Supervisora da EI municipal que atuou na fase de implementação do Programa no município, pois esta acompanhou todo o processo de mudanças na educação municipal que se efetivaram na gestão anterior que permaneceu até o ano de 2012.

Ao todo foram cinco professoras entrevistadas, todas com local e horário pré-agendados e com prioridade de realização no local de trabalho, SME e EMEI. Somente a Supervisora da EI da gestão anterior foi entrevistada em sua residência.

Para utilizar a impessoalidade e não expor as professoras ao analisar suas interlocuções, no decorrer da dissertação, as identificamos como: Professoras A, B, C, D e E. Contudo, em certos momentos foi necessário fazer a correlação entre as funções desempenhadas por elas e as suas interlocuções.

A análise dos dados elaborados durante as entrevistas foi realizada com base na análise de conteúdo, o que para Bardin (1977) significa:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando por procedimentos sistemáticos objetivos e descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens (BARDIN, 1977, p. 42).

Ainda, conforme Triviños:

Podemos dizer, também de forma geral, que recomendamos o emprego deste método porque, como diz Bardin, ele se presta para o estudo "das motivações, atitudes, valores, crenças, tendências" e, acrescentamos nós, para o desvendar das ideologias que podem existir nos dispositivos legais, princípios, diretrizes etc., que, à simples vista, não se apresentam com a devida clareza (TRIVIÑOS, 1987, p. 159).

Dessa forma, a partir das entrevistas foi possível tecer análises e discussões relevantes e necessárias, em relação à qualidade da Educação Infantil, às políticas públicas para a qualidade da EI e o impacto do Programa ProInfância no município de Restinga Sêca, no que se refere à gestão da educação, a infância e a qualidade da EI.

### **1.3 A análise com inspiração na Abordagem do Ciclo de Políticas**

Nesse contexto, a Abordagem do Ciclo de Políticas foi contemplada nesta pesquisa, como inspiração para a análise da implementação do Programa ProInfância em Restinga Sêca lançando mão dos estudos de Mainardes (2006a/b), pautado nas referências de Stephen Ball e Richard Bowe (1992; 1994).

Inicialmente, este ciclo foi proposto por Ball e Bowe (1992)<sup>5</sup> apresentando três contextos do processo de formulação de uma política: Contexto de Influência, Contexto da Produção de Texto e Contexto da Prática, após Ball (1994)<sup>6</sup> definiu mais dois contextos para o ciclo, que são: Contexto dos Resultados e Efeitos, e Contexto da Estratégia Política.

A seguir apresentamos as propostas presentes em cada um dos contextos, os quais serão parte da análise da pesquisa.

**1. Contexto de Influência:** este contexto representa o início de uma política pública, de modo que nele estão inseridas as redes sociais e os grupos de influência, que podem ser nacionais e, também, internacionais. O exemplo disso, vemos nas imposições do Banco Mundial, presentes em nossas políticas educacionais, de modo que além deste temos também a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Fundo Monetário Internacional (FMI).

**2. Contexto da Produção de Texto:** representa a política em si, sua escrita e seu texto carregado de sentidos e intenções, que nem sempre são compreendidos sem uma imersão profunda e um olhar crítico para desvendar os conceitos presentes no mesmo. É possível observar que esses textos são entrelaçados metodicamente, a fim de se obter o controle exato das ações que corresponderão à política no contexto da prática.

**3. Contexto da Prática:** é representado pelas equipes de professores que atuam na gestão da escola e na docência, os quais irão interpretar as políticas e recriá-las de acordo com o contexto educativo em que estão inseridos. Pode ser entendido como o momento de legitimar a política no cotidiano escolar.

---

<sup>5</sup> BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.

<sup>6</sup> BALL, S.J. Educational reform: a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.

**4. Contexto dos Resultados e Efeitos:** em primeira ordem representa as modificações na prática, ou na estrutura, seja em âmbito micro ou macro; já em segunda ordem traz os impactos gerados na sociedade por meio da legitimação da política, “preocupa-se com questões de justiça, igualdade e liberdade individual” (MAINARDES, 2006, p. 54).

**5. Contexto da Estratégia Política:** é formado pelas ações sociais e políticas que visam diminuir os impactos sociais da política, promovendo estratégias e possibilidades para superar as “desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada” (Idem, p. 55).

Mainardes (2006b) a respeito da Abordagem do Ciclo de Políticas refere que a mesma:

[...] adota uma orientação pós-estruturalista crítica, baseia-se nos trabalhos de Stephen Ball e Richard Bowe, pesquisadores ingleses da área de políticas educacionais. Esta abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micro-políticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais. Esse referencial teórico-analítico não é estático, mas dinâmico e flexível (MAINARDES, 2006b, p. 95).

Nesse mesmo sentido, para Cossio e Rodriguez (2010), a tese de Ball sobre o Ciclo de Políticas, é que o mesmo representa:

[...] um método de pesquisa para compreender a política educacional, destacando a sua complexidade, ou seja, a impossibilidade de análise linear e simplificada das decisões e práticas nesse campo e a necessidade de enfatizar os processos micro-políticos e a ação dos sujeitos que lidam com as políticas no nível local [...] (CÓSSIO e RODRIGUEZ, 2011, p. 4).

A partir dessas concepções foram estabelecidas as relações entre os âmbitos macro e micro escolar, destacando os desafios que se apresentam para garantir o acesso e a qualidade da Educação Infantil para as crianças de zero a três anos de idade, nesta EMEI do Programa ProInfância.

Para tanto, as interlocuções entre as esferas investigadas trouxeram elementos passíveis de discussão da problemática desta dissertação, assim como, para alavancar estudos posteriores na escola, em prol da Educação Infantil de qualidade que garanta os direitos das crianças.



## **CAPÍTULO II**

### **A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL**

A Educação Infantil, ao longo da constituição histórica e cultural da sociedade brasileira, vem perpassando as políticas sociais até conquistar as políticas educacionais e tornar-se agenda política. Nessa perspectiva, este capítulo apresenta breves considerações sobre a gênese da política e a constituição das políticas públicas educacionais, transcorrendo os contextos de influência, sociais, políticos e econômicos. Além disso, destacamos a trajetória histórica das políticas públicas educacionais para a EI e os textos que as instituíram, procurando salientar seus propósitos em cada momento desta.

#### **2.1 As políticas públicas, sociais e educacionais**

Ao buscar uma fundamentação acerca da política, em sua gênese, apoiada nos estudos de Xarão (2013)<sup>7</sup>, compreendemos que a política está diretamente relacionada com a formação das cidades-estados gregas “a polis” e posteriormente a República Romana. Na primeira, o diálogo entre os cidadãos na polis anuncia os primeiros confrontos entre o público e o privado, e são discutidos pela primeira vez os direitos e os deveres dos cidadãos, tendo em vista, o interesse comum. Na segunda, não é diferente, uma vez que, a República Romana rompe a tradição que garantia os privilégios da aristocracia, em detrimento aos plebeus, e a partir de então passam a ter a garantia de alguns direitos sociais e políticos.

A ação cidadã tem nesse cenário o surgimento do gerenciamento do estado enquanto espaço público, para através da elaboração das leis garantir o bem-comum. A partir desse momento as políticas públicas entram em pauta e perpassam a história adquirindo a performance das políticas contemporâneas.

---

<sup>7</sup> Xarão (2013) realiza um estudo baseado nas obras de Hannah Arendt (1906-1975) – filósofa política alemã.

As políticas públicas permeiam a trajetória histórica da sociedade brasileira, fato que deixa claro a necessidade de transformações das áreas envolvidas de acordo com os novos contextos político-sociais, econômicos e culturais atendendo a demanda da dinâmica social. Nesse contexto, para Souza (2006) as políticas públicas podem ser definidas como:

[...] o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real. [...] políticas públicas, após desenhadas e formuladas, desdobram-se em planos, programas, projetos, bases de dados ou sistema de informação e pesquisas. Quando postas em ação, são implementadas, ficando daí submetidas a sistemas de acompanhamento e avaliação (SOUZA, 2006, p. 26).

Para a autora, as políticas públicas apresentam uma série de definições e modelos os quais são definitivos para a estruturação das relações no meio social, dentre os quais destaca alguns elementos como principais. São eles:

- A política pública permite distinguir entre o que o governo pretende fazer e o que, de fato, faz.
- A política pública envolve vários atores e níveis de decisão, embora seja materializada através dos governos, e não necessariamente se restringe a participantes formais, já que os informais são também importantes.
- A política pública é abrangente e não se limita a leis e regras.
- A política pública é uma ação intencional, com objetivos a serem alcançados.
- A política pública, embora tenha impactos no curto prazo, é uma política de longo prazo.
- A política pública envolve processos subseqüentes após sua decisão e proposição, ou seja, implica também implementação, execução e avaliação (SOUZA, 2006, p. 36-37).

Nesse sentido, as políticas públicas apresentam também diferentes campos de atuação, que são definidos pelas áreas: econômica, social, militar e política. Nessa perspectiva, a área social subdivide-se em educação, saúde, habitação e previdência social (POSSOLLI, 2009). A autora organiza as políticas sociais em dois grupos: Políticas Compensatórias (cesta básica, bolsa família, salário mínimo, seguro desemprego) rápidas e com efeitos em curto prazo e Políticas Estruturais (educação, inclusão digital, regularização fundiária, microcrédito) lentas e com efeitos em longo prazo.

Portanto, a educação entendida como uma das políticas estruturais, com efeitos a longo prazo, é organizada pelos governos seguindo orientações das políticas macroeconômicas, as quais definem os rumos de uma sociedade. É nessa perspectiva que se inicia a seção seguinte, apresentando os contextos que influenciam a elaboração das políticas educacionais.

## **2.2 As políticas públicas educacionais e os Contextos de Influência políticos e econômicos**

As políticas públicas educacionais, em sua primeira análise se constituem no Contexto de Influência, que no Brasil, são fortemente direcionadas pelos organismos internacionais, entre os quais se destacam por suas influências no campo educacional o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a Organização das Nações Unidas (ONU), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Cultura e Ciência (UNESCO) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF).

Para que as determinações desses organismos se constituam como políticas públicas educacionais é preciso articular um texto, com suas intencionalidades, amarrando-as aos grupos e lugares em que serão implementadas, de forma a contemplar os propósitos a que se destinam.

O primeiro contexto é o contexto de influência onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos construídos. É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É também neste contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política (MAINARDES, 2006b, p. 97).

Apresentamos assim o segundo contexto de análise das políticas públicas, o *Contexto da Produção de Texto*, o qual pode ser definido a partir da ideia de que:

A política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos em relação ao tempo e o local específico de sua produção. Os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos

competem para controlar as representações da política (BOWE, 1992 apud MAINARDES, 2006b).

A partir dos anos 70 as organizações internacionais, ou multilaterais, apresentam para os países subdesenvolvidos argumentos, princípios e propostas de modelo em relação a Educação Infantil, que foram divulgados pela UNESCO e o UNICEF, como bem se refere Rosemberg (2003), ao sistematizá-los:

a expansão da EI constitui uma via para combater a pobreza (especialmente desnutrição) no mundo subdesenvolvido e melhorar o desempenho do ensino fundamental; portanto, sua cobertura deve crescer; os países pobres não dispõem de recursos públicos para expandir, simultaneamente, o ensino fundamental (prioridade número um) e a EI; a forma de expandir a EI nos países subdesenvolvidos é através de modelos que minimizem investimentos públicos, dada a prioridade de universalização do ensino fundamental; para reduzir os investimentos públicos, os programas devem apoiar-se nos recursos da comunidade, criando programas denominados "não formais", "alternativos", "não institucionais" isto é, espaços, materiais, equipamentos e recursos humanos disponíveis na "comunidade", mesmo quando não tenham sido concluídos ou preparados para esta faixa etária e para seus objetivos (ROSEMBERG, 2003, p. 180).<sup>8</sup>

Nos anos 90, quem define as ações é o Banco Mundial, o qual "é o agente central de gerenciamento de relações de crédito internacional e encontra-se bastante presente no financiamento de diversos programas de países da América Latina. Ele define e financia, no mundo, programas associados a investimentos do Fundo Monetário Internacional – FMI" (ROSSETTI-FERREIRA; RAMON E SILVA, 2002, p. 74).

O BM apresenta justificativas para o investimento na Educação Infantil e essas são pautadas no desenvolvimento da criança para a vida adulta, no sentido de redução de gastos da nação para com este indivíduo nos diversos setores da sociedade. Nesse sentido:

As justificativas econômicas para o investimento na primeira infância pautam-se na premissa de que é necessário investir desde cedo no desenvolvimento das crianças para que, na vida adulta, elas possam inserir-se no mercado de trabalho e produzir satisfatoriamente, o que reduz gastos futuros com educação e saúde. A justificativa científica para a implantação de programas do que passou a ser denominado desenvolvimento infantil parte de pesquisas baseadas nas neurociências, que sugerem que o

---

<sup>8</sup> Atualmente um desses programas apontados pela Unesco é o Família Brasileira Fortalecida, o "kit Família Brasileira Fortalecida contém cinco álbuns que explicam os cuidados necessários com as crianças desde a gestação até 6 anos de idade, período de vida determinante para o desenvolvimento integral de meninas e meninos." Disponível em: <[http://www.unicef.org/brazil/pt/resources\\_10178.htm](http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10178.htm)> Acesso em: 15 maio 2014.

potencial de uma criança é definido pelas suas experiências durante os primeiros anos de vida. O Banco Mundial apropriou-se do discurso de que investir no desenvolvimento da criança pequena abre "janelas de oportunidade" para o indivíduo posteriormente. Se esse período não for aproveitado, as possibilidades de desenvolvimento ficarão prejudicadas (ROSSETTI-FERREIRA; RAMON; SILVA, 2002, p. 75).

Os empréstimos do BM para a Educação Infantil apresentavam duas perspectivas, uma com vistas ao pré-escolar, entendendo esse segmento como uma forma de prevenir o fracasso escolar, a evasão e a repetência (TORRES, 1996 apud ROSEMBERG, 2002). E a outra para as crianças pequenas, chamada Desenvolvimento Infantil (DI), o que pode ser entendido tanto como enfoque à saúde, quanto aos modelos não formais de atendimento à criança. (Ibid, 2002).

Esses financiamentos tomaram força com o governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), e cabe ressaltar que junto a esses investimentos do BM e FMI vinham as orientações e condições, sendo que o país deveria se comprometer a adotar orientações políticas, econômicas e sociais determinadas por essas organizações. (Ibid., 2002). Essas propostas em relação à Educação Infantil, e no contexto da educação de forma geral, são reafirmadas nos propósitos do BID, que investe um montante vultoso para a implementação de reformas no Brasil.

Conforme Deitos (2007), ao considerar que não há reciprocidade e retorno do país, esses organismos sugerem cada vez mais mudanças no setor educacional, visto que, a educação é um elemento indispensável para fortalecer sua economia e retornar o capital investido. Desse modo, os propósitos dessas políticas definem os rumos da sociedade brasileira.

[...] nossa formação social comporta as contradições do modo de produção capitalista, ao mesmo tempo em que constitui internamente suas contradições na articulação com o processo de desenvolvimento mundial, engendrando, nessas condições, as características particulares e peculiares produzidas pelas classes, suas frações e pelo desenvolvimento da força de trabalho e da força produtiva, gerado em âmbito nacional (DEITOS, 2007, p. 34).

Essa inter-relação entre a conjuntura social brasileira e a política externa é resultado da estrutura do sistema capitalista que se encontra refletido na forma como se estabelecem o trabalho e o capital, os quais numa relação direta impõem ao "capital humano" condições de exploração e dominação, e em meio a esses a educação é vista como um meio para qualificar a força de trabalho, ao mesmo tempo em que o seu financiamento é entendido como um condicionante aos países

que detém o capital mundial, de forma que países subdesenvolvidos ficam subordinados e cada vez mais sorvidos pela dívida externa.

A Teoria do Capital Humano criada por Theodore W. Schultz, nos anos 60, entende que o trabalho humano quanto mais qualificado é meio essencial para o processo de crescimento econômico. Esse conceito foi difundido pela UNESCO nos anos 70 (VAZ, 2013, p. 81).

Embora seja óbvio que as pessoas adquirem capacidades úteis e conhecimentos, não é óbvio que essas capacidades e esses conhecimentos sejam uma forma de capital, que esse capital seja, em parte, substancial, um produto do investimento deliberado, que se tem desenvolvido no seio das sociedades ocidentais a um índice muito mais rápido do que o capital convencional (não humano) e que seu crescimento pode muito bem ser a característica mais singular do sistema econômico. [...] Muito daquilo a que damos o nome de consumo constitui um investimento em capital humano. Os gastos diretos com a educação, com a saúde e com a migração interna para a consecução de vantagens oferecidas por melhores empregos são exemplos claros. [...] Não obstante, em lugar algum tais fatos entram nos registros contábeis nacionais (SCHULTZ, 1969, p. 31-32 apud VAZ 2013, p. 81).

Nessa lógica, o modelo neoliberal presente no governo de FHC, desencadeou uma série de propostas vinculadas ao BM, na década de 90, tornando a educação o centro do processo de crescimento econômico do Brasil. Essas propostas permearam a educação, centrando-a em metas e resultados mediados por avaliações internas e externas. Conforme Vaz (2013):

Na análise feita pelo BM, o crescimento econômico de um país é medido com base na interação entre o capital físico e o capital humano; ou seja, é valorizado tanto o investimento nos modos de produção quanto nos indivíduos, por meio da educação para a força de trabalho. Ou seja, investir em qualquer um desses setores aumenta o crescimento econômico (VAZ, 2013, p. 115).

A influência desse modelo permanece até hoje, perpassando os governos de Lula e Dilma Rousseff, numa “visão sistêmica da educação e a sua relação com a ordenação territorial e o desenvolvimento econômico e social.” (PDE, 2007, p. 7). Nessa perspectiva, hoje, o neoliberalismo de terceira via propõe a ideia de que:

[...] o Estado deixa de ser o responsável direto pela execução das políticas sociais repassando a responsabilidade para as organizações da sociedade civil, criando o conceito de ‘público não-estatal’, na passagem de um Estado de bem-estar social para uma sociedade de bem-estar social (FALLEIROS; PRONKO; OLIVEIRA, 2010, p. 71, apud VAZ, 2013, p. 42).

Vaz (2013), comenta que esses autores destacam as palavras presentes na proposta do neoliberalismo de terceira via, as quais são cidadania, empreendedorismo, colaboração e responsabilidade social.

Nesse contexto, as definições atuais do BM tem base na Aprendizagem para todos como bem se refere Neves (2013) ao destacar que essa estratégia vem sendo desenvolvida a partir de 2007 como principal meio para o desenvolvimento do país. Ela destaca que na proposta datada de 2011, a justificativa do foco na aprendizagem é que “os ganhos no acesso à educação fazem incidir agora a atenção no desafio de melhorar a qualidade da educação e acelerar a aprendizagem” e a estratégia atual do BM é “ter os pobres e vulneráveis como objetivo, criar oportunidades de crescimento, promover ações coletivas globais e reforçar a governação” (BANCO MUNDIAL, 2011, apud NEVES, 2013, p. 6).

Assim, os programas atuais de governo, sociais e educacionais podem ser vistos como consequências dessas propostas, e são estratégias políticas para buscar alternativas para solucionar/e ou mascarar a pobreza. A qualidade a que se referem as propostas do BM é centrada na responsabilidade social, e estão correlacionadas a qualidade social e educacional, na perspectiva da qualidade como direito de todos e com responsabilidade social. De acordo com Neves (2013) os planos plurianuais do período entre o segundo governo de Lula - Desenvolvimento com Inclusão Social e Educação de Qualidade - e o primeiro governo de Dilma - Plano Mais Brasil: Mais Desenvolvimento, Mais Igualdade e Mais Participação - demonstram a atualização do projeto neoliberal no país, apresentando a educação de qualidade como eixo estratégico (NEVES, 2013, p. 8).

Nessa perspectiva, o modelo atual reúne empresários em torno do projeto “Todos pela Educação”, aliando também os movimentos sociais, com a finalidade de que os organismos internacionais, o governo, os empresários e os trabalhadores, devem participar, mas logicamente somente serão ouvidos se suas reivindicações não estiverem contra os propósitos do projeto. Além disso, esse novo modelo traz indicadores de que a privatização da educação básica é uma de suas intenções. Assim, o professor pode ser entendido como o “intelectual orgânico da nova pedagogia da hegemonia do capitalismo neoliberal da Terceira Via.”, uma vez que, suas ideias e valores, aliados a sua formação inicial e continuada, às políticas de

forma geral e à sua participação na disseminação das políticas e na implementação das mesmas, o inserem nesse novo contexto educacional (Ibid, 2013, p. 9).

Para tanto, pensar na educação como uma forma de capacitar as crianças - no contexto dessa pesquisa - para colaborar com o crescimento econômico do país e um possível desenvolvimento em termos globais quando tornarem-se adultos detentores de uma boa educação e reduzir gastos em outros setores da vida social, não é o propósito desta escrita. Contudo, não se pode negar que os organismos internacionais já citados, influenciam as propostas educacionais do país convencendo inclusive, setores mais conservadores da sociedade com base na justificativa economicista. Assim, o foco desta escrita é a promoção e a garantia da qualidade do atendimento na educação infantil, com centralidade na criança, como ser humano, e como cidadã que, como tal, tem direito a viver a infância.

### **2.3 A trajetória da Educação Infantil dos anos anteriores à Proclamação da República (1889) aos anos 70**

A trajetória histórica da Educação Infantil brasileira tem seus marcos correlacionados às lutas sociais das mulheres e à luta das crianças pela vida.<sup>9</sup> Os primeiros registros de creches no Brasil remontam às necessidades das mães operárias, sendo que estas visavam apenas o cuidado com a saúde, higiene e alimentação.

No período anterior à proclamação da República já surgiam algumas preocupações, tais como o assistencialismo e a educação compensatória, considerando-se difícil “planejar um ambiente promotor da educação” (OLIVEIRA, 2011, p. 93). Desse modo, a ênfase permanecia no cuidado. Após, começaram a surgir os jardins de infância, todavia esses apresentavam a perspectiva voltada para a assistência social e atendimento às crianças pobres.

---

<sup>9</sup> A exemplo disso a Roda dos Expostos foi uma das primeiras iniciativas em relação à proteção da vida das crianças, tanto no Brasil quanto na França e em Portugal. No Brasil, esse período denota a exploração sexual das escravas e a exploração da criança escrava, além das condições de insalubridade dessas instituições. Essas questões são abordadas com profundidade por LEITE, Miriam Lifchitz Moreira. O ÓBVIO E O CONTRADITÓRIO DA RODA. In: M. Del Priori (Org.) História da criança no Brasil. São Paulo: Contexto, 1991.



De acordo com Kuhlmann (2003) em 1889, ano da Proclamação da República, foi inaugurada a primeira creche do país, juntamente à Fábrica de Tecidos Corcovado, o que reitera o papel da mulher operária, no contexto da Educação Infantil, no momento em questão, aliada à força de trabalho feminina. Nesse mesmo período, no Rio de Janeiro outras creches começam a aparecer, num movimento de associações entre entidades, educadores, religiosos, entre outros. Surge assim, o movimento chamado “Cuidemos da infância de nossa pátria” enfatizando a nacionalidade e em meados de 1920, o 1º Congresso de Proteção à Infância juntamente, ao 3º Congresso Americano da Criança.

Nesse período outro importante movimento é destacado por Kuhlmann (2003) e Oliveira (2011), o qual foi o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova em 1932, que previa o desenvolvimento das instituições de educação, com base no ensino laico, gratuito e obrigatório. Esse momento de renovação do pensamento educacional trouxe a pré-escola como base do sistema educacional; as crianças pertencentes à elite frequentavam os jardins de infância, para os quais esses debates foram direcionados, contudo, as menos favorecidas ficavam nos parques infantis que não receberam o mesmo prestígio. E, as creches, eram instituições preocupadas em atender as crianças filhos de operários, para que essas não ficassem expostas às péssimas condições de saneamento básico e as epidemias, que eram comuns nos grandes centros urbanos. Assim, percebemos que nessa época a creche apresentava uma visão sanitarista e higienista.

Conforme Oliveira (2011) na era Vargas (1930-1945), foram criadas instituições para proteção da criança e, também, foi permitida a amamentação das mesmas pelas mães durante o trabalho, direito conquistado junto à Consolidação das Leis do Trabalho (CLT, 1943). Nesse contexto, à mulher-mãe-operária era admitido esse direito para não causar conflitos sociais diante da sua nova posição no trabalho extradoméstico. Em 1950, as creches filantrópicas foram criadas, fora das fábricas, com caráter “assistencial-protetoral” - visando à alimentação, higiene e segurança física. Dos anos 40 a 60 no domínio do projeto nacional-desenvolvimentista, que visava o crescimento da produção industrial e o aumento do consumo, houve um agravamento dos conflitos sociais e a intensificação das políticas populistas – que concediam benefícios sociais por meio de aumento do gasto público. Assim, havia uma preocupação em evitar a marginalidade e a

criminalidade entre as crianças e jovens mais pobres, com um discurso médico-psicológico.

No cenário do Rio Grande do Sul, Kuhlmann (2003), destaca que na década de 40 foram criados em Porto Alegre (POA), os primeiros jardins de infância em praças públicas, chamados hoje de Jardins de Praça. Esses jardins criados também em outras localidades do país, eram inspirados em Froebel e as atividades eram voltadas para o desenvolvimento artístico e a Educação Física. Havia publicações relacionadas às questões da superlotação das instituições pré-escolares e a preocupação dos familiares com essa situação, preferindo deixar as crianças em casa. Assim, observamos que a história da Educação Infantil brasileira apresenta desde seus primeiros registros, entraves que ainda hoje fazem parte do nosso cotidiano, como bem se refere esse autor ao dizer que:

Não há uma linha contínua que conduz ao progresso, os problemas do presente fazem questões ao passado: o que surge como novidade deixa transparecer suas histórias. Aí constata-se que há quase tudo por fazer. Quanto à educação infantil, ao número de crianças atendidas, às dificuldades e as indefinições quanto às políticas, à regulamentação, aos orçamentos e outros indicadores, revela-se uma situação desfavorável, apesar do alento dos que tem sonhado e agido para rever esse quadro, interferindo nesse processo (KUHLMANN, 2003, p. 493).

Outros destaques aparecem nesse período, tais como: o Departamento Nacional da Criança, que passou a integrar o Ministério da Saúde, em 1953 e em 1970 foi substituído pela Coordenação de Proteção Materno-Infantil. Além disso, a influência do UNICEF começa a fazer parte das ações em relação à pré-escola – com o Plano de Assistência ao Pré-escolar em 1967. E, em 1977 o Projeto Casulo foi implementado pela Legião Brasileira de Assistência (LBA), o qual tinha por objetivo “liberar a mãe para o trabalho, tendo em vista o aumento da renda familiar”, enquanto as crianças ficavam com monitoras que desenvolviam atividades educativas e relacionadas ao combate à desnutrição. (OLIVEIRA, 2011, p. 112).

Há um consenso entre os autores, de que a expansão da Educação Infantil nesse período imprime uma via para combater a pobreza, principalmente a desnutrição, no mundo subdesenvolvido – enfoque assistencialista - além de melhorar o desempenho do Ensino Fundamental (EF) – educação compensatória.<sup>10</sup>,

---

<sup>10</sup> A perspectiva de Educação Infantil compensatória não é vista somente nesse período, ao contrário, a EI é apresentada com esse viés em muitas propostas dentro da história das políticas educacionais. Com a série de avaliações nacionais em relação à alfabetização, como exemplo a

A Educação Infantil passa nessa época pela forte influência dos organismos multilaterais, que desde a década de 70 estão presentes nas políticas contemporâneas, apresentando modelos educacionais com baixo custo. Os modelos adotados utilizavam uma Pedagogia centrada no professor, sem formação, sem materiais além do quadro e giz, além disso, o uso de muitas sucatas, o que fez até mesmo com que a EI fosse chamada de “rainha da sucata” (ROSEMBERG, 2002).

Rosemberg (2002) define que nos anos 70 a grande influência está presente com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e para a Cultura (UNESCO) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), sendo que esses organismos se apresentaram como formadores de opinião e tomadores de decisão, investindo pouco na Educação Infantil (EI). Para tanto, houve um grande atraso na construção de um modelo de EI de qualidade, visto que havia um grande abismo entre aqueles que planejavam a educação e as necessidades da criança, da infância e do cotidiano da Educação Infantil. Embora essas questões sejam destaques nessa época, hoje se observam poucos avanços da EI e poucos investimentos diante do que precisaria ser realizado.

#### **2.4 Da Constituição Federal (1988) ao Plano Nacional de Educação (2001)**

A Constituição Federal (CF) de 1988 é conhecida como Constituição Cidadã, por ser um marco importante em relação aos direitos humanos e sociais.<sup>11</sup> Em relação à Educação Infantil a CF (1988) definiu o direito da criança à educação e dever do Estado para com ela. Assim, as creches e pré-escolas passaram a fazer parte do sistema educacional; no Artigo 208, inciso IV, prevê o direito à Educação Infantil, para as crianças de zero a seis anos em creches e pré-escolas; assim como

---

Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) criada em 2013, a qual será realizada anualmente, com caráter censitário no sentido de avaliar a qualidade, equidade e eficiência do ciclo de alfabetização das redes públicas, serão necessário muitos debates em torno dessa questão, para que a EI não seja pressionada a fazer o que não lhe compete e nem mesmo ser culpada por esses índices. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=18843&Itemid=811](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18843&Itemid=811)> Acesso em: 01 de junho de 2014.

<sup>11</sup> Um ano após a CF (1988) foi elaborada a Convenção sobre os Direitos da Criança. “A Assembleia Geral das Nações Unidas adotou a Convenção sobre os Direitos da Criança – Carta Magna para as crianças de todo o mundo – em 20 de novembro de 1989, e, no ano seguinte, o documento foi oficializado como lei internacional.” Disponível em: <[http://www.unicef.org/brazil/pt/resources\\_10120.htm](http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10120.htm)> Acesso em: 08 de junho de 2014.

Artigo 7º inciso XXV é um direito dos trabalhadores(as) aos seus filhos e dependentes.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - Lei Federal 8.069, de 13 de julho de 1990 - vem reafirmar esse direito, no Artigo 54, inciso IV, no qual prevê como dever do estado atender em creches e pré-escolas, as crianças de zero a seis anos de idade.

Nesse mesmo período foi elaborada a Política Nacional de Educação Infantil (PNEI,1994) a qual aponta que a Educação Infantil deve ser oferecida em creches seguindo a divisão por faixa etária - de zero a três anos - e em Pré-escolas - de quatro a seis anos. No entanto, esse direito somente foi assegurado com a Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996) a qual define no Artigo 4º, inciso IV - atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade<sup>12</sup>; e inciso X – vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar quatro anos de idade<sup>13</sup>.

Como visto anteriormente, neste capítulo, no contexto educacional e político da década de 90, o Banco Mundial (BM) é quem comanda as ações educacionais, dando ênfase ao Ensino Fundamental, por ser o segmento que traria maior retorno aos investimentos públicos. A privatização, a descentralização e a municipalização da educação são as grandes marcas deixadas pelo BM, assim como, o controle sistemático por meio do estabelecimento de currículos nacionais. Passou então a existir uma regulamentação em torno da EI, sendo que além da LDB (1996) foram elaborados os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI, 1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN, 1999).

Durante a década de 90, houve um marco na história da educação, que é a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, a qual apresentou como principal objetivo - assegurar o direito à educação para todos. Com esse documento firmou-se um acordo entre os países no sentido de promover a “satisfação das necessidades básicas de aprendizagem” e, também, “fortalecer a solidariedade internacional” a fim de “corrigir as atuais disparidades econômicas” (UNESCO, 1998).

---

<sup>12</sup> Atualmente a Creche é de 0 a 3 anos e 11 meses e a Pré-Escola de 4 a 5 anos e 11 meses; a Lei 12.796 de 04 de abril de 2013, torna obrigatória a Educação Básica a partir dos 4 anos de idade.

<sup>13</sup> Incluído pela Lei Nº 11.700, de 13 de junho de 2008.

No ano de 1996, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental por meio da Lei 9.424 de 24 de dezembro de 1996 (FUNDEF, 1996), o qual inicialmente iria abranger somente a pré-escola, assim foram necessários esforços coletivos para que as creches fizessem parte e pudessem receber investimentos. Notamos mais uma vez que a EI no impasse das políticas públicas/políticas de governo acabou no descaso (CAMPOS, 2010).

Com a LDB (1996) emerge uma nova característica da educação infantil e no contexto das políticas desse momento, foi preciso definir um currículo para a mesma que culminou com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998) que tinha como objetivo “apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos” (RCNEI, 1998, p. 7).

Os RCNEI (1998) foram organizados em três volumes, os quais apresentam objetivos e conteúdos da EI para todas as áreas do conhecimento (Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade, e Matemática) e conceitos, entre os quais se destaca o conceito de criança, de educar, de interação social, do perfil do profissional que atua na EI. Contudo, apesar de haver grandes avanços com a sua elaboração, o momento era de grande tensão política e não houve participação efetiva, assim como, discussões por parte dos envolvidos com a Educação Infantil no país.

Nesse período foram também elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 1999) sendo definidas como:

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

As DCNEI (1999) trazem como um dos princípios da gestão democrática a garantia da qualidade e fazem referência à garantia dos direitos básicos das crianças e de suas famílias - à educação e cuidados.

No ano de 2001, foi apresentado o documento norteador das políticas educacionais do país para o decênio de (2001-2009), o Plano Nacional de Educação (PNE, 2001) o qual apresenta como meta principal:

Ampliar a oferta de educação infantil de forma a atender, em cinco anos, a 30% da população de até 3 anos de idade e 60% da população de 4 e 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 e 5 anos (PNE, 2001, p. 42).

Esse ao encerrar seu prazo em 2014, com a aprovação do novo PNE, deixa a ampliação da EI e o cumprimento dessas metas em aberto.

A partir dos documentos apresentados até aqui, percebe-se que nos anos 90 passou a existir uma regulamentação em torno da EI, o que pode ser entendido como uma forma de atender aos objetivos propostos pelo Banco Mundial e pela política neoliberal. Assim, a lógica dessas propostas é a de que para avaliar o produto final da educação faz-se necessária a definição de metas para exigir e medir. No entanto, em relação à EI essa normatização trouxe bases necessárias para garantir a melhoria da qualidade do acesso e do atendimento para as crianças.

## **2.5 Da Política Nacional de Educação Infantil (2006) ao novo Plano Nacional de Educação (PL 8.053/2011)**

A partir do Governo Lula (2003-2011) um dos marcos a destacar, seguido da elaboração das Diretrizes da Política Nacional de Educação Infantil é a extinção do FUNDEF (1996) e a criação do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, por meio da Lei 11.494 de 20 de junho de 2007. (FUNDEB, 2007). Conforme Campos (2010) a mesma luta enfrentada com a criação do FUNDEF em 1996, para inclusão das creches, aconteceu com a substituição pelo FUNDEB em 2006, sendo que foi preciso mobilizar-se mais uma vez para que o segmento creche fosse incluído.

No ano 2006, a Política Nacional de Educação Infantil é elaborada com o objetivo de definir as Diretrizes da Política Nacional de Educação Infantil, seus objetivos, metas, estratégias e recomendações. Nesse documento, ficou estabelecida a necessidade de definir os Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil, os quais foram apresentados em 2006. Os dois volumes dos Parâmetros de Qualidade para a EI (2006) têm “o objetivo [...] de estabelecer padrões de referência

orientadores para o sistema educacional no que se refere à organização e funcionamento das instituições de Educação Infantil”. (PNQEI, 2006, p. 08).

Em suas considerações iniciais o documento apresenta o seguinte:

Com o objetivo de propiciar o cumprimento do preceito constitucional da descentralização administrativa e de cumprir a meta do MEC que preconiza a construção coletiva das políticas públicas para a educação, este documento foi elaborado com a contribuição efetiva e competente de secretários, conselheiros, técnicos, especialistas, professores e outros profissionais. Consideramos que este é um fato histórico da maior importância para a Educação Infantil, não apenas pelo conteúdo aqui apresentado, mas pelo seu significado no contexto da legislação e das conquistas para esta primeira etapa da Educação Básica (PNQEI, 2006, p. 8).

A elaboração coletiva dos PNQEI (2006) é algo relevante na trajetória das políticas públicas nacionais, visto que, anteriormente as políticas nacionais não tinham essa abertura<sup>14</sup>, porém essa consulta às bases conduz à lógica da - Educação para todos – em que a participação de todos os envolvidos remete à responsabilização pelos resultados da educação.

Conforme Rosemberg<sup>15</sup> (2010) a Educação Infantil pós-FUNDEB apresenta avanços e tensões, de modo que a autora apresenta as seguintes questões em relação a esse período: “Qual a causa da educação Infantil no Brasil contemporâneo? Qual a dívida da sociedade brasileira para com as crianças pequenas? Quais as tensões que se abrem com o Fundeb?” (ROSEMBERG, 2010, p. 171).

Nesse sentido, observamos que desde a década de 70 a Educação Infantil, foi se caracterizando aos poucos como um direito da criança e uma tarefa de toda sociedade, para tanto, a sua causa maior é o reconhecimento por parte da sociedade da “criança pequena como sujeito de direitos, ator social, produtora de cultura, indivíduo. A sociedade reconhece que essa fase da vida é riquíssima, riqueza que se expande se boas condições educacionais lhe forem oferecidas” (ROSEMBERG, 2010, p. 172).

---

<sup>14</sup> Um documento que pode ser citado é o Plano Nacional de Educação (2001-2010), o qual de acordo com Dourado “teve tramitação sui generis, envolvendo o debate entre dois projetos: o PNE da sociedade brasileira e a proposta de PNE encaminhada pelo executivo federal.” No momento a aprovação foi do plano elaborado pelo executivo federal, ficando de lado a proposta realizada coletivamente pela sociedade civil e prevalecendo o poder decisório do governo. (DOURADO, 2010, p.682).

<sup>15</sup> ROSEMBERG, Fúlvia. **Educação Infantil pós-Fundeb: avanços e tensões.** In: SOUZA, Gizele de. (Org.) Educar na Infância: perspectivas histórico-sociais. São Paulo: Contexto, 2010.

Ainda, no período pós-FUNDEB podem ser destacados pontos relevantes, tais como incluir as crianças de zero a três anos nas políticas públicas de educação; a disputa por recursos públicos para a Educação Infantil e o compartilhamento desses recursos com os conveniados. Para Rosemberg (2010), a dívida da sociedade brasileira com a criança pequena é histórica e os altos índices de pobreza estão concentrados nessa faixa etária, além do grande índice de mortalidade infantil, principalmente devido às baixas condições de saneamento básico.

De acordo com o Relatório de Monitoramento de Educação para Todos (2008), o primeiro dos seis objetivos aprovados durante a Conferência de Dakar, em 2000, a serem alcançados até 2015 é “ampliar e aperfeiçoar os cuidados e a educação para a primeira infância, especialmente no caso de crianças mais vulneráveis e em situação de maior carência”. (UNESCO, 2008). Nessa perspectiva, esses fatores se constituem como dívidas da sociedade para com as crianças, além da pequena oferta de vagas para as mesmas nas escolas públicas de educação infantil. Essa oferta é inferior ao necessário para atender à demanda e apresenta fatores que discriminam as crianças pequenas – de zero a três anos - as mais pobres e as crianças negras.

Desse modo, com a implementação do FUNDEB (2007) acentuou-se a questão da expansão da oferta de vagas e a necessidade de contemplar especificidade da Educação Infantil, de educar e cuidar, com qualidade e equidade. A expansão é necessária, mas não pode ser entendida como a superlotação das escolas de EI, principalmente no que se refere aos ganhos pelo número de alunos matriculados. As tensões que se destacam pós-FUNDEB continuam a mostrar o mesmo já apresentando nos períodos anteriores - o assistencialismo voltado ao segmento da creche - com atendimento insuficiente e poucos recursos, e também, a escolarização precoce na pré-escola.

Cabe ressaltar que a Lei Federal nº 11.274, de fevereiro de 2006, alterou a redação dos artigos 29, 30, 32, e 87 da Lei 9394/96 (LDB), tornando obrigatório o ingresso no Ensino Fundamental para as crianças de seis anos, no 1º ano, o que enfatizou ainda mais a escolarização na pré-escola.

Na estrutura educacional outro marco importante a destacar, é o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (2007), o qual apresenta 28 diretrizes para a melhoria da qualidade da Educação Básica, sendo uma delas: “X – promover



a educação infantil”, essas diretrizes são operacionalizadas por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR).

O PAR (2007) apresenta os planos elaborados pelos municípios com o diagnóstico de suas realidades, os quais originam o conjunto de ações deste documento. Esse conjunto de ações é o que se propõe para avançar o regime de colaboração entre estados e municípios. A respeito deste, conforme o PDE (2007):

O PAR é, portanto, multidimensional e sua temporalidade o protege daquilo que tem sido o maior impeditivo do desenvolvimento do regime de colaboração: a descontinuidade das ações, a destruição da memória do que já foi adotado, a reinvenção, a cada troca de equipe, do que já foi inventado. [...] Só assim se torna possível estabelecer metas de qualidade de longo prazo para que cada escola ou rede de ensino tome a si como parâmetro e encontre apoio para seu desenvolvimento institucional (PDE, 2007, p. 25).

Nesse contexto, durante o governo Lula, o Ministro Haddad apresentou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE, 2007) o qual traz o conjunto de programas e ações para a Educação Básica, com centralidade nos Indicadores da Educação Básica (IDEB)<sup>16</sup> que demonstram os índices numéricos da qualidade da educação obtidos por meio das avaliações internas e externas, realizadas em no país.

O PDE (2007) é caracterizado como uma política de governo, que define objetivos e metas do Plano Nacional de Educação. Para Saviani (2007):

Confrontando-se a estrutura do Plano Nacional de Educação (PNE) com a do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), constata-se que o segundo não constitui um plano, em sentido próprio. Ele se define, antes, como um conjunto de ações que, teoricamente, se constituiriam em estratégias para a realização dos objetivos e metas previstos no PNE (SAVIANI, 2007, p. 129).

---

<sup>16</sup> “O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado pelo Inep em 2007 e representa a iniciativa pioneira de reunir em um só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios. A série histórica de resultados do Ideb se inicia em 2005, a partir de onde foram estabelecidas metas bienais de qualidade a serem atingidas não apenas pelo País, mas também por escolas, municípios e unidades da Federação. A lógica é a de que cada instância evolua de forma a contribuir, em conjunto, para que o Brasil atinja o patamar educacional da média dos países da OCDE. Em termos numéricos, isso significa progredir da média nacional 3,8, registrada em 2005 na primeira fase do ensino fundamental, para um Ideb igual a 6,0 em 2022, ano do bicentenário da Independência.”. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/portal-ideb>> Acesso em: 08 de junho de 2014.

Entretanto, é possível observar que houveram avanços conquistados com a nova estrutura política-educacional. Assim, Dourado (2009), afirma que:

[...] como expressão da atual política pública de educação, o PDE mostra evidente esforço e avanços, no sentido de estabelecer políticas públicas ampliadas e articuladas, em contraponto a visão focalizada anteriormente estabelecida, além de ações objetivas que haverão de inferir na qualidade da educação brasileira, em seus diversos níveis e modalidades (DOURADO, 2009, p. 98).

No âmbito dos programas apresentados no PDE (2007) encontramos o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (ProInfância), que é foco desta dissertação.<sup>17</sup> O ProInfância está diretamente relacionado ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e ao Plano de Ações Articuladas (PAR, 2007) já referidos anteriormente.

Para Adrião e Garcia (2008):

As medidas previstas no âmbito do Compromisso integram-se ao Plano de Desenvolvimento da Educação e são operacionalizadas principalmente no âmbito do Plano de Ações Articuladas – PAR –, desenvolvido pelos entes federados com assessoria do Ministério da Educação e executados sob a responsabilidade das gestões locais (ADRIÃO; GARCIA, 2008, p. 789).

Assim, a responsabilidade das gestões locais apontada nas políticas do MEC e referida por Adrião e Garcia (2008) é uma das questões que tornam as ações de garantia do acesso e atendimento com qualidade grandes problemas para os municípios, que não conseguem alcançar suas metas com os poucos recursos que recebem da União. Em 2007, a divisão do Produto Interno Bruto (PIB) foi de 58% União, 25% Estados e 17% Municípios. (SANCHES, 2010, p. 37). Esses percentuais na escala de responsabilidades de cada um na oferta da educação pública ficam sem correspondência adequada, principalmente os municípios, os quais são responsáveis pela EI e pelo EF que são as bases da educação.

A municipalização e responsabilização dos municípios como último degrau da esfera pública, em relação à Educação Infantil é compreendida por Sanches (2010), da seguinte forma:

A municipalização não considerou a “população a ser atendida” e muito menos “os recursos financeiros disponíveis” nas mãos dos Estados e,

---

<sup>17</sup> O Programa ProInfância será retomado com maior ênfase no Capítulo IV.

principalmente, dos municípios. Não será possível universalizar a pré-escola, o ensino fundamental e o ensino médio e, além disso, aumentar de maneira significativa a oferta em creche sem que sejam revistos os papéis dos entes federados na oferta da educação básica. E isso só será viável com a constituição de um verdadeiro sistema nacional de educação, com a definição de atribuições e responsabilidades de maneira mais equilibrada. Um dos elementos determinantes em um novo pacto federativo é a rediscussão sobre a participação da União no financiamento da educação básica, analisando o denominado “papel redistributivo e supletivo” (SANCHES, 2010, 41).

O fator da responsabilização, levando em conta a municipalização da educação básica é um fator que interfere diretamente na qualidade da educação para as crianças pequenas - 0 a 3 anos – pois esta faixa etária não compreende ainda a obrigatoriedade da educação, ficando assim à margem das discussões. Nesse âmbito as ações dos movimentos sociais, dos profissionais da educação e de entidades como o Movimento Interfóruns De Educação Infantil Do Brasil (MIEIB) são imprescindíveis na luta pelo direito e pela qualidade do atendimento às crianças pequenas na Educação Infantil.

Dentre as propostas apresentadas nesse período, foram estabelecidos os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (MEC/SEB/2008), os quais trazem propostas para a construção de espaços escolares acolhedores e planejados de acordo com as necessidades das crianças, das famílias e dos educadores. Nessa perspectiva, para promover a avaliação das propostas de Educação Infantil foram elaborados os Indicadores de Qualidade para a Educação Infantil (IQEI, MEC/SEB, 2009) os quais apresentam sugestões para avaliação da EI, com enfoque na gestão democrática e participativa, salientando a participação e avaliação dos processos educativos por parte dos municípios e das escolas junto às comunidades.

No ano de 2009, foi elaborada a Emenda Constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009 (EC/59, 2009) – atual Lei 12.796, de 4 de abril de 2013 – a qual traz como principal alteração, a obrigatoriedade e gratuidade da Educação Básica dos quatro aos dezessete anos de idade, com progressiva extensão até 2016. Essa lei altera a CF (1988) na redação do inciso I, do Artigo 208. A questão – do ingresso precoce na educação básica - traz um efeito negativo no que diz respeito à criança e seu desenvolvimento, uma vez que, as práticas pedagógicas, em sua grande maioria, não estão de acordo com as necessidades do desenvolvimento da criança e sim com foco na alfabetização. (CAMPOS, 2010, p. 11).

Nessa perspectiva, torna-se necessário promover a formação continuada de professores, para que esses possam atualizar suas práticas pedagógicas e levar em conta o seguinte: apesar de fazer parte da escolarização obrigatória, a pré-escola deve ser um espaço para o desenvolvimento integral da criança, priorizando a brincadeira e a construção de conhecimentos de forma dinâmica e lúdica. Tais orientações político-pedagógicas constam nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009), as quais foram fixadas pela Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009. No texto do documento encontramos que:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, de caráter mandatório, orientam a formulação de políticas, incluindo a de formação de professores e demais profissionais da Educação, e também o planejamento, desenvolvimento e avaliação pelas unidades de seu Projeto Político-Pedagógico e servem para informar as famílias das crianças matriculadas na Educação Infantil sobre as perspectivas de trabalho pedagógico que podem ocorrer (BRASIL, 2009, p. 3).

O documento apresenta treze artigos que propõem a organização das propostas pedagógicas na Educação Infantil, os quais se articulam com a CF (1988), com a LDB (1996) e com a legislação atual. As DCNEI (2009) trazem especificamente em seu artigo 5º a caracterização a respeito da EI:

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as 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 (BRASIL, 2009, p. 1).

De acordo com as DCNEI (2009) as propostas pedagógicas das escolas de EI além de considerar os princípios do educar e do cuidar, precisam articular o jogo, a brincadeira, a imaginação, a fantasia, além de instigar o questionamento, a construção de sentidos e a produção de cultura, assim como as questões sociopolíticas. Essas diretrizes apresentam propostas vinculadas às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Nesse sentido, torna-se necessário compreender que o fato da pré-escola estar inserida financeiramente ao FUNDEB (2007) e tornar-se obrigatória, não quer dizer que seu objetivo seja escolarizar as crianças, nem tampouco, que o currículo organizado para as mesmas deva se enquadrar nos modelos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, assim como, não

se podem relacionar esses fatores à superação dos índices educacionais medidos pelo IDEB.

O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) vem incluindo a EI em suas ações, a partir da Emenda Constitucional 53, de 2006 que possibilitou a extensão dos recursos do salário-educação para toda a educação básica. A partir de 2009 as escolas públicas de EI começaram a receber recursos pelo número de alunos matriculados, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE); a EI também foi contemplada no Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE) no qual são distribuídos livros para as crianças de até seis anos e no Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) que passou a abranger além instituições públicas de EI, também as conveniadas. (BARRETO, 2009).

Para finalizar esta seção, o documento mais recente formulado em relação à política nacional de educação, o Plano Nacional de Educação (PNE 2011/2020), definido pela Lei 8.053/2011, traz em seu artigo 2º, Inciso II – a universalização do atendimento escolar e no Inciso IV – a melhoria da qualidade do ensino. Na definição de metas, o PNE traz como “Meta 1: Universalizar até 2016, o atendimento escolar da população de quatro e cinco anos, e ampliar, até 2020, a oferta de educação infantil de forma a atender a cinquenta por cento da população de até três anos.” Este foi proposto como projeto de lei ainda em 2011, e passou por grandes discussões nos cenários políticos e educacionais até chegar a sua aprovação em 03/06/2014<sup>18</sup>.

Concluimos que a caminhada da Educação Infantil é recente e, também, com muitos avanços e retrocessos, pautados na luta pelo direito da criança em recebê-la, assim como da família quando necessita da mesma. Hoje, o grande avanço é que o direito da criança foi conquistado, independente de sua família, sendo ela sujeito de direitos e que deve ser respeitada como tal. Fica aqui a grande questão do momento atual, o direito existe, mas o número de vagas para todas as crianças ou mesmo para alcançar os percentuais mínimos definidos nos documentos legais, em muitos

---

<sup>18</sup> Com 4 anos de atraso, foi aprovado e segue para ser sancionado pela presidenta Dilma Rousseff o novo Plano Nacional de Educação (PNE), e estados e municípios terão o prazo de um ano para elaborar seus respectivos planos de educação, tendo como base o texto federal. O PNE estabelece 20 metas a serem cumpridas nos próximos dez anos. Entre as diretrizes, estão a erradicação do analfabetismo; **o aumento de vagas em creches**, no ensino médio, no ensino profissionalizante e nas universidades públicas; **a universalização do atendimento escolar para as crianças de 4 e 5 anos**; e a oferta de ensino em tempo integral para, pelo menos, 25% dos alunos da educação básica. (Grifos meus). Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2014-06/plano-nacional-vai-revolucionar-educacao-do-pais-diz-relator>> Acesso em: 04 de junho de 2014.

municípios e estados, ainda é distante. Além disso, os índices de discriminação em relação às crianças menores de três anos, meninas, de raça negra e com maior índice de pobreza, são fatores que muitas vezes impedem o acesso à creche, conforme pesquisas de Rosemberg (2012).<sup>19</sup>

Por fim, esses são os maiores desafios da atualidade, tanto para a formulação de políticas educacionais, quanto para sua implementação e legitimação no cotidiano das escolas de Educação Infantil.

---

<sup>19</sup> ROSEMBERG, Fúlvia. **A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais.** In: BENTO, Maria Aparecida Silva. (Org.) **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais.** São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012.

## **CAPÍTULO III**

### **A EDUCAÇÃO INFANTIL E O PROGRAMA PROINFÂNCIA EM UM MUNICÍPIO DA REGIÃO CENTRAL DO RS**

Neste capítulo apresentamos o município em que foi realizada a pesquisa, ou seja, Restinga Sêca explicitando a estrutura do Sistema Municipal de Educação do mesmo, suas propostas e metas em relação à Educação Infantil. Além disso, trazemos a perspectiva de “QUEM VAI?” e “QUEM FICA?” na Educação Infantil por meio do Panorama da Educação Infantil Municipal com base nos dados do Tribunal de Contas do Estado (TCE), do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e do Censo Escolar. Ainda, será destacada a escola locus dessa pesquisa, a EMEI Gente Inocente, seus percursos e interlocuções na busca pela qualidade do atendimento à criança pequena, sendo esta uma unidade construída por meio do convênio do município com o Programa ProInfância. Nesse sentido, a partir dos dados elaborados durante a pesquisa e elencados nesse capítulo, é possível compreender como se iniciou o processo de implementação da primeira unidade de Educação Infantil do Programa ProInfância nesse município do RS.

#### **3.1 O município de Restinga Sêca**

O município está localizado na Região Central do Rio Grande do Sul, possui 15 mil e 849 habitantes (Mulheres: 50,5% - Homens: 49,5%) e uma área de 954,76 Km<sup>2</sup>, está distante 12 km da Rodovia Estadual 509 e 54 km da Rodovia Federal BR 392. Segundo informações contidas no site da Prefeitura Municipal<sup>20</sup>, Restinga Sêca foi emancipada no dia 25 de março de 1959, através da Lei nº 3.730, assinada pelo governador Leonel Brizola. A formação étnica do município é composta predominantemente por quatro etnias: alemã, italiana, portuguesa e afro-brasileira.

---

<sup>20</sup> Disponível em: <<https://www.restingaseca.rs.gov.br/siteitem/areadinamica/8/3/10/historia.html>>  
Acesso em: 18 de abril de 2013.

As principais atividades do setor econômico e geração de renda no município, conforme IBGE<sup>21</sup> (2010) são: a agricultura, seguida pelo comércio e pela indústria de transformação.

### **3.2 A Educação no município de Restinga Sêca**

Para conhecer as principais referências da qualidade do atendimento educacional no município de Restinga Sêca e compreender o processo de construção das políticas públicas educacionais em âmbito municipal, foi realizada uma pesquisa documental, na qual destacamos o Plano Municipal de Educação (PME, 2007), a Resolução da Educação Infantil (2012) e o Termo de Compromisso de Ajustamento de Conduta do Ministério Público (TAC/MP, 2013).

#### **3.2.1 Plano Municipal de Educação de Restinga Sêca (2007 a 2017)**

O Sistema Municipal de Ensino de Restinga Sêca foi criado com a Lei Municipal nº 1.416/2000, e constitui-se com: Escolas Municipais de Ensino Fundamental; Instituições de Educação Infantil mantidas pelo Poder Público Municipal e pela iniciativa privada; Conselho Municipal de Educação e Secretaria Municipal de Educação.

O Plano Nacional de Educação Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001, define em seu Art. 2º, que a partir da vigência desta Lei, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão, com base no Plano Nacional de Educação, elaborar planos decenais correspondentes.

Assim, em consonância com esta lei, a Secretaria Municipal de Educação do Município de Restinga Sêca elaborou o Plano Municipal de Educação para o decênio (2007-2017). Segundo o documento “Para que isso acontecesse, houve o

---

<sup>21</sup> Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/>> Acesso em: 18 de abril de 2013.



esforço de muitas pessoas que por aqui passaram e da Comunidade Restinguense, por isso podemos dizer que foi um Plano elaborado participativamente” (PME, 2007).

A Lei Municipal nº 2.308 de 2007 institui o Plano Municipal de Educação.

O PME (2007) ressalta a importância deste documento para a Educação municipal afirmando que este “oficializará os rumos da Educação Restinguense.” No documento foi construído um histórico com as ações realizadas na educação municipal em cada uma das administrações e elaborado um panorama de cada uma das etapas da Educação Básica e ao final de cada uma consta um quadro com: Diagnóstico, Diretrizes, Objetivos, Metas e Prazos. Com relação à Educação Infantil, que é o foco desta dissertação, o documento traz as seguintes propostas:

- 1) Construção de 02 Escolas de Educação Infantil para o atendimento de crianças de 0 a 5 anos e 11 meses;
- 2) Criação de novas áreas de lazer e convivência (pracinhas, quadras de esporte), e preservação das que já existem;
- 3) Construção de, pelo menos, uma creche na área central da cidade e/ou vilas e bairros;
- 4) Aumento dos recursos financeiros e humanos;
- 5) Aumento do número de vagas na Educação Infantil;
- 6) Aquisição de livros para aumentar o acervo bibliográfico da Educação Infantil (PROPOSTAS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL, PME, 2007).

A partir dos dados encontrados nesses documentos observamos que a meta da construção das duas escolas já foi concretizada, sendo essas as duas unidades construídas por meio do Programa ProInfância. Uma dessas escolas é locus dessa pesquisa, a unidade tipo B e a outra do tipo C já está com sua obra concluída, foi realizada a inauguração do prédio, porém o mobiliário ainda não está disponível.

### 3.2.2 O Conselho Municipal de Educação

Conforme o PME (2007) o Conselho Municipal de Educação foi criado pela Lei Municipal nº 783/90 de 30 de novembro de 1990, alterado pela Lei nº 895/1993 e Lei nº 1.416/2000. Constitui-se como um órgão “consultivo, normativo, deliberativo e fiscalizador acerca dos temas que forem de sua competência”.

O Conselho Municipal de Educação representa um forte elemento na busca pela qualidade da educação no município, pois é por meio dele que muitas ações são normatizadas e, também, concretizadas. A **Professora B** considera que

*“Precisa ampliar com qualidade e de acordo com o que o Conselho cobra, mais acesso é melhor, mas bate na qualidade”* (Relatório da Entrevista 02/05/2014).

Para tanto, observamos que o CME como órgão fiscalizador, cobra que sejam abertas novas vagas, mas que seja garantida a qualidade do atendimento às crianças, principalmente em turno integral, conforme orienta o Ministério Público e será apresentado na seção que discorre sobre o Termo de Compromisso de Ajustamento de Conduta assinado pelo município.

### 3.2.3 Resolução do Conselho Municipal de Educação de Restinga Sêca Nº02/2012

Ao relatar sobre os documentos que norteiam a Educação Infantil no município a **Professora A** afirmou a existência da Resolução nº02/2012. A Resolução normatiza a Educação Infantil, apresenta 27 artigos que tratam sobre a mesma em diferentes aspectos. Neste momento serão destacados alguns em relação à regulamentação da EI municipal e ao direito da criança à EI, bem como, as práticas pedagógicas, o número de alunos por professor e a formação dos professores.

Traz em seu Art. 1º que “A autorização de funcionamento das instituições públicas e privadas de Educação Infantil, que atuam na educação de crianças de zero a cinco meses são reguladas pelas normas desta Resolução.” No Art. 4º, Parágrafo 2º reitera que “Nenhuma Instituição de Educação Infantil pública ou privada, pode funcionar sem ato de autorização de funcionamento (Parecer do CME).” No Art. 7º, trata a respeito do direito a Educação Infantil afirmando que “A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, constitui direito da criança de zero a cinco anos e onze meses a que o Poder Público Municipal e a família têm o dever de atender.” No Art. 8º apresenta a finalidade da Educação Infantil:

A Educação Infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, garantindo a indissociabilidade das funções **cuidar/educar**, o direito à proteção, a saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e a interação com outras crianças (RESOLUÇÃO CME, 2012, grifo do autor).

A Resolução aponta no Art. 8º Parágrafo único, que as propostas pedagógicas devem respeitar os princípios Éticos, Políticos e Estéticos; no Art. 9º diz que as propostas pedagógicas das escolas de EI devem estar fundamentadas nas DCNEI e no Art. 13 apresenta a relação criança/professor, conforme segue: 0 a 12 meses – de 6 a 8 crianças por professor; 1 a 2 anos – até 8 crianças por professor; 2 a 3 anos – até 15 crianças por professor; 3 a 4 anos – até 15 crianças por professor; 4 a 5 anos e 11 meses – até 20 crianças por professor.

A Resolução destaca também no Art. 11 a jornada parcial de 4 horas e integral igual ou superior a 7 horas. No mesmo artigo, parágrafo 2, afirma a necessidade de haver um professor titular e um auxiliar de turma para cada grupo de crianças, ressaltando no Art. 14 a formação em Pedagogia para atuar na EI, sendo admitida a formação mínima no curso normal de nível médio.

Esses aspectos são importantes, pois estabelecem condições necessárias para manter a qualidade do atendimento na Educação Infantil. Conforme dados da escola e da Secretaria de Educação a proporção crianças/professor vem sendo seguida criteriosamente. O fato de haver sempre um professor com formação adequada e um auxiliar, para cada grupo de crianças, é um aspecto relevante, pois vários municípios da região apontam ainda não ter condições de organizar-se dessa forma<sup>22</sup>.

### 3.2.4 Termo de Compromisso de Ajustamento de Conduta (2013)

O município de Restinga Sêca firmou junto ao Ministério Público do Rio Grande do Sul e a Promotoria de Justiça Regional da Educação de Faxinal do Soturno o Termo de Compromisso de Ajustamento de Conduta (16/10/2013) o qual a **Professora A** considera: *“Firmamos o TAC – Termo de Compromisso de Ajustamento de Conduta, entre a Prefeitura e a Promotoria. Vem para acelerar as coisas, para que aconteça. Firma um compromisso para tentar conseguir cumprir as metas [...]”*.

---

<sup>22</sup> Esse aspecto foi apontado no Encontro do Projeto de Assessoramento MEC/UFSM, no dia 05 de maio de 2014, realizado na UFSM.

O documento indica que “o Município de Restinga Sêca não atende em creche a, no mínimo, 50% das crianças na faixa etária de 0 (zero) a 03 (três) anos de idade, assim como não atende a, no mínimo, 80% das crianças na faixa etária de 04 (quatro) a 05 (cinco) anos em pré-escola[...]” (TAC/MP, Restinga Sêca, 2013, p. 7).

Assim, o município:

[...] assume a obrigação de fazer, consistente em adotar providências necessárias, inclusive com a respectiva previsão de dotação orçamentária, para **até 31 de dezembro de 2020**, 50% (cinquenta por cento) da população de 0 a 03 anos em creche e 100% (cem por cento) da população de 04 e 05 anos em pré-escola, até **31 de dezembro de 2016**, conforme prevê o Novo Plano Nacional de Educação – Projeto de Lei 8.035/10 (TAC/Restinga Sêca, 2013, p. 7, grifo do autor).

Nesse contexto, o município tem até o dia 31 de julho de 2014 para apresentar suas propostas em relação às metas que precisa alcançar. O descumprimento das obrigações assumidas, resulta no pagamento de multa que reverterá em favor do Fundo Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente do próprio município.

### **3.3 Quem vai? Quem fica? Panorama da Educação Infantil Municipal**

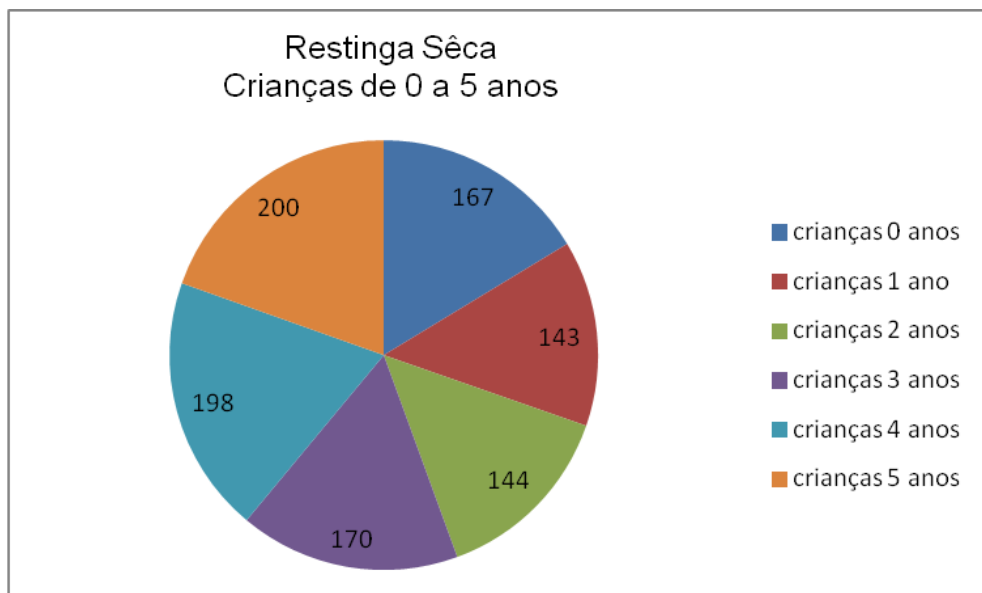
Para que se possa observar a Educação Infantil municipal, consideramos relevante apresentar primeiramente alguns dados a respeito da Educação Infantil no Estado do Rio Grande do Sul. Nesse sentido, destacamos no quadro abaixo, conforme dados do Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul (TCE), que o número de matrículas na EI, no RS, no período de 2008 a 2011, superou o índice a nível nacional e o estado passou da 19<sup>a</sup> para a 14<sup>a</sup> posição em 2001 no ranking nacional.

Ano		Matrículas			Taxas de Atendimento			Posição no ranking nacional
		Creche	Pré-Escola	Ed. Infantil	Creche	Pré-Escola	Ed. Infantil	
2008	RS	93.896	156.929	250.825	16,56%	48,59%	28,18%	19º
	Brasil	1.769.868	5.015.087	6.784.955	13,93%	74,52%	34,91%	
2011	RS	117.142	176.270	293.412	23,01%	63,39%	37,28%	14º
	Brasil	2.307.177	4.696.625	7.003.802	20,93%	80,23%	41,49%	
Variação	RS	24,76%	12,32%	16,98%	38,98%	30,45%	32,29%	
	Brasil	30,36%	-6,35%	3,23%	50,23%	7,66%	18,86%	

**Quadro 2** – Matrículas na EI e posição no Ranking Nacional.

Fonte: Radiografia da Educação Infantil - TCE (2012, p. 04).

Os dados do TCE (2013) a respeito do município de Restinga Sêca, são de que o mesmo possui **665 crianças de zero a três anos de idade e 323 crianças de quatro a cinco anos**, totalizando uma população de zero a cinco anos de **988 crianças**. Há uma variação entre os dados do TCE (2013) e do IBGE (2010), pois o segundo aponta o número de crianças de 0 a 5 anos é de 1.022 crianças, divididas nas faixas-etárias conforme mostra o gráfico 1.

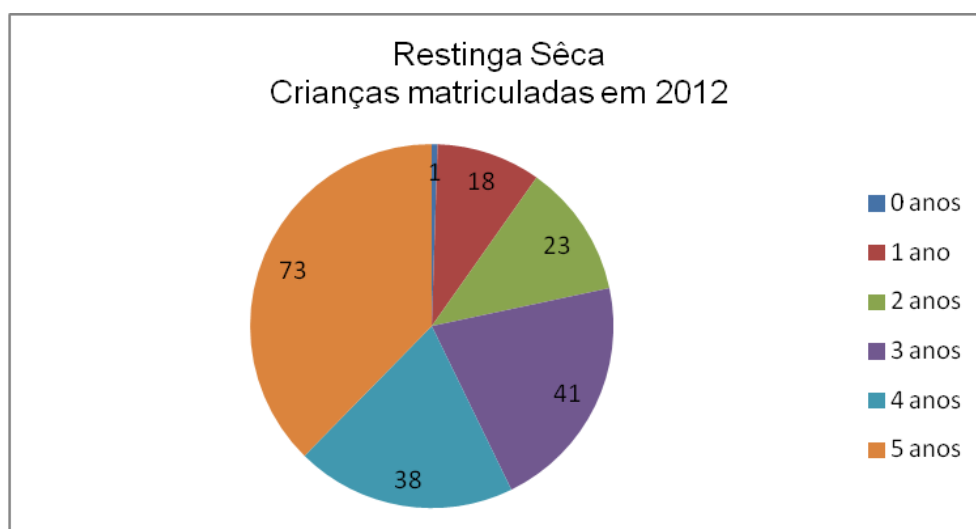


**Gráfico 1** – Crianças de zero a cinco anos.

Fonte: IBGE/2010 (Organizado pela autora).

Conforme o TCE (2013) as matrículas existentes na creche são de 101 na creche e 188 na pré-escola somando-se 289 crianças matriculadas na Educação Infantil. A média da taxa de atendimento/matrículas, contrapondo à população, demonstra o percentual de 15,19% na etapa creche, em que a meta do PNE<sup>23</sup> é (50%) e 58,21% na pré-escola, em que a meta é (100%) sendo o total da taxa de atendimento da Educação Infantil 29,26%.

As vagas a serem criadas são 232 na creche e 135 na pré-escola. Além disso, o incremento de 2009 a 2012 foi de 8, 58% na creche e 46, 37% na pré-escola, gerando um total de 25,75% na Educação Infantil. O INEP no ano de 2012 aponta a matrícula de 194 crianças no município, distribuídas conforme a faixa etária no gráfico a seguir:



**Gráfico 2** – Crianças matriculadas na EI.

**Fonte:** INEP/Censo Escolar 2012 (Organizado pela autora).

O município conta hoje com duas unidades construídas por meio do Programa ProInfância, uma Tipo B com capacidade para atender até 240 crianças em 2 turnos ou 120 em turno integral, já em funcionamento e outra Tipo C com capacidade para atender até 120 crianças em 2 turnos ou 60 em turno integral, que está em fase de compra do mobiliário.

<sup>23</sup> Metas previstas no novo PNE aprovado em 03/06/2014.

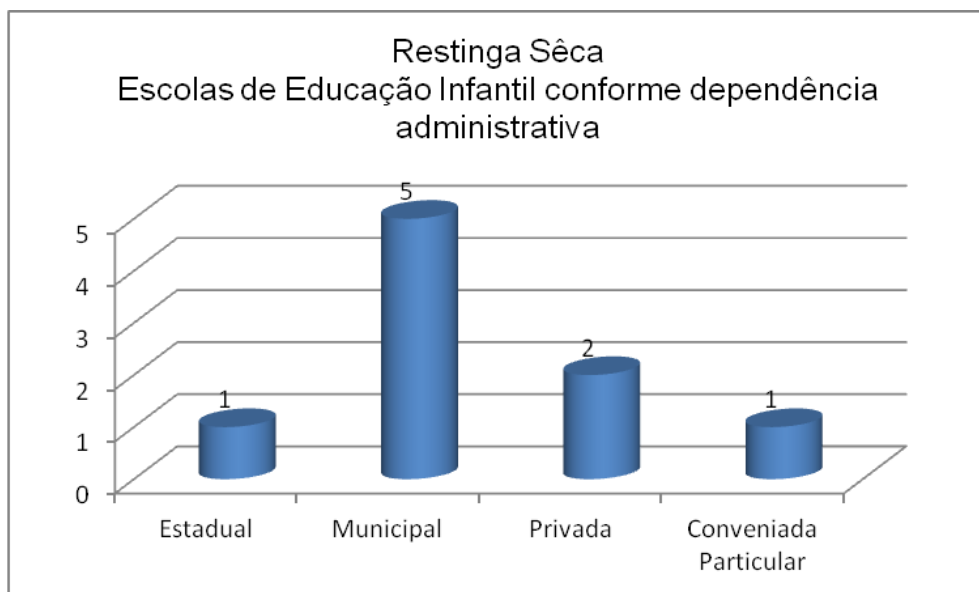
Para a unidade de Educação Infantil que ainda não está em funcionamento já existe uma lista de espera e as **Professoras A e C** em seus relatos demonstram como são organizadas as matrículas para ingresso na Educação Infantil no município. De acordo com a **Professora A** *“Existe uma data para fazer a inscrição. A lista de espera fica na escola, os pais procuram a escola. Se não há mais vagas solicitam para a SME.”*

A **Professora C** afirma que existe uma lista de espera na escola, na qual consta que: *7 crianças esperam vagas em Berçário I e 7 crianças esperam vagas em Maternal II*. A respeito das inscrições diz que:

*Enquanto há vagas é feito todo ano. Tem o período de matrículas e as mães vêm fazer para o ano seguinte. Nem sempre as mães vêm em outubro, elas vêm em fevereiro, e precisamos lembrar o período que foram realizadas as inscrições. Quando não retornam tentamos contato e depois se não vem colocamos outras crianças no lugar. Muitas vezes desistem e não avisam. As inscrições são divulgadas no Rádio e Jornal local, mas eles não vêm na data, só procuram quando precisam. Quando perdem o emprego tiram a criança da escola e não avisam, depois conseguem e querem novamente (RELATO DA ENTREVISTA, PROFESSORA C, 25/04/2014).*

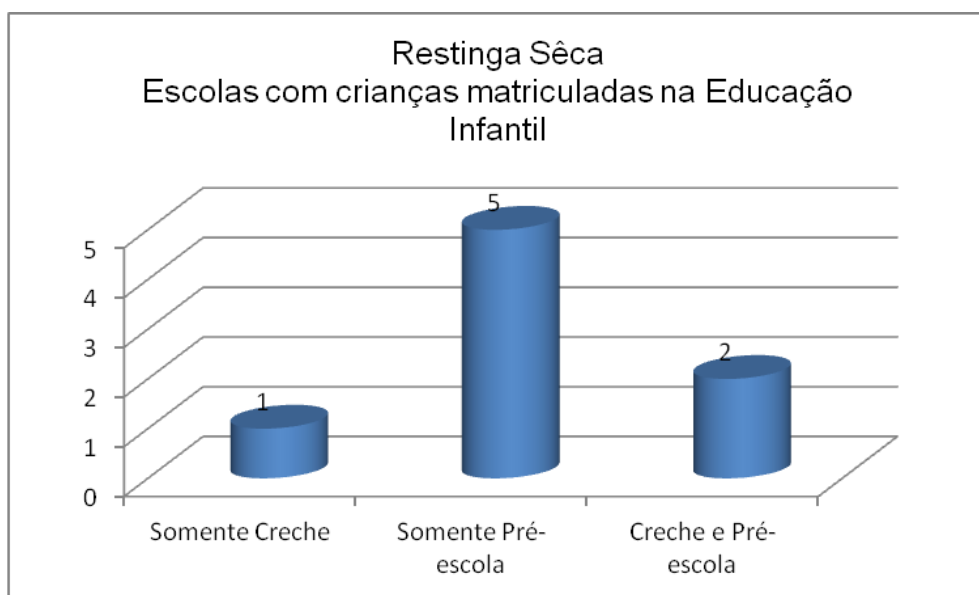
Segundo as informações obtidas com a **Professora A**, que atua na SME, ao todo o município possui 01 escola municipal que atende somente a creche, a qual é o local desta pesquisa, 04 escolas municipais que atendem somente pré-escola (11 turmas), 01 escola estadual (02 turmas de pré-escola) e conta também com 02 escolas de EI particulares (02 turmas de pré-escola), sendo que 01 destas escolas é conveniada.

Esses dados estão nos gráficos a seguir que demonstram as escolas que atendem a EI conforme dependência administrativa, neste município e as escolas com crianças matriculadas na creche e na pré-escola.



**Gráfico 3** – Escolas de Educação Infantil conforme dependência administrativa.

Fonte: SME/2014 (Organizado pela autora.)



**Gráfico 4** – Escolas com crianças matriculadas na EI.

Fonte: SME/2014 (Organizado pela autora.)

A escola conveniada particular pode ser compreendida como uma estratégia política, uma vez que é a alternativa apresentada pelo município para aquelas crianças que não conseguem vagas na EMEI. A esse respeito a **Professora A**, durante a entrevista relata que:



*O município realiza a compra de vagas em uma escola particular, são 60 vagas parciais e 30 vagas integrais. No momento são 20 crianças que frequentam a escola particular por meio da compra e vagas (15 em turno integral e 05 em turno parcial). São vagas de Berçário e Maternal, apenas uma para criança de pré-escola, porque a criança foi encaminhada pelo Conselho Tutelar e precisa ficar em turno integral na escola<sup>24</sup> (RELATO DA ENTREVISTA, PROFESSORA A, 25/04/2014).*

Sobre essa questão, a diretora da escola locus da pesquisa, relata que os pais/mães na maioria das vezes não aceitam as vagas na escola conveniada, preferindo ficar na lista de espera da EMEI. Esse fator é bastante relevante, pois demonstra a importância da unidade do ProInfância no município e sua representação neste cenário educacional.

Ao observar o número de escolas que ofertam a EI, é possível verificar que nesse momento não é viável atender a todas as crianças de zero a três anos, visto que no total de 665 crianças nessa faixa etária, estão matriculadas 122 na EMEI e 23 na escola conveniada<sup>25</sup> gerando um déficit de 520 crianças que não estão frequentando a Educação Infantil no segmento da creche. Já no segmento pré-escolar, das 323 crianças, apenas 163 estão matriculadas, restando 160 crianças que não estão frequentando a pré-escola; ressaltamos que este segmento da educação infantil já tem matrícula obrigatória para crianças a partir dos 4 anos de idade, de acordo com a Lei 12.796, de 4 de abril de 2013, a ser cumprida integralmente até 2016.

A evolução do atendimento de 2006 a 2012 demonstra que a pré-escola vem alcançando níveis mais elevados que se sobressaem em relação à creche, o que é um acontecimento verificado ao longo da trajetória histórica da Educação Infantil. Ainda, verifica-se que ao longo desse período, o número de crianças na pré-escola vem diminuindo enquanto há um crescimento no segmento creche.

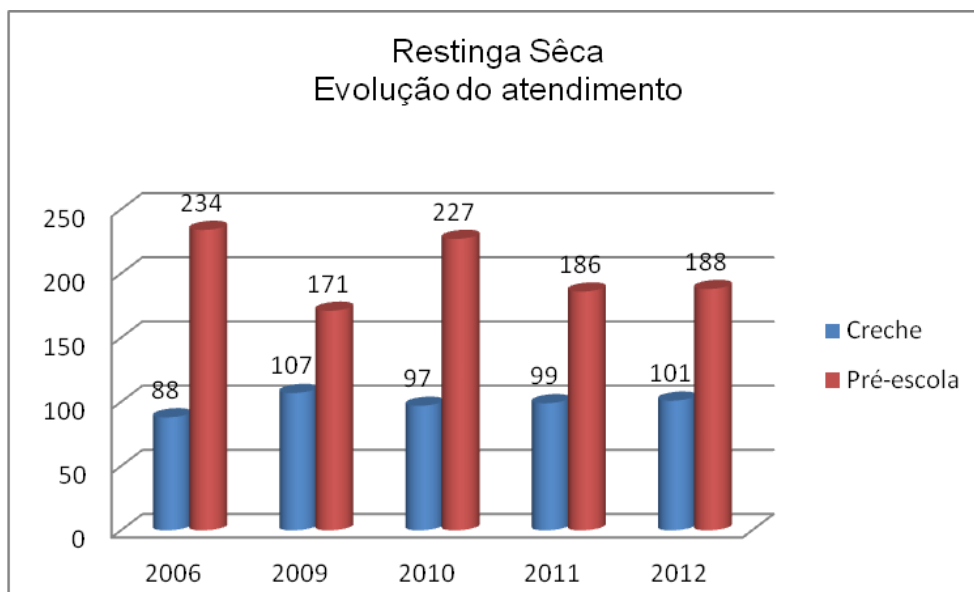
Nesse sentido, é importante lembrar que o município sozinho não tem condições de alcançar as metas propostas no Projeto de Lei do PNE, sendo cada vez mais, necessário que a União e o Estado contribuam para este propósito, em regime de colaboração.

Segue o gráfico que demonstra a evolução do atendimento na Educação Infantil em Restinga Sêca:

---

<sup>24</sup> O número de crianças atendidas varia a cada mês, sendo informado no último boletim (maio/2014) 23 crianças matriculadas na creche conveniada e 122 na EMEI Gente Inocente.

<sup>25</sup> Dados da SME (2014) e da EMEI Gente Inocente (maio/2014).



**Gráfico 5** – Evolução do atendimento em Restinga Sêca de 2006 a 2012.

**Fonte:** Tribunal de Contas do Rio Grande do Sul/2012 (Organizado pela autora).

A **Professora B** fala a respeito da ampliação do acesso, considerando que *“Não adianta montar uma estrutura enorme, mas não ampliar e fazer o atendimento mínimo.”* Atualmente a escola atende 122 crianças, sendo 64 em turno integral e 58 turno parcial.

A partir das listas das turmas foram contabilizadas quanto ao sexo 61 meninas e 61 meninos. Muitas pesquisas<sup>26</sup> mostram que as meninas são marginalizadas quanto ao acesso, o que nesta investigação e nesta escola apresenta uma igualdade.

Seguem os dados a esse respeito na tabela a seguir, relacionando o município ao estado e ao país:

<sup>26</sup> Rosemberg (2012) apresenta dados a esse respeito.

**Tabela 2** – Comparativo crianças de 0 a 3 anos por sexo

Idade		Restinga Sêca	RS	BR
Menor de 1 ano	M	79	65.097	1.378.532
	F	88	62.837	1.334.712
1 ano	M	82	63.283	1.369.425
	F	61	61.303	1.325.484
2 anos	M	68	63.066	1.387.143
	F	76	61.061	1.339.819
3 anos	M	79	65.935	1.419.295
	F	91	64.375	1.371.487

Fonte: IBGE. Censo Demográfico 2010. Estimativa populacional 2012. (Organizado pela autora).

A partir desses dados observamos que o RS e o BR demonstram maiores índices de meninos na faixa etária de zero a três anos, já no município de Restinga Sêca as meninas são a maioria, ficando atrás somente na faixa de 1 ano de idade. Procuramos trazer esses dados para demonstrar os índices de acesso das meninas, as quais segundo as pesquisas (ROSEMBERG, 2012) são discriminadas quanto ao acesso, em maior número, em relação aos meninos. Assim, no contexto da pesquisa realizada neste município e nesta escola, o acesso se dá em maior número para as crianças brancas, meninos e meninas, residentes na zona urbana e na faixa etária de zero a três anos de idade.

Levando em consideração o aumento do número de vagas que eram 60 na antiga EMEI, hoje são 122 na unidade do ProInfância. É notável que o impacto da implementação do Programa no município é positivo, pois possibilitou a abertura de 62 novas vagas para as crianças de 0 a 3 anos.

Segundo dados da SME a rede municipal de ensino conta com 201 professores, sendo 155 concursados. Na Educação Infantil atuam 34 profissionais e destes 20, atuam no segmento creche e 14 no segmento pré-escola. Possuem 16 monitoras atuando na EI, sendo 12 monitoras estagiárias na EMEI - 03 cursando o Ensino Médio e 09 cursando graduação. As monitoras concursadas são 03 e atuam todas na EMEI.

Esse é o panorama do município a partir dos indicadores quantitativos, os quais nos permitem reconhecer que há uma evolução em termos de acesso e que o município apresenta esforços para expandir as vagas e garantir o direito das

crianças, o que não seria possível sem o regime de colaboração, principalmente no que se refere ao Programa ProInfância que é o elemento principal dessa expansão.

### **3.4 A EMEI Gente Inocente – percursos e interlocuções – na busca pela qualidade do atendimento à criança pequena**

Ao chegar à frente da escola, uma grande emoção tomou conta e mim<sup>27</sup>, ver aquele prédio grande, colorido, imponente, no mesmo instante lembrei minha infância e a escola de EI que frequentei. Veio no meu pensamento toda política educacional, todas as leituras, e todas as situações que diariamente vivenciamos no cotidiano da Educação Infantil, quanto à estrutura dos nossos prédios e das diferentes realidades que vemos nas notícias diárias em todos os cantos do país e na maioria das vezes perversas com as crianças. Pensava naquele instante: “– Todas as crianças merecem uma escola assim!”<sup>28</sup>

Aos poucos, fui me acostumando com o lugar e observando outras perspectivas, que não só a estrutura física da unidade do Programa ProInfância. Então, comecei a observar as crianças, suas professoras, as atividades expostas, cada lugar e cada situação. Assim, em cada uma das visitas, em cada uma das entrevistas, fui tecendo as interlocuções para alcançar respostas para a problemática e os objetivos desta dissertação.

Na primeira<sup>29</sup> e na segunda visita<sup>30</sup> realizadas ao município e a escola, sem sabermos a localização exata da EMEI, perguntamos: “– Onde fica a escola de educação infantil? Onde fica localizada a escola do ProInfância?”

As pessoas não sabiam nos orientar, agindo com estranheza à pergunta. Após várias tentativas, ao perguntarmos: “– Onde fica a creche, a creche nova, a EMEI?” Aí sim, alguns começaram a fazer associações. Especificamente na

---

<sup>27</sup> Nesse momento da dissertação apresentamos algumas percepções da pesquisadora, trazendo-as em primeira pessoa.

<sup>28</sup> Ver foto da fachada da escola no anexo A.

<sup>29</sup> Visita realizada com a Equipe do Projeto de Assessoramento ao ProInfância/UFSM, no dia 04/04/2013.

<sup>30</sup> Visita realizada no dia 27/09/2013 orientadora e orientanda.

segunda visita o local indicado para dar a informação foi o Polo de Apoio Presencial da Universidade Aberta do Brasil.

Esse acontecimento significou para mim, pois de fato pode ser compreensível que a população que não utiliza essa etapa da educação para seus filhos ou familiares, e que não está à procura de uma vaga, ou ainda, não está ligada ao ensino ou à educação desconheça a unidade do ProInfância.

Nesse sentido, a escola é o lugar onde a política é interpretada, recriada, por meio das ações dos sujeitos que atuam diariamente neste lugar, não só implementando a política, mas legitimando-a no cotidiano escolar, é o lugar onde se efetiva o Contexto da Prática, terceiro contexto da Abordagem do Ciclo de Políticas.

#### 3.4.1 A chegada à Escola Municipal de Educação Infantil “Gente Inocente”

Ao iniciar esta seção, salientamos que a escolha do local onde foi realizada a pesquisa se deve ao fato de que Restinga Sêca foi um dos primeiros municípios da Região Central do Rio Grande do Sul a firmar o convênio com o Governo Federal, construir a unidade do ProInfância e colocá-la em funcionamento.

Além disso, outro fator de extrema relevância para essa escolha se deve ao fato de que o município recebeu assessoramento<sup>31</sup> do MEC para implementação do Programa e elaboração da Proposta Pedagógica da unidade, assim como, a realização de um mapeamento da Educação Infantil Municipal e o início de um processo formativo com os professores que iriam atuar na unidade do ProInfância.

Os dados presentes nessa seção tem embasamento na Proposta Pedagógica da Escola<sup>32</sup> (2012) e no Regimento Escolar (2012), além de interlocuções com os sujeitos da pesquisa, ou seja, as professoras.

---

<sup>31</sup> Nos anos de 2011 e 2012 com a Consultora Regina Melo e atualmente com o Projeto ProInfância MEC/UFSM.

<sup>32</sup> De acordo com Vasconcellos (2009) ainda não há um consenso entre os educadores a respeito dessa terminologia, por ser uma temática considerada nova e existirem diferentes compreensões. A omissão do termo *político* é entendida por ele como um fator de distorção que suscita a participação apenas dos especialistas na área, desconsiderando a participação dos alunos e da comunidade.

A Proposta Pedagógica da Escola já existente na EMEI, datada de 2009<sup>33</sup>, foi reelaborada com a assessoria<sup>34</sup> técnica e pedagógica da consultora Regina Lúcia Couto de Melo da Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI) do MEC. Segundo PP (2012) durante os anos de 2011 e 2012, foi elaborado um Plano de Ação que aponta a realidade da EI em Restinga Sêca, buscando a partir dele, discutir estratégias e ações para a formação continuada dos professores da escola e para a qualidade do atendimento na unidade de EI.<sup>35</sup>

As professoras entrevistadas relataram ter participado desses encontros formativos e consideram ser importante haver continuidade; a **Professora D** relatou que já foram realizadas algumas alterações na Proposta Pedagógica e no Regimento, no que se refere ao período de adaptação das crianças e quanto ao número de crianças por turma, com a participação do Conselho Municipal de Educação.

Inicialmente, consideramos importante trazer o histórico da escola, pois, por meio dele podemos conhecer aspectos relacionados à realidade educacional do município.

Conforme dados da Proposta Pedagógica da Escola (2012) em 1991 a creche municipal começou a funcionar em um prédio localizado na Rua Cícero Mayer, o qual contava com uma sala grande, lavanderia, banheiros, cozinha e despensa. Este pertencia à Secretaria Municipal de Saúde e possuía uma diretora e duas funcionárias, atendendo 8 crianças de 1 a 6 anos, sendo essas filhas de mães trabalhadoras. As crianças eram reunidas todas em uma única turma.

Após, com o crescimento da demanda, foram construídas mais três salas, um banheiro, uma cozinha e uma área aberta, que mais tarde foi fechada para ser utilizada como refeitório. A partir de então, todas as turmas foram divididas em Berçário I, Berçário II, Maternal I e II e Pré-Escola. Com a demanda excedente de

---

<sup>33</sup> A Professora E, na entrevista, relatou que ela e mais três professoras da EMEI que trabalhavam na escola desde que esta pertencia à saúde, fizeram juntas o Curso de Pedagogia da URCAMP e neste período foram orientadas a construir a primeira Proposta Pedagógica da escola.

<sup>34</sup> A assessoria técnica e pedagógica está prevista como uma das ações do Programa ProInfância, visto que há uma preocupação não somente com a construção de um espaço adequado para as crianças, mas também com a qualidade do trabalho pedagógico que será desenvolvido na unidade de EI.

<sup>35</sup> No Capítulo IV serão apresentados dados acerca das formações realizadas na escola nesse período.

vagas, foi preciso ampliar o atendimento e as turmas de pré-escola passaram a ser oferecidas em Escolas de Ensino Fundamental. (PP, 2012).

No ano de 2001 a Creche Municipal passou a ser a Escola Municipal de Educação Infantil Gente Inocente, formalizada pelo Parecer de Autorização de Funcionamento da Escola emitido pelo Conselho Municipal de Educação (CME) nº 05/2001 de 12/06/2001. Após, o Decreto nº 42/2012 de 28/08/2012, transfere a Escola Municipal de Educação Infantil Gente Inocente para o novo endereço com o Parecer de Renovação da Autorização de Funcionamento da Escola emitido pelo Conselho Municipal de Educação (CME) nº 03/2012 de 05/12/2012.

A mudança de local se deve ao fato de que o prédio em que a escola funcionava anteriormente estava em condições precárias, segundo informações das professoras e da supervisão da EI municipal. A **Professora B** durante a entrevista relatou que as necessidades que havia no município, no momento em que aderiu ao Programa ProInfância, percebendo que este seria uma possibilidade de resolvê-las são: *“A primeira seria a questão do espaço, que não era adequado, e a segunda a ampliação do atendimento, pois a alternativa do município era a compra de vagas.”*

A Escola Municipal de Educação Infantil Gente Inocente<sup>36</sup>, atualmente fica localizada na Rua Afonso Germano Pötter, nº 1191, no Bairro São Luiz, na cidade de Restinga Sêca/RS. A unidade de Educação Infantil, construída por meio do convênio do município com o Programa ProInfância, conta com espaços internos e externos planejados para atender em torno de 240 crianças<sup>37</sup>, conforme mostra a planta baixa do ProInfância para creches do Tipo B.<sup>38</sup>

As dependências da escola seguem o projeto padrão para as unidades do ProInfância. Assim, a escola possui as seguintes dependências, conforme PP (2012) e visitas exploratórias realizadas:

- Na entrada encontramos a área administrativa, com a recepção, a secretaria, a direção, a sala de professores, a sala de recursos multifuncionais e dois banheiros.

---

<sup>36</sup> Blog da EMEI Gente Inocente – Disponível em: <<http://emeigenteinocente.weebly.com/index.html>> Acesso em: setembro de 2013 a junho de 2014.

<sup>37</sup> Em turno parcial ou 120 em turno integral.

<sup>38</sup> Ver anexo B.

- Saindo da área administrativa que dá acesso ao pátio coberto, à direita está a área de serviço, com a cozinha, o depósito de alimentos perecíveis, a despensa, a rouparia, a lavanderia, um local fechado para guardar eletrodomésticos e demais utensílios, o lactário, dois banheiros com vestiário, sanitários e chuveiros, um local externo com varais e uma pia.
- Áreas internas – possui oito salas de aula, uma sala multiuso com DVD e televisão, uma sala para laboratório de informática (ainda não foram adquiridos os computadores), dois banheiros para uso das crianças – masculino e feminino, dois sanitários adaptados para deficientes físicos.
- Áreas externas – solários, pátio coberto e aberto, pracinha e área com jardim. As salas de aula possuem ligação com um solário. Na área coberta fica o refeitório e o pátio aberto conta com um anfiteatro.

A respeito do mobiliário e demais equipamentos e materiais, a maioria foi adquirida pelo convênio com o ProInfância; alguns materiais e móveis já pertenciam à escola no prédio antigo, entre esses, cadeiras, que segundo a diretora são utilizadas para as reuniões de pais.

A **Professora B** participou do processo inicial de organização da EMEI e durante a entrevista falou sobre a organização inicial dos espaços e dos materiais que iriam compor as salas e demais dependências e se estes foram organizados pensando nas especificidades do trabalho pedagógico com as crianças de 0 a 3 anos. Ela relatou que:

*O mobiliário já veio de lá, como o MEC pensou. A verba de acordo com a compra de mobiliário e equipamentos eles que determinam como é, agora já pode modificar, antes não tinha como modificar. Diante da demanda, das queixas da falta de material, foi realizada a compra de livros e adquiridos brinquedos. As professoras fizeram uma lista, nem tudo foi comprado, mas os principais, o processo de licitação foi difícil, foi adquirido o que foi previsto e o que eu achava interessante. Foi tudo colocado antes da mudança e trouxeram materiais da antiga EMEI. A organização inicial nós fizemos e depois se quisessem mudariam. Cada uma na sua sala fez uma decoração e se destacou a importância de expor as coisas produzidas pelas crianças (RELATO DA ENTREVISTA, PROFESSORA B, 02/05/2014).*



Atualmente, a escola possui 13 professoras atuando em sala de aula, 02 professoras itinerantes<sup>39</sup>, 01 educadora especial e na equipe gestora são 04 professoras 01 diretora, 01 vice-diretora e 02 coordenadoras pedagógicas (uma por turno). A escola conta com 12 monitoras e 05 funcionárias. Todos esses profissionais estão envolvidos para atender um número aproximado de 122 crianças.

Na EMEI a grande maioria das professoras possui graduação em Pedagogia e especialização.<sup>40</sup> As professoras concursadas variam quanto à carga horária, algumas 20 horas e outras 40 horas na escola. Todas possuem a hora-planejamento, a qual é denominada quinto turno.

A organização das turmas segue o seguinte esquema: Berçário I – 0 a 11 meses (1 turma); Berçário II – 1 ano a 1 ano e 11 meses (2 turmas); Maternal I – 2 anos a 2 anos e 11 meses (3 turmas); Maternal II – 3 anos a 3 anos e 11 meses (2 turmas).

Todas as turmas possuem 1 professora e 1 monitora, seguindo a proporção do número de crianças por adulto, já descrita anteriormente. Saliento que nenhuma das turmas ultrapassa esse número, mesmo que tenha fila de espera por vagas na escola. Esse fato, por um lado representa uma conquista, de que o que está proposto nas DCNEI seja cumprido, mas ao mesmo tempo é inevitável pensar nas crianças que ficam sem o seu direito de estar frequentando a EI.

A escola tem seu horário de funcionamento no turno da manhã, das 7 horas e 30 minutos até às 11 horas e 50 minutos e no turno da tarde das 13 horas e 30 minutos até às 16 horas e 50 minutos. Muitas crianças utilizam o transporte municipal - ônibus - para chegar até a escola, sendo acompanhadas na ida e na volta pelos seus pais, ou responsáveis. Esse transporte é fornecido às crianças pela prefeitura.

Segundo a PP (2012) as famílias das crianças matriculadas na EMEI moram na Zona Urbana, sendo exceções os casos de crianças que moram na Zona Rural do município. A renda familiar é de aproximadamente um a três salários mínimos e a maioria habita em moradia própria.

---

<sup>39</sup> Professoras Itinerantes são aquelas que realizam atividades nas turmas no quinto turno das professoras (hora-planejamento/4 horas semanais).

<sup>40</sup> Três Professoras realizaram o Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil promovido pelo MEC na UFSM.

A respeito da etnia/cor, a grande maioria das crianças é declarada por seus pais como sendo da cor branca; poucas são declaradas de cor parda e negra e outras não declararam sua cor. (PP, 2012). Tais aspectos vêm ao encontro das pesquisas já realizadas, as quais demonstram que as crianças negras, as crianças residentes de zona rural, e as crianças pobres, são as marginalizadas quanto às vagas na EI.<sup>41</sup>

Ainda, com base na PP (2012), a respeito da escolha da escola para a matrícula, as famílias dizem que “é devido à necessidade de terem que trabalhar e ao fato da escola ser pública e não precisarem pagá-la.” Alegam também aspectos qualitativos, afirmando “que a escola é organizada, de qualidade, as professoras são atenciosas e corretas e que confiam nos profissionais” (PP, 2012, p. 15).

Atualmente as professoras relatam que os pais ficam admirados ao ver a escola, que não imaginam ser uma escola pública e trazem também o fato de que a condição socioeconômica das crianças que frequentam a escola apresentou mudanças, pois hoje não são somente as crianças mais pobres e que precisam de vaga em função da mãe trabalhar, que frequentam e sim de todas as classes sociais destacando os pais que possuem empresas locais.

A participação das famílias também é destacada como positiva pelas professoras, sendo que a **Professora C** afirma:

*Me surpreendi bastante, na estrutura antiga não havia muita participação, aqui eles vêm em peso, começamos a fazer coisas que não eram feitas e eles participam muito. A Festa de Natal, por exemplo, a escola cresceu e mesmo assim não tem acomodação suficiente, saímos da escola e alugamos o salão, que lotou as 440 cadeiras, como nunca tínhamos visto, foram mesmo, foram em peso. Algumas diziam que se tirar a comida, eles não vêm, mas muito pelo contrário, todos vêm. No Dia das Mães até os pais vem para assistir a apresentação das mães. A participação com itens para colaborar na organização das festas também é muito boa, com doações de alimentos, venda de votos na Festa Junina. Para atividades como a entrega de Pareceres não foi muito boa a participação no ano passado. Quando é feito no horário escolar não há muita participação, mas em horários alternativos eles vêm. Se surpreendem que seus filhos fazem isso na escola pública. Na reunião de início do ano letivo que foi às 20 horas participaram bastante (RELATO DA ENTREVISTA, PROFESSORA C, 25/04/2014).*

O Regimento Escolar (RE, 2012) traz a participação dos pais em dois serviços que estão diretamente ligados à gestão democrática da educação, os quais são o Círculo de Pais e Mestres (CPM) e o Conselho Escolar (CE).

---

<sup>41</sup> Barreto (2009) traz com propriedade esses dados.

O CPM é “um órgão executivo, consultivo, coordenador e de assessoramento à direção em assuntos pertinentes à Educação Infantil, constituído por representantes da equipe diretiva, do corpo docente e dos pais.” Além disso, sua função é “criar, elaborar e aprovar os seus estatutos, fiscalizar e apoiar a direção da Escola participando dos eventos sociais” (Regimento Escolar, 2012, p. 15).

O Conselho Escolar é “um órgão com função consultiva, deliberativa e fiscalizadora nas questões pedagógicas, administrativas e financeiras. É constituído por representantes da equipe diretiva, do corpo docente, funcionários e pais.”

A vice-diretora da escola relatou que a participação dos pais do CPM é efetiva e mobilizam a comunidade escolar, auxiliam muito nos eventos da escola para arrecadar fundos e fazer melhorias.

Nos anos de 2013 e 2014 a escola não conta com crianças na faixa etária da pré-escola, atendendo somente as crianças da faixa etária de zero a três anos de idade. A **Professora C** afirma que “*Quando começou tinha pré-integral, mas no outro ano a procura foi em grande de 0 a 3, se não tirasse o pré, não poderia atender a demanda.*” Nesse sentido, observamos que a opção pelo atendimento ao Berçário e Maternal se deve à demanda existente, conforme visto anteriormente no panorama municipal, de modo que existe lista de espera para atender aproximadamente duas turmas.

Os critérios utilizados para o preenchimento das vagas segundo PP (2012) são em sua respectiva ordem: 1) *Situação de risco social*; 2) *Possuir necessidades educacionais especiais*; 3) *Situação socioeconômica (prioridade para as famílias com baixa renda)*; 4) *Os pais ou responsáveis deverão estar trabalhando. A prioridade será dada para a mãe trabalhadora*; 5) *Proximidade da residência da criança em relação à Escola.*

A **Professora A**, que atua na Secretaria Municipal de Educação afirma que “*Se sobram vagas a criança entra em qualquer tempo, a data base é 31 de março e as matrículas são realizadas de 1º a 22 de novembro. Procuramos fazer as matrículas por zoneamento.*” A **Professora C** ao responder sobre os critérios utilizados na seleção das crianças para ingressar na EMEI diz o seguinte:

*Se a mãe traz o comprovante na matrícula, a preferência de turno integral é dela, senão terá meio turno. A maioria das crianças são filhos de pais trabalhadores. Selecionamos pela necessidade, se trouxe o comprovante que está trabalhando. Se não fosse assim, não teria como atender a todos,*

*e ainda assim é complicado (RELATO DA ENTREVISTA, PROFESSORA C, 25/04/2014).*

Nesse sentido, a **Professora D** diz que “*A prioridade das vagas para quem trabalha, na verdade não tem. Não importa se é filho do rei, da rainha, é um direito da criança.*” Ao referir-se que a vaga é um direito da criança a professora demonstra a compreensão do novo cenário que se constitui em torno da Educação Infantil. No mesmo dia em que foi realizada a entrevista com esta professora, uma mãe chegou à escola e foi presenciado o seguinte diálogo:

**Mãe:** *Professora, essa creche é só para mãe que trabalha?*

**Professora D:** *Não, é para todas as crianças, nós fazemos uma inscrição, damos preferência para o turno integral para as mães que trabalham e de meio turno para as que não trabalham.*

**Mãe:** *Não sei por que tem esse preconceito com creche, de que não é boa para criança, quero trazer ela porque ela é sozinha e não consegue brincar com os outros.*

Com esse diálogo podemos perceber que não só as mães trabalhadoras procuram a escola de Educação Infantil para seus filhos, mas também, aquelas que buscam melhores oportunidades de desenvolvimento para seus filhos, de interação e de brincadeiras. Barbosa (2009) reafirma a ideia de que as escolas de Educação Infantil devem tornar-se parceiras das famílias na educação das crianças, independente das questões relativas ao trabalho.

[...] vemos concretamente a dinâmica das relações sociais quando percebemos que instituições como as creches, que foram criadas pelas necessidades econômicas do capitalismo industrial com o objetivo central de substituir as atividades maternas enquanto as mães trabalhavam, tornaram-se, nesse momento, parceiras das mulheres na sua busca pelo exercício de outras funções sociais. Assim, as escolas infantis foram sendo reinventadas, desde meados do século XX, para se tornarem colaboradoras dos homens e das mulheres contemporâneos na educação e cuidado das crianças (BARBOSA, 2009, p. 17-18).

Nessa visão, a Educação Infantil vem apresentando um grande percentual de crianças que não são filhos(as) de mães trabalhadoras, o que propõe uma nova concepção de pequena infância (ROSEMBERG, 2012).

Contudo, as professoras afirmam que muitas vezes os pais desistem das vagas e não comunicam a escola ou perdem o emprego e deixam de levar a criança,

o que evidencia ainda traços de uma visão assistencialista por parte deles. Para tanto, “*A situação de compartilhar a educação das crianças traz a necessidade social de um diálogo contínuo entre família, sociedade e escola. Ambas necessitam determinar os papéis de cada uma [...]*” (BARBOSA, 2009, p. 18).

Assim, a partir de um diálogo permanente, pautado na colaboração e na definição conjunta de regras, entendemos que é possível reverter essa visão buscando a compreensão por parte dos pais de que a instituição - escola - possui uma organização para atender as crianças e, também, para qualificar a educação das crianças que frequentam esse ambiente de vida coletiva.



## **CAPÍTULO IV**

### **QUALIDADE DO ATENDIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Neste capítulo pretendemos apresentar uma análise em relação às políticas educacionais que evidenciam a qualidade do atendimento na Educação Infantil, o que dizem seus textos em relação à qualidade e enfatizamos o foco da dissertação que é o Programa ProInfância como política de qualidade do atendimento. Nesse contexto, destacamos os conceitos de criança e infância, como eixos fundamentais para apontar a perspectiva da qualidade de que e para quem falamos. Trazemos também, os percursos formativos realizados no município, primeiramente com a consultoria do MEC, após com a SME e atualmente com o Projeto de assessoramento MEC/UFSM. Além disso, apontamos reflexões sobre a gestão escolar na EMEI, com base nas interlocuções com as professoras e, também, a perspectiva da qualidade em relação às práticas pedagógicas, os espaços e as especificidades do trabalho pedagógico com crianças de zero a três anos. Por fim, explanamos os diferentes olhares sobre a implementação do ProInfância e os desafios encontrados nesse processo, com base nas interlocuções com as professoras.

#### **4.1 O conceito de qualidade e suas articulações com os conceitos de criança e de infância**

Ao falarmos de qualidade é preciso considerar, conforme Moss (2008) que a qualidade é um conceito construído socialmente e como tal, este não é neutro, portanto, para que se possa construí-lo, é preciso criar significados para as práticas pedagógicas na Educação Infantil e buscar articulações entre os conceitos de criança e de infância.

Nesse sentido, Barbosa (2009) significa que:

Nos últimos anos, temos concebido as crianças como seres humanos concretos, um corpo presente no aqui e agora em interação com outros, portanto, com direitos civis. As infâncias, temos pensado como a forma

específica de conceber, produzir e legitimar as experiências das crianças (BARBOSA, 2009, p. 22).

Os conceitos de criança e infância foram construídos em tempos distintos, sendo que a criança como ser biológico sempre existiu, ao contrário da infância que perpassou os diferentes momentos históricos, e pode ser entendida como uma construção social (SARMENTO e PINTO, 1997).

O conceito de criança constitui a identidade da criança em diferentes momentos da sociedade. Conforme os estudos de Ariés (1986) sobre a criança e a família em relação aos tempos históricos e à formação da sociedade; a criança na Idade Moderna era percebida como uma miniatura vivenciando o mundo adulto, inserindo-se na vida coletiva com modos de ser e de se vestir como adulto. Na Modernidade os adultos começaram a perceber a criança em seu meio e surgiu o sentimento de “paparicação” dos adultos em relação à criança e, também, de “moralização” da criança por meio da educação e o interesse da psicologia em relação infância (Ibid, 1986).

Esse período retrata uma identidade negativa em relação à infância, que é a identidade de criança-adulto e criança-filho-aluno. Nesse contexto, a criança-filho-aluno pode ser percebida como “criança-moeda”, pois ela agregava valor e reconhecimento à família burguesa; a escola como instituição moralizadora, cabia moldar a criança para o seu - vir a ser - na vida adulta. Hoje, a identidade da criança é positiva, visto que a criança é percebida como criança-sujeito social. (TOMAZZETTI, 2004).

A infância, construída socialmente, permite que nos referimos à ela de diferentes modos, dependendo de onde está essa criança, assim surgem as infâncias, a cultura infantil, as vozes da infância na sociedade e na escola. A partir dessa compreensão de criança e de infância, entendemos que é preciso construir uma escola, uma prática pedagógica e uma gestão que visem à qualidade das experiências de construção de conhecimento por parte da criança.

No contexto atual, a criança de que falamos é aquela que vivencia a infância como sujeito de direitos e com forte potencial de agência, que pode interagir em diferentes espaços sociais, incluindo a escola, sendo a ela assegurado o direito primeiro de viver a infância. De acordo com Faria (2005, p. 1027) “Hoje sabemos que a criança é um ser humano competente, capaz de múltiplas relações, portador de história, produzido e produtor de cultura, e assim é sujeito de direitos”.



Consideramos, com base nessa identidade positiva da criança que os espaços de vida coletiva, ou seja, a creche e a pré-escola precisam organizar-se, levando em conta, o que propõem as DCNEIS (2009), as quais têm como eixos norteadores as interações e as brincadeiras, em espaços preparados para recebê-las, de acordo com as suas necessidades, especificidades e no qual possam construir sua autonomia.

#### **4.2 As políticas públicas educacionais com ênfase na qualidade do atendimento na Educação Infantil**

Uma das referências no estudo da qualidade na Educação Infantil é Zabalza (1998). Ele define dez aspectos-chave para promover experiências de qualidade na Educação Infantil, os quais são:

1. Organização dos espaços;
2. Equilíbrio entre iniciativa infantil e trabalho dirigido no momento de planejar e desenvolver as atividades;
3. Atenção privilegiada aos aspectos emocionais;
4. Utilização de uma linguagem enriquecida;
5. Diferenciação de atividades para abordar todas as dimensões do desenvolvimento e todas as capacidades;
6. Rotinas estáveis;
7. Materiais diversificados e polivalentes;
8. Atenção individualizada a cada criança;
9. Sistemas de avaliação, anotações, etc., que permitam o acompanhamento global do grupo e de cada uma das crianças;
10. Trabalho com os pais e as mães e com o meio ambiente (escola aberta) (ZABALZA, 1998, p. 49).

Os aspectos-chave apresentados pelo autor, destacam importantes atividades realizadas no cotidiano da educação infantil, tanto pelas crianças, quanto pelos professores e gestores, com vistas a qualificar o trabalho realizado nas escolas de educação infantil. Nesse sentido, compreendemos que diferentes fatores interferem na qualidade da EI e que cada instituição ao avaliar sua realidade a partir das especificidades culturais, sociais e políticas, poderá encontrar alternativas para traçar metas em relação à qualificação das suas práticas.

Em pesquisa realizada por Campos, Füllgraf e Wiggers (2002) sobre a qualidade da Educação Infantil Brasileira, as autoras destacam que as discussões sobre a qualidade da educação oferecida para as crianças tomam força a partir dos anos 90, com a redemocratização do país. No período anterior, anos 70 e 80, os

movimentos sociais mobilizavam-se pelo direito à educação das crianças pequenas, o qual era representado pelo direito da mãe trabalhadora e das famílias com crianças em situação de vulnerabilidade social.

Nesse período, não havia preocupação com a qualidade da educação oferecida, e sim com a ampliação do atendimento, aumentando o número de crianças por turmas. A baixa qualidade do atendimento era vista na precariedade dos prédios, na falta de materiais pedagógicos, na falta de formação dos professores, na ausência de projetos pedagógicos e dificuldade de comunicação com os familiares (Ibid, 2002).

A preocupação com a baixa qualidade entrou para o centro das discussões, trazendo o atendimento baseado no respeito ao direito das crianças, no sentido de demonstrar isto aos legisladores. Houve a participação da sociedade, visto que os grupos de profissionais e universidades participaram desse momento, que resultou na inclusão de aspectos importantes, presentes na CF (1988) e na LDB (1996), tais como a definição da EI como primeira etapa da Educação Básica e a exigência de formação para os profissionais que iriam atuar na EI (graduação ou no mínimo no curso de magistério).

A Política de qualidade da Educação Infantil pode então ser delineada a partir da CF (1988) a qual foi considerada a Constituição Cidadã, pois definiu o direito da criança e o dever do Estado com a educação. Após, com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996) esse direito foi reafirmado.

Assim, podemos afirmar que esses são importantes marcos da política educacional em relação à qualidade da Educação Infantil, os quais servem de base para as políticas posteriores, entre as quais destacamos a Política Nacional de Educação Infantil (MEC/SEB, 2006), os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (MEC/SEB, 2006), os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (MEC/SEB, 2008), os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil (MEC/SEB, 2009) e as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (CNE, 2009).

Os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil (MEC/SEB, 2009), definem sete dimensões para análise avaliativa, as quais são: 1 - Planejamento institucional; 2 - Multiplicidade de experiências e linguagens; 3 - Interações; 4 - Promoção da

saúde; 5 - Espaços, materiais e mobiliários; 6 - Formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais; 7 - Cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social.

Essas dimensões envolvem toda a dinâmica do processo educacional institucional, desde a proposta pedagógica da escola, os espaços, as questões relacionadas aos professores e à família. O aspecto chave das dimensões é que a criança deve estar presente em cada um deles como centro do processo, visto que sem ela não há como avaliar a qualidade, pois sua interação diante dos mesmos é que faz o cotidiano da EI.

Ainda em 2009 foram elaborados os Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (MEC/SEB), o documento apresenta duas partes, na primeira Maria Malta Campos destaca os critérios para funcionamento interno e na segunda Fúlvia Rosemberg aponta as diretrizes e normas para políticas e programas de creche.

A primeira parte traz os direitos que a criança deve ter na creche: Nossas crianças têm direito: à brincadeira; à atenção individual; a um ambiente acolhedor, seguro e estimulante; ao contato com a natureza; a higiene e à saúde; a uma alimentação sadia; a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão; ao movimento em espaços amplos; à proteção, ao afeto e à amizade; a expressar seus sentimentos; a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche e a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa (CAMPOS, 2009, p. 13).

Na segunda parte os critérios para políticas e programas de creche: A política de creche respeita os direitos fundamentais da criança; está comprometida com o bem-estar e o desenvolvimento da criança; reconhece que as crianças têm direito a um ambiente acolhedor, seguro e estimulante; reconhece que as crianças têm direito à higiene e à saúde; reconhece que as crianças têm direito a uma alimentação saudável; reconhece que as crianças têm direito à brincadeira; reconhece que as crianças têm direito a ampliar seus conhecimentos e reconhece que as crianças têm direito ao contato com a natureza (ROSEMBERG, 2009, p. 31).

Nesse sentido, sabemos que nossa realidade ainda está longe do que se contempla nos textos das políticas, que a caminhada é longa e nada se constrói se não houver o envolvimento de todas as instâncias articuladas mutuamente. Assim,

entendemos que o acesso à educação infantil, como parte dos direitos da criança muitas vezes é negado, em função de critérios ou articulações políticas que não possibilitam que todas tenham sua vaga garantida, independente de sua idade, da localização de sua moradia, da sua etnia e de seu sexo.

Atualmente, com a tramitação do Projeto de Lei nº 8.035/2010 - Plano Nacional de Educação – a universalização do atendimento e a melhoria da qualidade são as principais metas apresentadas em relação à Educação Infantil. As estratégias apresentadas para alcançá-las ressaltam a importância do regime de colaboração entre a união, os estados e municípios; além de realizar avaliação nacional da EI; propiciar formação inicial e continuada para os professores e investir no Programa ProInfância, que é tema central desta dissertação.

O Projeto de Lei do novo PNE traz em seu texto o seguinte conceito, sobre a qualidade da educação:

Qualidade da Educação: numa visão ampla, é entendida como elemento partícipe das relações sociais, contribuindo, contraditoriamente, para a transformação e a manutenção dessas relações. É um conceito histórico, que se altera no tempo e no espaço, vinculando-se às demandas e exigências sociais de um dado processo. Assim a qualidade da educação básica e superior é um fenômeno também complexo e abrangente, que envolve dimensões extra e intraescolares e, nessa ótica, devem ser considerados os diferentes atores, a dinâmica pedagógica, o desenvolvimento das potencialidades individuais e coletivas, locais e regionais, ou seja, os processos de ensino-aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem, bem como os diferentes fatores extraescolares, que interferem direta ou indiretamente nos resultados educativos. Ou seja, é um fenômeno de múltiplas dimensões, não podendo ser apreendido apenas pelo reconhecimento da variedade e das quantidades mínimas de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem; e, muito menos, pode ser apreendido sem tais insumos. Entendida como qualidade social, implica garantir a promoção e a atualização histórico-cultural em termos de formação sólida, crítica, criativa, ética e solidária, em sintonia com as políticas públicas de inclusão, de resgate social e do mundo do trabalho (PL/PNE, 2010, p. 27).

A partir desse conceito podemos inferir que a qualidade proposta no mesmo é bastante abrangente e vai além do que expõe o conceito de qualidade do PDE (2007), o qual traz o seguinte:

Qualidade entendida como enriquecimento do processo educacional, participação dos sujeitos e valorização das diferenças, de modo que as oportunidades educacionais se constituam em formas reais de reconhecimento e desenvolvimento das potencialidades, conhecimentos e competências (PDE, 2007, p. 41).

Esses conceitos de qualidade definidos no PDE (2007) e no PL/PNE (2010) norteiam as demais propostas de educação, sendo o primeiro aquele que viabilizaria as propostas do segundo. O conceito do Projeto de Lei apresenta a abrangência dos aspectos intra e extraescolares, visando uma educação com formação sólida, com inclusão, com desenvolvimento das potencialidades, entre outros. Por fim, cabe então, dizer que se espera conseguir alcançar grande parte desses elementos no período em que se propõe o novo Plano Nacional de Educação<sup>42</sup> e que a qualidade da educação básica em nossas escolas seja de fato qualitativa sob todos os aspectos da dinâmica escolar.

#### **4.3 O Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (ProInfância)**

As políticas públicas educacionais vêm progressivamente apresentando programas que proporcionam a expansão do atendimento, juntamente com a perspectiva da elevação dos níveis da qualidade do atendimento na Educação Infantil. Conforme o PDE (2007):

Todos os estudos recentes sobre educação demonstram inequivocamente que a aprendizagem e o desenvolvimento dos educandos no ensino fundamental, principalmente dos de filhos de pais menos escolarizados, dependem do acesso à educação infantil<sup>43</sup> (PDE, 2007, p. 7).

Nesse contexto, o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (ProInfância) faz parte das ações previstas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE, 2007). O ProInfância foi definido por meio da Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007 (MEC) e seu principal objetivo é:

[...] prestar assistência financeira, em caráter suplementar, ao Distrito Federal e aos municípios que efetuaram o Termo de Adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e elaboraram o Plano de Ações Articuladas (PAR). Os recursos destinam-se à construção e aquisição de

---

<sup>42</sup> Ver nota 18 sobre o novo Plano Nacional de Educação.

<sup>43</sup> Mesmo que não se concorde com a Educação Infantil na perspectiva de preparação para o Ensino Fundamental, entende-se esse trecho como uma preocupação em garantir o acesso à EI.

equipamentos e mobiliário para creches e pré-escolas públicas da educação infantil (MEC/FNDE, 2007).

Além disso, para ser contemplado com o Programa ProInfância, os municípios devem estar com seus dados orçamentários relativos à educação atualizados no Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (Siope) <sup>44</sup> do MEC e apresentar título de dominialidade do terreno onde a escola será construída.

A partir do ano de 2007, ano que o programa foi instituído, podemos destacar algumas ações com base nos dados obtidos no portal do MEC. Nos anos 2007 e 2008 houve investimento na construção de 1.021 escolas; em 2009, o FNDE firmou convênios para a construção de 700 creches, realizou repasse de recursos para equipar as escolas em fase final de construção e firmou mais 214 convênios (cada um com valor superior a R\$ 100 mil) para a compra de móveis e equipamentos, como mesas, cadeiras, berços, geladeiras, fogões e bebedouros; no ano de 2010 realizou convênios para a construção de 628 escolas de educação infantil e transferiu recursos para mobiliar e equipar 299 creches; no ano de 2011 foi realizada a edificação de 1.500 escolas, no âmbito da segunda etapa do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC 2).<sup>45</sup>

Para tanto, conforme dados do MEC, de 2007 a 2011<sup>46</sup> foram construídas por meio do Programa ProInfância, 2.543 escolas e outras 3.135 receberam apoio dos recursos federais, resultando em novas 5.678 unidades de Educação Infantil. Ainda para 2013 e 2014 o desafio é construir mais de 3.000 unidades.

O programa está em desenvolvimento algumas escolas já estão sendo inauguradas, com espaços físicos planejados para atender crianças pequenas. Contudo, sabemos que alguns municípios enfrentam dificuldades para articular suas

---

<sup>44</sup> O **SIOPE** é um sistema eletrônico, operacionalizado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, instituído para coleta, processamento, disseminação e acesso público às informações referentes aos orçamentos de educação da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, sem prejuízo das atribuições próprias dos Poderes Legislativos e dos Tribunais de Contas. Disponível em: <[https://www.fnde.gov.br/siope/o\\_que\\_e.jsp](https://www.fnde.gov.br/siope/o_que_e.jsp)> Acesso em: 18 de setembro de 2013.

<sup>45</sup> O **PAC** é um conjunto de medidas que estimula os investimentos em infraestrutura, crédito e desoneração de tributos para ampliar o PIB (Produto Interno Bruto), a soma das riquezas produzidas pelo País e a geração de empregos, tudo isso aliado a benefícios sociais levados a todas as regiões brasileiras. De acordo com os dados do MEC as ações do PAC 2, no Ministério da Educação, estão voltadas para o Programa ProInfância e para a construção de quadras esportivas escolares cobertas, bem como, para a cobertura de quadras esportivas escolares. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br>> Acesso em: 10 de maio de 2013.

<sup>46</sup> Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/proinfancia/proinfancia-apresentacao>> Acesso em: 15 de maio de 2013.

ações relacionadas ao programa, sejam elas em relação à legalização do terreno para construção, para rever e alterar aspectos da infraestrutura e até mesmo para contratar professores para atuar nas escolas. Mas algumas alternativas já estão sendo encontradas para reverter os problemas em relação à construção e a infraestrutura, com as Metodologias construtivas Inovadoras<sup>47</sup> que utilizam elementos pré-moldados, o que promete acelerar as obras e reduzir os custos com garantia de qualidade do prédio.

A **Professora B** relatou o momento inicial de implementação do ProInfância no município, e destacou alguns aspectos sobre a obra e também sobre a unidade após a conclusão da mesma.

*O município aderiu ao Programa no final de 2007 ou 2008. Inicialmente o valor era muito baixo, estava difícil licitar, foi em 2009 que realmente começou. Parou um tempo, por causa da empreiteira. Lidar com obra é muito complicado. Era muita pressão, era muita cobrança. Não ficou como gostaria que ficasse, mas dentro das condições era o que foi possível fazer. As salas pequenas, muita mesa, muito berço, poucos brinquedos, livros, mas é uma caminhada, é o que vem do governo (RELATO DA ENTREVISTA, PROFESSORA B, 02/05/2014).*

Além do ProInfância, outro programa do governo é o Brasil Carinhoso que possibilita a ampliação das vagas em creches, por meio da adesão dos municípios, com prioridade para as crianças mais pobres.

A adesão dos municípios à ação de creches do Brasil Carinhoso é simples, rápida e proporciona transferências de recursos que permitem a ampliação imediata da quantidade de vagas, especialmente para os mais pobres, além da melhora do atendimento às crianças. Basta que a prefeitura informe ao MEC a existência de crianças do Bolsa Família matriculadas ou a abertura de novas turmas nas creches. Quanto mais cedo prestar as informações, mais rápido receberá os recursos, transferidos pelo Governo Federal. Não é preciso celebrar convênio com a União, aprovar emendas ou estabelecer novas parcerias. Ao aderir à ação de creches do Brasil Carinhoso, o município, além de ajudar a garantir os estímulos necessários ao pleno desenvolvimento infantil, dá aos pais a tranquilidade para trabalhar ou estudar sabendo que os filhos estarão bem cuidados. Essas medidas do Brasil Carinhoso vêm se somar ao financiamento para a construção de novas creches que o MEC já proporcionava por meio do Programa ProInfância (BRASIL SEM MISÉRIA, MEC).<sup>48</sup>

Podemos considerar a partir da trajetória das políticas públicas para a EI que a faixa etária de zero a três anos, é constantemente desconsiderada pelas mesmas,

<sup>47</sup> Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/proinfancia/proinfancia-manuais/item/4969-metodologias-inovadoras>> Acesso em: 15 de maio de 2014.

<sup>48</sup> Creches no Brasil Carinhoso - Disponível em: <<http://www.brasilsemisericia.gov.br/brasil-carinhoso/brasil-carinhoso>> Acesso em: 10 de Outubro de 2013.

apesar das lutas dos movimentos sociais em defesa da criança e da primeira infância. Assim, programas suplementares tais como o ProInfância e o Brasil Carinhoso, vêm auxiliar para que essa faixa etária possa ser reconhecida e contemplada com o que é seu por direito enquanto cidadãs.

#### **4.4 Em busca de um padrão de qualidade na Educação Infantil: o Assessoramento do MEC, o processo formativo realizado na EMEI e o Projeto de Assessoramento MEC/UFMS**

##### 4.4.1 A assessoria do Ministério da Educação no município de Restinga Sêca

A Consultora do Ministério da Educação (MEC), Regina Lúcia de Couto Melo realizou o assessoramento ao município de Restinga Sêca, no ano de 2011, em relação à reelaboração da Proposta Pedagógica, bem como, encontros formativos com a Secretaria Municipal de Educação (SME) e professores da EMEI Gente Inocente. Ela elaborou um estudo técnico apontando dados sobre o município, aspectos referentes à EMEI e a prática pedagógica realizada na mesma; e elaborou um Plano de Ação para ser executado com as professoras da escola pela SME, assim como, ações para a Educação Infantil no município.

Os Estudos Técnicos foram realizados em cinco municípios do Polo de Santa Maria – Restinga Sêca, Cacequi, São Pedro do Sul, Faxinal do Soturno e Santa Maria.

Em um dos documentos referentes às atividades realizadas pela consultora, diz que a “Coordenação da Educação Infantil presta assistência técnica e pedagógica aos municípios, visando garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão de qualidade na Educação Infantil” (Documento de Autorização de uso de imagem/MEC, 2011, p. 1. Arquivo da SME). No Jornal Tribuna de Restinga, foi noticiada a presença da Consultora Regina:

Essa visita é decorrente de um trabalho orientado e financiado pelo MEC, que iniciou com a construção de escolas de Educação Infantil através do



Programa ProInfância [...] Embora a obra se constitua como um grande avanço em termos de melhoria no espaço físico destinado à educação das crianças pequenas, juntamente com essa ação, também existe a preocupação constante com a qualificação do trabalho realizado pelos profissionais nessas instituições (JORNAL TRIBUNA DE RESTINGA, 1º a 15 de abril de 2011<sup>49</sup>).

O Jornal Integração Regional - Restinga Sêca noticiou a segunda visita da Consultora Regina, realizada no dia 14 de abril de 2011, afirmando que:

Essas ações em seu conjunto visam mudanças na prática pedagógica cotidiana dos profissionais da instituição, assim como a melhoria da qualidade do ensino como um todo e na primeira etapa da Educação Básica que é a Educação Infantil (JORNAL INTEGRAÇÃO REGIONAL, 20 a 28 de abril de 2011<sup>50</sup>).

O processo formativo realizado a partir da assessoria da representante do MEC proporcionou ao município pensar a respeito da Educação Infantil e traçar caminhos para qualificar o trabalho já realizado, com vistas à realização de práticas pedagógicas qualificadas para atender às crianças no novo espaço.

#### 4.4.2 A construção de um processo formativo pela Secretaria Municipal de Educação

A Supervisora da Educação Infantil no município, que atuou de 2009 a 2012, acompanhou o processo de implementação da primeira unidade do ProInfância, realizando a formação com as professoras da EMEI, ainda no prédio antigo. Nos anos de 2011 e 2012, em parceria com a Consultora do MEC ela colocou em prática o plano de ação referido anteriormente.

*No ano de 2011 recebemos o assessoramento do MEC, foram feitos registros que hoje estão na Prefeitura. Fazíamos uma reunião mensal, eu participava de todas as reuniões, porque aqueles que têm cargos não se sentem preparados para fazer andar a coisa pedagógica, quem coordenava era a gente. Com a assessoria, fui cobrada que não tinha proposta, então no final de 2012, foi deixada a Proposta Pedagógica organizada. Tudo era discutido no grupo e com os pais. A Regina mostrou todos os passos, foi com quem eu mais aprendi. Valorizei muito e aproveitei me engajei muito, era um momento de muita mudança na Educação Infantil (RELATO DA ENTREVISTA, PROFESSORA B, 02/05/2014).*

---

<sup>49</sup> **Fonte:** Arquivo da Secretaria Municipal de Educação de Restinga Sêca.

<sup>50</sup> Idem a nota anterior.

Na Prefeitura Municipal de Restinga Sêca encontramos os registros das visitas realizadas pela Consultora Regina à EMEI, e também, das reuniões realizadas com as professoras. Existe um DVD com materiais referentes ao Estudo Técnico ProInfância/MEC (2011) e outro com fotos e filmagens realizadas na EMEI no prédio antigo. Junto a esses materiais, encontramos um documento de análise da Proposta Pedagógica com comentários da Consultora, pontuando o que precisava ser revisto naquele momento e fazendo as orientações para a construção da nova proposta. Há também, registros da Reunião Técnica de Assessoramento Pedagógico ao ProInfância Polo Santa Maria e das quatro visitas técnicas realizadas na escola pela equipe da SME.

Foi construído o Plano de Ação para a Educação Infantil, com a árvore de problemas e desafios. Os encontros formativos que foram realizados pela Supervisora da Educação Infantil Municipal, nos anos de 2011 e 2012, apresentavam uma pauta geralmente iniciando com uma questão problematizadora, seguido de textos-referência sobre o cotidiano da Educação Infantil e a legislação vigente em torno da qualidade das práticas pedagógicas. Ao final de cada encontro faziam-se os relatos e avaliações do mesmo, assim como os encaminhamentos para o próximo encontro. Os encontros formativos foram realizados até o momento da inauguração do prédio e a primeira reunião no novo prédio da EMEI.<sup>51</sup>

A inauguração do novo prédio realizou-se no dia 15 de setembro de 2012 e a primeira reunião na Unidade de Educação Infantil do ProInfância – EMEI Gente Inocente - foi realizada em data anterior, no dia 03 de setembro de 2012. No relato da primeira reunião realizada na unidade do ProInfância é possível perceber a importância desse momento para a Educação Infantil no município de Restinga Sêca.

Após vários dias de limpeza e organização da nova escola finalmente ela estava pronta para receber as crianças. A alegria e a tensão estavam no ar. Havia certa euforia ao ver tudo novo e em organizar as salas para receber as crianças. Como os diferentes profissionais iriam reagir ao novo espaço? Ficaram satisfeitos? Será que muitas queixas iriam aparecer? Como seriam organizadas as salas? A mudança sempre gera expectativas e reações diferenciadas nas pessoas. Porém, nada diminui a grandeza desse momento marcante na história da Educação Infantil do município. E como parte desse momento realizamos a nossa primeira reunião na nova escola

---

<sup>51</sup> No ano de 2012 foram poucos encontros segundo a Professora B, pois os esforços estiveram concentrados para realizar a abertura da unidade do ProInfância.

(RELATÓRIO DA PRIMEIRA REUNIÃO NO NOVO PRÉDIO DA EMEI GENTE INOCENTE, 2012, p. 1).<sup>52</sup>

Na primeira reunião foram definidos os próximos passos a serem organizados agora no novo prédio. Foi distribuído um material com os textos da consulta pública que discutem a respeito das orientações das DCNEI (2009). Esse material, citado também na Proposta Pedagógica da Escola (2012) é subsídio para o planejamento na Educação Infantil. Além desses, as professoras receberam o texto: Bicos e bocas: afetividade, cognição e linguagem – Alcione Gomes de Aguiar e foi enviado por email o material do MEC – Brinquedos e brincadeiras em creches.

No relato desta reunião, sobre os materiais disponibilizados e discutidos no grupo ainda consta que:

Todos esses materiais e as reflexões realizadas servem de sustento para podermos fazer a reelaboração da proposta pedagógica e do regimento da escola pautados nas práticas pedagógicas que de fato são ou poderão ser dinamizadas na instituição. O grupo precisa procurar viver cotidianamente a proposta para que ela de fato se concretize (RELATÓRIO DA PRIMEIRA REUNIÃO NO NOVO PRÉDIO DA EMEI GENTE INOCENTE, 2012, p. 4).

É importante destacar que o relatório da primeira reunião no novo prédio traz ao final “Questões importantes a serem destacadas nesse momento do processo”, sendo que para compreender e tecer as considerações sobre o período posterior essas representam definições que marcam este momento na instituição.

Seguem as definições:

#### **QUESTÕES IMPORTANTES A SEREM DESTACADAS NESSE MOMENTO DO PROCESSO:**

- A conquista de um sonho, do novo espaço tão esperado, tão aguardado e adequado ao atendimento da criança pequena em contraposição ao espaço precário do antigo prédio onde funcionava a EMEI;
- O investimento humano posto nas reuniões pedagógicas e nas trocas e interações diárias entre os diferentes profissionais, as crianças e suas famílias;
- A nomeação de novas professoras que trazem consigo experiências diversificadas que agregarão ao grupo novos saberes. Todas as turmas possuem professoras nomeadas e com curso superior. Algumas delas inclusive fazendo o curso de Especialização em Educação Infantil na UFSM;
- A ampliação do grupo de trabalho com a inserção de novos profissionais o que pode auxiliar no rompimento de algumas práticas já cristalizadas no grupo antigo;
- O investimento material em livros, brinquedos e demais materiais para favorecer a organização dos espaços que de fato enriqueçam a prática

---

<sup>52</sup> **Fonte:** Arquivo da Secretaria Municipal de Educação de Restinga Sêca.

pedagógica com as crianças, posto que o grupo de professoras reivindicava a aquisição desses materiais;

- A nova organização das turmas compostas pelas crianças já matriculadas na EMEI, aquelas advindas da compra de vagas em creche particular e pelas novas crianças inscritas;

- A necessidade da continuidade no trabalho para se garantir avanços significativos na qualidade da Educação Infantil. O espaço é parte fundamental nesse processo, mas por si só não garante a qualidade das mediações e interações entre os envolvidos

(RELATÓRIO DA PRIMEIRA REUNIÃO NO NOVO PRÉDIO DA EMEI GENTE INOCENTE, 2012, p. 5).

Assim, a partir desse momento foi chegando ao fim o processo formativo organizado e efetivado pela Supervisora da Educação Infantil. Nesse contexto, fica a equipe gestora da EMEI Gente Inocente com o propósito de investir junto ao seu quadro de profissionais, na formação de seus professores e na formação diante de um novo espaço de trabalho. O processo de formação continuada dos profissionais da educação é contemplado pela gestão municipal, que define o seguinte: “a escola constitui-se espaço de formação continuada, onde os saberes, através da desconstrução e reconstrução, se resignificam no cotidiano escolar” (PME, 2007, p. 40).

#### 4.4.3 O Projeto de assessoramento MEC/UFSM

O Projeto de Assessoramento e Acompanhamento Pedagógico às redes e sistemas de ensino na implementação do ProInfância em municípios da Região Central e do Noroeste de Estado do Rio Grande do Sul, do Ministério da Educação (MEC) em parceria com a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), contempla 148 municípios, que foram selecionados para receber assessoramento pedagógico buscando qualificar as práticas pedagógicas nas unidades do ProInfância.<sup>53</sup>

Este Projeto de Assessoramento, ao contrário de outros promovidos pelo MEC, que visam à formação continuada de professores, tais como: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, não é oferecido com o material de formação já elaborado. Para tanto, esse material é construído pela equipe de professores formadores, pesquisadores e

---

<sup>53</sup> No ano de 2014 os Encontros Formativos vem acontecendo junto ao Fórum de Educação Infantil da Região Central (FREICENTRAL).

coordenação do projeto, durante o processo de execução do mesmo, utilizando como base as pesquisas e políticas públicas atuais, em relação às temáticas da Educação Infantil. A metodologia adotada pela equipe para este projeto está pautada em quatro princípios, que são: sensibilização, problematização, investigação e criação. Os Encontros Formativos abordam questões relacionadas às problemáticas evidenciadas no cotidiano da Educação Infantil e observadas nas visitas técnicas realizadas pela equipe do projeto.

Segundo informações disponibilizadas publicamente sobre o projeto<sup>54</sup>, no Polo de Santa Maria as atividades de iniciaram no final do ano de 2012, com o Encontro de Gestores, no qual foi apresentado o projeto e realizada a assinatura do Termo de Adesão. No ano de 2013 os municípios participaram dos encontros formativos promovidos pelo Projeto de Assessoramento, também do Seminário Regional do ProInfância e receberam as visitas técnicas. Essas atividades formativas estão acontecendo também neste ano de 2014, no qual haverá o encerramento das atividades ao final do segundo semestre.

No blog do Projeto ProInfância/UFSM, são disponibilizados os materiais referentes aos encontros formativos, para que estes sejam socializados e compartilhados entre os professores, tanto para aqueles que participam dos encontros, quanto aqueles que não podem estar presentes, esse é o meio de estar informados sobre essas discussões. Além disso, todos os materiais são enviados por e-mail para os professores, equipe diretiva e Secretarias Municipais de Educação.

A respeito do Projeto de Assessoramento MEC/UFSM, as interlocuções com as professoras permitiram perceber que há uma preocupação com questões técnicas e administrativas, o que não faz parte das atividades do projeto, que objetiva a formação em relação às questões pedagógicas, que promovem ou comprometem o atendimento das crianças. A partir das falas das professoras, observamos que o processo formativo que deveria concretizar-se na escola por intermédio da SME ainda está em processo. Assim, ressaltamos que a

---

<sup>54</sup> Referência aos encontros do Fórum Gaúcho de Educação Infantil (FGEI) que acontecem na Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Disponível em: <<http://forumgauchoeducacaoinfantil.blogspot.com/>> Acesso em: 10 de abril de 2014. E, também aos encontros do Fórum de Educação Infantil da Região Central (FREICENTRAL) que acontecem na UFSM. Mais informações e acompanhamento das ações estão disponíveis no Blog do Projeto ProInfância/UFSM. Disponível em: <<http://proinfanciaufsm.blogspot.com.br/>> Acesso em: 10 de abril de 2014.

intencionalidade do Projeto do MEC em parceria com a UFSM é disseminar as discussões nas unidades, por intermédio das equipes gestoras e das Secretarias Municipais de Educação. Nesse sentido, consideramos - com base nas interlocuções - que por motivo de outras demandas a SME tem apresentado dificuldades em dar continuidade às atividades formativas, o que era uma das proposições enunciadas pela **Professora B**, quando registrou isto na primeira reunião realizada na unidade de ProInfância.

Conclui-se que a formação continuada na escola precisa ter prosseguimento para que se possam ser discutidas as demandas que agora surgem no cotidiano desse novo espaço, bem como, reavaliar as atividades realizadas, se realmente contemplam a qualidade das interações entre as crianças e entre elas e a construção do conhecimento.

#### **4.5 A Gestão Escolar na EMEI Gente Inocente: reflexões no contexto da prática elaboradas na interlocução com as professoras**

Atualmente a escola realiza as reuniões pedagógicas de acordo com o que está programado no calendário escolar, e estas são realizadas mensalmente aos sábados, incluindo professoras e monitoras.

Ao serem questionadas (equipe gestora) do por que não haver reuniões semanais<sup>55</sup>, as mesmas relataram haver conflitos entre as monitoras e as professoras, pois as mesmas consideram que têm o direito de participar da reunião, mas o fato é que, se estas saírem da sala, não há quem fique com as crianças. Esse foi um dos fatos verificados na minha participação na reunião pedagógica, realizada na escola no mês de outubro, após a aceitação da proposta de pesquisa, por parte da equipe gestora.

A **Professora B**, em sua fala remete alguns elementos que demonstram desde o período em que ela realizada as formações, que já havia certa resistência. Assim, questione-a sobre a que se deve essa e a mesma respondeu o seguinte:

---

<sup>55</sup> Sugere-se a realização de reuniões semanais para promover o diálogo e a troca entre as professoras, o que pode qualificar as práticas pedagógicas na EMEI.

*Uma das questões é que há três monitoras e as funções e atribuições desse cargo diferenciado causam um desgaste no grupo; A questão político-partidária – poucos casos – mas, que se misturou no último ano (2012); A EMEI não tinha uma trajetória de formação e eu não tinha um vínculo com o grupo. Vivemos um momento de mudança na Educação Infantil, cada vez mais vai ser olhada. Começaram a entender que não era olhado mesmo. Não existia uma história de formação e a preocupação era de como largar assim, dentro da EMEI nova. A Regina trazia toda essa discussão pedagógica, do que fazer nesses espaços todos. No último ano (2012) era feito um encontro mensal com as professoras de pré-escola do município, e foi entregue o material das DCNEIS, sobre cada área do conhecimento. Todas receberam cópia dos textos subsídio<sup>56</sup> (RELATO DA ENTREVISTA, PROFESSORA B, 02/05/2014).*

Assim, o desgaste referido entre o grupo, que já havia em função dos cargos, é uma percepção que está nas falas de todas as professoras entrevistadas, o que segundo elas gera conflitos no cotidiano das atividades na EMEI. A **Professora A** afirma que *“as monitoras querem ter um regime de trabalho como de professor, com direito ao 5º turno.”*

As questões político-partidárias também foram trazendo outros elementos que desencadearam na situação inicial da escolha da equipe dos professores que iriam atuar na EMEI. Esses elementos começaram a surgir desde a primeira reunião pedagógica, na qual participei no ano de 2013, em que se observava um grupo bastante forte, por parte dos professores, contrapondo-se à equipe diretiva. Aos poucos nas falas da diretora algumas pistas foram surgindo, até se efetivarem na entrevista da **Professora A** e da **Professora C**, que revelaram o processo ocorrido na escolha da equipe gestora.

A escola iniciou suas atividades com a equipe gestora que já estava atuando no prédio antigo, mas logo foi aberto o período de eleições para diretores. As Professoras sujeitos da pesquisa foram convidadas a responder de que forma se compôs a equipe diretiva da escola, bem como, a equipe de professores.<sup>57</sup>

As professoras relataram o processo eleitoral para escolha da direção, no qual não houve a inscrição de chapas, sendo necessária a indicação das professoras que iriam compor a equipe diretiva. A diretora escolhida destacou que

---

<sup>56</sup> Os textos subsídio referidos por ela são da Consulta Pública sobre Orientações Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2010) do Programa Currículo em Movimento do MEC. Os mesmos são sugeridos na Proposta Pedagógica da escola para a formação das professoras na EMEI.

<sup>57</sup> A Professora B não respondeu a essa questão, pois não faz parte da equipe que atua na EMEI. Sobre sua atuação na SME a mesma afirmou ter sido convidada pela Secretária, no ano de 2009. A Professora A respondeu a respeito de como foram selecionados os professores e a equipe que iria atuar na EMEI.

colocou seu nome à disposição e solicitou que pudesse indicar os nomes das colegas que fariam parte da equipe junto a ela.

Na pesquisa documental foi encontrada a ata arquivada na Secretaria Municipal de Educação, na qual constam as várias falas que surgiram naquele momento, mostrando algumas questões políticas que acabaram ocorrendo no decorrer da implementação do ProInfância, pois a administração anterior é que deu início ao processo e a atual chegou ao momento de começar as atividades na EMEI.

A **Professora C** se refere a ter surgido a questão das professoras não morarem no município, assim, vale destacar que várias professoras vêm de municípios vizinhos para trabalhar em Restinga Sêca. Logicamente, isto não é, e não foi um impedimento para que pudessem exercer suas funções.

No tocante aos anseios em assumir a direção de uma escola, a **Professora C** destacou alguns em suas falas, os quais podem ser significados por Vasconcellos (2009) ao abordar sobre a questão da equipe diretiva e o exercício do poder, o que pode muitas vezes trazer uma insegurança para quem irá assumir esta função em uma equipe. Assim, ele afirma que:

O exercício do poder talvez seja um dos aspectos mais delicados para a equipe diretiva. Inicialmente, é preciso reconhecer a existência do poder, não querer negá-lo. Resgatamos aqui as valiosas contribuições de Foucault (1926-1984): o poder não é uma coisa que está num determinado lugar, mas algo que flui entre os sujeitos em relação; esta é uma característica inalienável dos relacionamentos humanos. Assim, a questão passa a ser não negá-lo, mas discutir sua forma de exercício: a serviço de quem se coloca (VASCONCELLOS, 2009, p. 53).

A **Professora C**, relata a respeito das suas funções na gestão da escola e dos desafios encontrados na gestão da unidade. Assim, ela destaca que:

*As decisões sempre são tomadas em conjunto, é uma grande responsabilidade. Nos 17 anos de município nada se compara a uma direção de escola. A sensação que tenho é de fazer, fazer, fazer e por mais que me esforce parece que não consigo proporcionar mais. Quero contribuir e trabalhar em prol do grupo, mas aqui na frente têm que fazer papel de tudo, coisas que na imaginava fazer, tudo assusta um pouco. [...] (RELATO DA ENTREVISTA, PROFESSORA C, 25/04/2014).*

No dia da entrevista foi observado no mural da sala da direção as funções e distribuições de cada uma das funcionárias da escola.<sup>58</sup> A **Professora C** afirma que

---

<sup>58</sup> As funcionárias atuam nos serviços de alimentação e limpeza escolar. A partir desse quadro se percebe a organização das atividades das funcionárias pensando em melhor atender às crianças.



quanto à avaliação das atividades desenvolvidas na escola o recurso/espço utilizado são as reuniões mensais. Ela diz que *”a gente se avalia nas reuniões pedagógicas e ouve elas para tentar ir se ajustando.”*

Para Vasconcelos (2009), a função da direção é:

[...] ser o grande elo integrador, articulador dos vários seguimentos – internos e externos – da escola, cuidando da gestão das atividades, para que venham a acontecer e a contento [...] Um grande perigo é o diretor de prender a “fazer a escola funcionar”, deixando de lado seu sentido mais profundo. [...] Portanto, a grande tarefa da direção, numa perspectiva democrática, é **fazer a escola funcionar pautada num projeto coletivo** (VASCONCELLOS, 2009, p. 61, grifo do autor).

Nesse momento, já no segundo ano de funcionamento da EMEI, consideramos que a equipe precisa reestruturar junto ao seu grupo a Proposta Pedagógica da escola, tarefa esta que foi citada como uma das próximas a serem realizadas. Entendemos que essa pode ser uma possibilidade para aproximar as professoras do projeto da escola, embora em sua maioria tenham participado da elaboração da atual proposta no prédio antigo. Rever esse documento com o olhar do novo prédio pode despertar tanto nas professoras, quanto nas monitoras uma nova posição diante da Educação Infantil, o que desencadearia uma desconstrução de posições e resistências que se estabelecem há tempos. Enfim, esta é uma possibilidade de promover a mudança e qualificar as relações neste espaço, o que influencia na qualidade do atendimento à criança. Conforme Barbosa (2009):

A educação infantil que pensamos é um espaço educacional no qual os adultos – diretor, coordenador, professores e demais profissionais – se sintam comprometidos com uma iniciativa coletiva, pensada e realizada com intencionalidade educacional e, portanto, voltada para atender as necessidades das crianças, oferecendo experiências significativas que estejam ao seu alcance. As crianças pequenas são também autores desse empreendimento porque reagem às provocações sociais e físicas desse espaço, aceitando, rejeitando, transgredindo e propondo transformações, ao seu modo, no processo organizacional (BARBOSA, 2009, p.88).

Além disso, os espaços de formação precisam ser motivados de forma que o quadro de professores compreenda a necessidade dos encontros formativos, assim como, a equipe gestora da escola, precisa persistir nessa tarefa, embora em suas falas seja recorrente que *“O maior desafio é a resistência para mudança [...]”* conforme reafirma a fala da **Professora D** (Relato da Entrevista 28/04/2014). Para Vasconcellos (2009):

Uma questão constantemente trazida pelas equipes diretivas é: como trabalhar as resistências? Como trabalhar com o professor que não quer mudar? Isto é algo que carece ser bem mais estudado, pois esta resistência pode ter diferentes origens: falta de conhecimento, falta de segurança em fazer o novo, defesa psicológica natural diante de situações novas, posicionamento ideológico (não concordância com valores, princípios, da nova concepção), questões de relacionamento interpessoal, ser mero reflexo do não saber fazer, ou até mesmo pela falta de condições para pôr em prática (falta esta não reconhecida por quem está propondo a mudança). Por outro lado, Por outro lado, é sempre colocada com uma conotação negativa. Tendo em conta as diferentes origens, será que, em alguns casos, a resistência não poderia ser positiva? (VASCONCELLOS, 2009, p. 64).

Com base na afirmativa do autor, contrapondo às evidências das falas das professoras, é possível pensar na resistência à mudança não só como algo negativo, mas que pode sugerir novas formas de trabalho por parte da equipe gestora, numa perspectiva da gestão democrática. Desse modo, “A gestão de uma escola de educação infantil defronta-se com a exigência de considerá-la um estabelecimento de educação e cuidado em todos os seus espaços e relações” (BARBOSA, 2009, p. 87).

Nesse sentido, a realização de avaliações<sup>59</sup> mensais e anuais, das práticas, do envolvimento, das necessidades, das turmas que tem perfil para atuar, poderia ser alternativa para encontrar meios de aproximar o grupo e promover a motivação para a mudança, sejam das suas práticas ou dos modos de relacionar-se entre si e com as crianças, as quais jamais se pode esquecer – são o centro de todo este processo – e toda mudança deve voltar-se para a qualidade do atendimento, das interações, das brincadeiras, das possibilidades de construção do conhecimento para elas.

---

<sup>59</sup> Podem ser utilizados como instrumento os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil para realizar a avaliação institucional.

## **4.6 O que vamos fazer lá? Em busca da qualidade das práticas pedagógicas na Educação Infantil**

### 4.6.1 As práticas pedagógicas e os espaços na EMEI Gente Inocente: tecendo resultados a partir dos dados elaborados durante a pesquisa

No sentido de conhecer os desafios e as perspectivas em relação à qualidade do atendimento à criança pequena na unidade de Educação Infantil do ProInfância, propomos primeiramente um recorte reflexivo a respeito da creche como instituição de cuidado e educação das crianças de 0 a 3 anos, e também, especificidades das crianças nessa faixa etária, com vistas a tecer algumas conclusões sobre a qualidade das práticas pedagógicas propostas e a exploração do espaço físico na EMEI locus dessa pesquisa.

Anteriormente, no capítulo II foram apresentadas e contextualizadas as políticas públicas educacionais para a Educação Infantil. Assim, já foi delineado o histórico a respeito das primeiras creches no Brasil. Nesse momento a partir dos estudos de Bondioli e Mantovani (1998) e Goldschmied (2006) sobre o trabalho desenvolvido nas creches italianas é possível buscar referências qualitativas sobre o trabalho em creche, considerando que a Itália é o país que melhor cuida e educa as crianças pequenas; Barbosa & Horn (2008) tratam a respeito da pedagogia de projetos que tem a criança como centro do processo educacional e Horn (2004) traz a organização dos espaços na educação infantil como um fator de extrema relevância para uma prática pedagógica que promove as interações e as brincadeiras.

As pesquisadoras Bondioli e Mantovani (1998) realizam estudos sobre a creche e a educação das crianças italianas de 0 a 3 anos. Nesse sentido, para elas, ao discutir sobre as funções sociais da creche e sobre esta como serviço social na perspectiva dos projetos de política social, a creche:

nasce como um serviço em resposta às necessidades e aos direitos da mulher que trabalha, como garantia de ocupação extradoméstica, cuja tendência é eliminar a discriminação da mulher, enquanto mãe, e a sua consequente possível exclusão ou marginalização do mercado de trabalho (BANDIOLI; MANTOVANI, 1998, p. 18).

Essa ideia é retomada pelas autoras, com a característica atual da creche, de modo que “a creche, enquanto agência educativa seja um direito não só para a mãe como também para a criança e que, portanto, ela seja potencialmente voltada a todas as crianças de 0 a 3 anos” (Ibid., p. 18). Nessa perspectiva entendemos que “Na creche, idealmente a criança pode experimentar as mais variadas possibilidades de troca, de construção de planos de ação, de resoluções de conflitos em um ambiente protegido e pensado para ela” (Ibid., p. 23).

Partindo desse pressuposto de que na creche a criança pode fazer suas experimentações, construções, resoluções, enfim, pode explorar o mundo que a cerca, procurando compreendê-lo a partir de suas próprias vivências e experiências, é que se entende o ambiente de uma creche construída e preparada para receber as crianças de 0 a 3 anos, ou seja, a unidade do ProInfância.

Para tanto, compreendemos que “É no espaço físico que a criança consegue estabelecer relações entre o mundo e as pessoas, transformando-o em um pano de fundo no qual se inserem emoções. Essa qualificação do espaço físico é que o transforma em ambiente” (HORN, 2004, p. 28).

Na primeira visita realizada à escola no dia 04 de abril de 2013, junto à equipe do Projeto de Assessoramento ProInfância/UFSM, alguns aspectos foram evidenciados quanto aos espaços. O principal foi o espaço externo, o qual dentro de um projeto padrão para todo o país, não está adequado para as condições climáticas que se apresentam no RS, visto que a chuva, o vento e o frio característico do inverno rigoroso, impossibilitam o uso desse espaço durante um longo período do ano. Nos períodos de calor e sol forte as áreas da pracinha e brincadeiras na areia ficam também sem uso, de acordo com relato das professoras, pois consideram que é muito quente para as crianças. Essas observações foram bastante discutidas também no Fórum Gaúcho de Educação Infantil (FGEI)<sup>60</sup> realizado no dia 19 de agosto de 2013, no qual gestoras de outras unidades construídas no RS relataram esse mesmo problema.

O espaço externo apresenta também outro elemento que traz algumas polêmicas, que é o espaço do anfiteatro, no qual se acredita ter a ideia inicial de propor atividades utilizando o espaço do palco, com uma plateia. Esse local nos dias de

---

<sup>60</sup> O Fórum Gaúcho de Educação Infantil tem encontros mensais realizados na Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) em Porto Alegre (POA).

chuva fica coberto de água e, além disso, algumas professoras da EMEI consideram que representa riscos para as crianças em fase de exploração dos espaços.

Outro aspecto encontrado na visita foi o uso de espaços diversificados, como por exemplo, a sala de informática que é utilizada como depósito de materiais, pois se alega que não há outro espaço para esta finalidade e, também, não há equipamentos para organizar o laboratório de informática. A questão do uso desses espaços como depósito também foi levantada na discussão do FGEI desta mesma data.

Ainda nos espaços internos, os banheiros no interior de algumas salas são utilizados para colocar brinquedos e materiais diversos de uso na sala de aula. A estrutura da escola também apresenta fragilidades, visto que, os materiais utilizados para as portas, janelas, entre outros são inferiores, apresentando problemas a menos de um ano de uso do espaço escolar e já na escola que ainda não está em funcionamento no município.

Algumas evidências do espaço demonstram que ele não foi planejado adequadamente para as crianças, pois não possibilitam a autonomia das mesmas, por exemplo: as pias dos banheiros não são adequadas para que as crianças possam utilizá-las sem a interferência de um adulto. As salas onde ficam os Maternais, que são as crianças de maior idade, não possuem banheiros internos, precisando assim que a criança faça um deslocamento grande para chegar até o mesmo e, também, necessita a supervisão de um adulto. Além disso, a respeito do mobiliário, observamos que as crianças ficam com os pezinhos levantados do chão, ao sentar nas cadeirinhas, o que não é adequado para que possam sentir-se bem ao sentar. Para tanto:

Como todo o espaço é educador, a proposta pedagógica está presente em todos os ambientes, inclusive, por exemplo, no modo de organizar o banheiro. Assim, podemos questionar: Ele possibilita a autonomia das crianças? Elas podem nele encontrar os elementos para seus cuidados pessoais? Ele está bem higienizado e, além de facilitar, sugere ao usuário o cuidado do espaço? O que esse banheiro ensina para as crianças sobre seu corpo, sua sexualidade e sua relação com o corpo do outro? Como se aborda seus odores e perfumes? (BARBOSA, 2009, p. 92).

A partir desses elementos levantados na visita, concluímos que o ambiente considerado “pensado” e “planejado” para as crianças, deixou marcas bastante presentes de uma visão adultocêntrica, em que a criança precisa sempre da presença do adulto para que possa explorar o espaço da creche.

Nessa perspectiva, se perde a importância do ambiente para a criança e para o adulto, tendo em vista que:

O ambiente físico exerce uma grande influência sobre a maneira como as pessoas que trabalham em creches percebem o seu trabalho, e também sobre a qualidade das experiências que elas são capazes de oferecer às crianças. Prédios espaçosos mais bem planejados tornariam a vida mais fácil para todos (GOLDSCHMIED, 2006, p. 33).

Nas salas observamos a presença de muitos brinquedos, bastantes trazidos da escola antiga, caixas de brinquedos com aparência de estar sendo utilizadas à bem mais tempo do que o de inserção no novo espaço. O ambiente das salas foi percebido com a presença de muitos desenhos de personagens infantis, que são recursos que não qualificam esse espaço, tornando-o instigador para a criança. Além disso, neste dia, as atividades expostas apresentavam pouca participação da criança em sua execução. Contudo, é importante ressaltar que em algumas salas encontramos atividades que demonstravam a construção por parte das crianças, assim como a utilização da pedagogia de projetos<sup>61</sup>.

Nos berçários, foram observados fotos e móveis colocados no alto das paredes impossibilitando à criança interagir com esses artefatos, assim como outros materiais que poderiam estar ao alcance das crianças. A presença de alfabetos e palavras relacionadas às datas comemorativas, assim como, atividades relacionadas a datas foram aspectos bastantes presentes nas salas.

Para Mallaguzzi<sup>62</sup> (1999, apud HORN 2004, p. 40) “em algumas escolas, as paredes, por exemplo, são usadas como espaços para exposições do que as crianças e os professores criaram, ou seja, as paredes falam e documentam um trabalho.” Nesse sentido Horn (Ibid, p. 41) ainda afirma que “Qualquer observador externo que seja atento, ao entrar em uma sala de aula, terá a clareza da concepção de aprendizagem que ocorre naquele espaço.”.

---

<sup>61</sup> O Projeto sobre as plantas e a plantação dos moranguinhos referido na entrevista pela Professora D foi evidenciado neste dia, a interlocução com a professora, na qual consta essa fala, está a seguir neste capítulo.

<sup>62</sup> Lóris Mallaguzzi, intelectual e jovem professor italiano, interessou-se pela construção de uma nova escola para a educação na primeira infância, após a Segunda Guerra Mundial em Reggio Emilia, no norte da Itália. O sistema educacional de Reggio Emilia é hoje uma referência mundial “é uma coleção de escolas para crianças pequenas, nas quais o potencial intelectual, emocional, social e moral da criança é cuidadosamente cultivado e orientado.” **Fonte:** EDWARDS, Carolyn. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

Na segunda visita realizada no dia 27 de setembro de 2013, quanto ao espaço do anfiteatro, é importante dizer que havia crianças brincando e explorando o mesmo, junto à sua professora<sup>63</sup>. Elas brincavam com borboletas que tinham desenhado após a realização de atividades que enfatizavam o ciclo de vida da borboleta, ou seja, a metamorfose. As crianças estavam alegres e ocupavam todo o espaço, o que demonstra a utilização deste espaço como mais um recurso para a construção de experiências por parte das crianças, em interação com seus pares. Assim, entendemos que “Os seres humanos, grandes ou pequenos, necessitam de um ambiente acolhedor, tranquilo, belo, alegre e promotor do prazer de viver em comunidade” (BARBOSA, 2009, p. 87).

Tanto na primeira, quanto na segunda visita, observamos as crianças brincando nas salas com brinquedos e jogos, os Berçários geralmente mais livres no espaço e os Maternais sentados nas cadeirinhas brincando nas mesas. As crianças brincavam todas com os mesmos jogos, ou os mesmos brinquedos, o que pode ser uma hipótese de como é o brincar na escola, mas também, não se pode avaliar com profundidade visto que foram poucos os momentos de inserção. No espaço externo as crianças foram vistas brincando em “motinhos”, correndo, interagindo com as outras crianças, brincando na pracinha interna e na pracinha externa. Os momentos de lanche foram vistos também, nos quais todas as crianças lanchavam no refeitório, que fica no espaço externo.

Foram presenciadas falas das professoras e monitoras, com as crianças, em dois momentos, evidenciando o “poder” do adulto sobre a criança. Nesse sentido, a **Professora D**, relatou que *“Melhorou bastante, como falam, e o que falam. É um começo, tem um bom caminho para melhorar.”* Isto evidencia que esta era/ou é uma prática recorrente.

Percebendo ações com essa perspectiva em suas pesquisas, Barbosa (2009) refere que:

Na educação infantil, por motivos diferentes, crianças são forçadas a dormir, são apressadas no momento da alimentação, são colocadas “para pensar” nas suas ações e na consequência delas, são postas em filas ou encostadas nas paredes aguardando o lanche, são humilhadas na frente dos colegas, levando bronca ou sendo agredidas com movimentos bruscos

---

<sup>63</sup> Entende-se que a exploração do espaço e a compreensão de que ele pode representar riscos para as crianças está na visão de cada professor, assim como essa professora utilizou o espaço, outra pode considerá-lo sem finalidade pedagógica.

por parte do adulto [...] Produzir uma nova forma de educar crianças em estabelecimentos educacionais é o nosso desafio (BARBOSA, 2009, p. 89).

Essas cenas ainda são muito presentes no cotidiano da Educação Infantil, nas escolas em cuja matriz se sustenta a lógica doméstica, familiar e maternal da educação das crianças pequenas, de domínio do corpo e do bom comportamento, em contraponto à lógica de que a criança é capaz de autorregular-se e viver sua infância não apenas reproduzindo as regras, mas se apropriando delas de modo interpretativo (CORSARO, 2002) e produzindo modos próprios de entendimento e ação social das regras. Ao buscar a qualificação das práticas pedagógicas e a valorização da infância e da criança é inevitável discutir sobre essas questões que desqualificam a profissão e desmoralizam o processo de construção ética e política em prol da EI.

Nessa perspectiva, observamos que o espaço tão esperado e no qual se vinculava uma expectativa, não gerou grandes modificações no cotidiano da Educação Infantil nos aspectos que dizem respeito à prática pedagógica, isto pode ser afirmado com base nos registros anteriores, realizados nas formações no prédio antigo com a Supervisora da Educação Infantil, **Professora B**, sujeito desta pesquisa. Ela relata que poucas eram as modificações no contexto, embora estivesse sendo efetivado um processo formativo.

Neste momento, não se pode inferir com profundidade considerações sobre as práticas na EMEI, mas com base nos relatos, observamos que existe um esforço em qualificar as práticas pedagógicas neste novo espaço. Na seção a seguir serão apresentadas algumas interlocuções com os sujeitos da pesquisa, no sentido de compreender de que forma essas práticas vem sendo conduzidas no interior da EMEI na unidade construída no convênio com o Programa ProInfância.

#### 4.6.2 A criança de 0 a 3 anos e a especificidade do trabalho com as crianças pequenas na interlocução com os sujeitos da pesquisa

Para Goldschmied (2006, p. 31), “Os educadores da primeira infância, em todos os níveis, precisam entender o contexto de transformação das políticas que está trazendo novos desafios para o seu trabalho.” A autora anuncia algumas ideias



e valores que considera importantes na educação das crianças de 0 a 3 anos, como promover o brincar criativo e de alta qualidade; integrar o cuidado e a educação; assegurar atenção individualizada e responsiva; envolver mães e pais, e combater todas as formas de discriminação. Ainda reitera considerando que no topo desta lista deve estar “o compartilhamento pelo Estado e pelas famílias, da responsabilidade de utilizarmos os melhores conhecimentos de que dispomos para educar e cuidar de nossas crianças menores” (Ibid.).

A primeira infância é a fase em que todos os sentidos do nosso corpo estão aguçados, é a fase em que tudo se quer explorar e descobrir, e a partir dessa fase tão importante grande parte da nossa personalidade estará formada. Pensando na criança, na infância e na especificidade dessa fase, é importante reconhecer quem é a criança de 0 a 3 anos.

Para Barbosa e Horn (2008):

A primeira infância, período que vai dos 0 aos 3 anos, é uma etapa que começa dominada pelos instintos e reflexos que possibilitam as primeiras adaptações e que se estendem pela descoberta do ambiente geral e pelo início da atividade simbólica. É o momento em que as crianças têm uma dependência vital dos adultos. O modo de viver e de manifestar-se, de conhecer e de construir o mundo, pauta-se na experiência pessoal, nas ações que realizam sobre os objetos e no meio que as circundam. Os primeiros anos de vida da criança estão marcados por uma constante busca de relações: as pessoas, os objetos e o ambiente são interrogados, manipulados, mediante uma atitude de intercâmbio interativo, juntamente com um processo de forte empatia (BARBOSA & HORN, 2008, p. 72).

Nesse sentido, compreendemos que “Na creche, desde muito pequenas, elas aperfeiçoam as experiências que já existem e adquirem novas estratégias. Portanto, ao agir sobre o mundo, as crianças desenvolvem-se e constroem aprendizagens” (BARBOSA & HORN, 2008, p. 72). Assim, os projetos pedagógicos na educação infantil são uma forma de explorar a construção do conhecimento junto às crianças, mesmo com as mais pequeninhas, visto que:

[...] as crianças bem pequenas necessitam de um modo muito específico de organização do trabalho pedagógico e do ambiente físico. Nessa perspectiva, os projetos podem constituir-se em um eficiente instrumento de trabalho para os educadores que atuam nessa faixa etária (Ibid.).

Para realizar projetos pedagógicos com as crianças bem pequenas, e compreender o que é específico de cada idade, consideramos necessário trazer

algumas considerações acerca das crianças em cada faixa de idade, na primeira infância.

As crianças desde o nascimento até os 18 meses, são denominadas bebês, e estes são atendidos em turmas de berçário. Essa fase tão especial da vida de uma criança é o momento em que ela descobre o mundo e seus sentidos são aguçados a cada minuto, é uma fase de descobertas diárias, que inicia com a descoberta de si mesmo e com a exploração de seu próprio corpo, suas mãos, seus pés, após começam a descobrir e reconhecer aqueles que o cercam, além da mãe e dos familiares, os presentes na vida coletiva da creche, a professora e os outros bebês.

Sobre os bebês e suas interações é importante significar com a compreensão de Godschmied (2006, p. 112), quando afirma que “Os bebês precisam tanto de coisas interessantes e de variedade em suas vidas quanto as crianças mais velhas, e devemos pensar cuidadosamente sobre os ambientes nos quais eles passam o dia e os brinquedos que oferecemos à eles.”.

No segundo ano de vida, a criança começa a explorar o ambiente, os objetos, buscando uma independência. De acordo com a autora entendemos que:

Esse período ilustra a transição entre o cuidado corporal efetuado por outras pessoas, que é uma parte muito importante da experiência cotidiana do bebê, para o autocuidado, que começa a se tornar possível no segundo ano. É uma época de crescimento rápido em direção à independência em todos os aspectos da vida; no entanto a habilidade física da criança de se distanciar de seus cuidadores adultos faz com que ela tenha de enfrentar o sentimento dual de que precisa deles. A criança vivencia uma mudança em suas relações, à medida que mais e mais elementos de sua vida passam a ser controlados por ela. [...] Junto com isso ocorre uma necessidade imensa de explorar e experimentar com qualquer objeto que estiver à mão (Ibid., 2006, p. 146).

Já no terceiro ano de vida, o domínio da linguagem e a autonomia são características importantes e marcantes. Assim, podemos afirmar o seguinte:

Em seu terceiro ano de vida, as crianças lutam constantemente para afirmar sua autonomia crescente e dar sentido ao mundo que as rodeia. A ferramenta para a compreensão é o domínio da linguagem em processo de crescimento, para o qual elas precisam de amplas oportunidades para praticar (Ibid., 2006, p. 182).

Ainda, para a autora, a criança nessa idade:

[...] busca uma enorme quantidade de informações sobre o seu mundo imediato. Ela tenta interpretar de que maneiras isso se relaciona diretamente com ela e luta para responder à complexidade das exigências,

muitas vezes inexplicáveis, que seus pais e pares fazem com ela (Ibid., 2006, p. 161).

Essas três fases representam a primeira infância, uma fase importante na vida de cada criança, que pode ser marcada por tantas experiências, sejam elas boas ou ruins, na família ou na escola, mas de tudo isso fica a certeza de que é preciso realizar a qualificação do trabalho pedagógico com as crianças pequenas, assim como, os espaços que elas frequentam, no tempo que é o hoje, pois não haverá outro dia e outro tempo para que as crianças de hoje sejam novamente crianças.

Nas entrevistas realizadas com as **Professoras D** e **E**, sujeitos desta pesquisa, elas falaram a respeito das práticas pedagógicas realizadas na escola. Assim, a seguir serão relatadas algumas interlocuções, no sentido de compreender como essa dinâmica vem acontecendo no cotidiano da EMEI.

A **Professora D**, Supervisora Pedagógica da escola participou da entrevista, trazendo dados que dizem respeito à sua prática pedagógica como integrante da equipe gestora da escola e ao que propõe ao grupo de professoras. De acordo com o Regimento Escolar (2012) “Ao Supervisor Pedagógico compete planejar, coordenar, executar e controlar as atividades pedagógicas da Escola, bem como assessorar o trabalho desenvolvido pelo professor, monitor e direção, no que lhe for pertinente” (RE, 2012, p. 11). Nesse sentido, a seguir constam algumas perguntas realizadas a ela e as suas respostas, as quais permitem refletir sobre a organização das práticas pedagógicas na EMEI Gente Inocente.

A **Professora E**, atua em sala de aula, com crianças na faixa etária de 2 a 3 anos. Ela participou da entrevista, trazendo dados que dizem respeito à sua prática pedagógica com as crianças pequenas. Nesse sentido, a seguir constam algumas perguntas realizadas a ela e as suas respostas, as quais possibilitam vislumbrar como acontece o planejamento das atividades e as suas percepções acerca do trabalho com as crianças de até 3 anos. Cabe destacar que na reunião realizada no final do ano de 2013, as professoras escolheram as turmas em que iriam atuar.<sup>64</sup> O critério utilizado é que aquela com maior tempo de trabalho no município inicia a escolha. Sobre a escolha da turma em que iria atuar, a professora afirma o seguinte:

---

<sup>64</sup> A pesquisadora estava presente na reunião. As professoras, uma de cada vez, pela ordem de maior tempo de trabalho no município escolheram as turmas que iriam atuar no ano de 2014.

*[...] quem tem mais tempo de serviço escolhe primeiro a turma que vai atuar, sou a mais velha no primeiro concurso. Sempre trabalhei com Berçário e Maternal. Esse ano optei por ficar 40 horas no MI, mas sinto que estou mais cansada, a turma é bem agitada, são 15 crianças. O Berçário eu adoro, no ano que vem eu volto! Minha opção por ficar no MI integral foi porque eu iria acompanhar os alunos do ano passado. Ficando só um turno não se sente a sequência do trabalho, achei que iria facilitar o trabalho e facilitou bastante, mas tem a dificuldade de fazer as trocas, é eu e eu, acabo trabalhando sozinha, não tem uma troca com a colega do outro turno, achei muita falta (RELATO DA ENTREVISTA, PROFESSORA E, 28/04/2014).*

Esse critério de escolha da turma poderia ser repensado, uma vez que, o perfil de cada professor não pode ser levado em conta numa escolha assim. Além disso, sua formação, suas experiências e vivências na prática com a Educação Infantil ficam desconsideradas. Dessa forma, sugerimos e reiteramos - nesse momento - que a equipe gestora possa elaborar uma avaliação anual, conversando com as professoras individualmente sobre os desafios encontrados em sua prática, assim como, as aprendizagens construídas com a turma, traçando um perfil desse professor e definindo a turma que este iria atuar.

Nessa avaliação, o centro seria a criança e a prática pedagógica realizada para possibilitar o atendimento qualificado para esta, destacando também, que aos professores com maior nível de formação e experiências qualificadas é interessante propor a atuação nas turmas de Berçário considerando todos os aspectos já ditos anteriormente a respeito dos bebês.

Foram selecionadas interlocuções construídas com a **Professora D** por meio das quais é possível destacar a forma como a dinâmica da prática pedagógica acontece no *Contexto da Prática* e, também, outras construídas com a **Professora E** conhecendo a sua prática pedagógica e algumas de suas compreensões sobre a Educação Infantil. Seguem as interlocuções com as professoras:

Ao procurar saber a respeito das reuniões pedagógicas foi perguntado à **Professora D** como são realizadas as reuniões pedagógicas: Qual a periodicidade e como são organizados os assuntos a serem tratados? Ela respondeu o seguinte:

*Fizemos o calendário, no ano passado não tinha nada, neste deixamos pronto, procuramos fazer as reuniões ao 1º sábado de cada mês, de manhã. No primeiro momento a diretora e a vice falam sobre assuntos gerais e no segundo momento é o pedagógico – trabalhamos sobre os projetos e para terem um planejamento, não que não tivesse – em fevereiro e março foi o período de adaptação, não tinha como fazer um planejamento, mas trabalhar em cima disso, da adaptação (RELATO DA ENTREVISTA, PROFESSORA D, 28/04/2014).*

Sobre o trabalho com a proposta pedagógica de projetos e como é realizado o planejamento das atividades pedagógicas, ela pontua que:

*Os projetos são organizados na reunião e depois cada uma organiza de acordo com a sua turma e com a professora do turno inverso. No ano passado cobramos, mas não deu. Neste ano sim, e o quinto turno é para isso. Existem diferenças entre as professoras e as turmas, quanto ao comprometimento. Começamos com os projetos no final de março, elas fazem e entregam uma cópia, depois registram com fotos e também colocamos no blog. Os projetos, alguns partem do interesse deles, no ano passado em função da aluna [...] a professora da turma trabalhou sobre a inclusão com a turma. Outra professora fez um projeto sobre as plantas, os moranguinhos, eles plantaram, cuidaram e depois comeram. Neste ano uma turma está desenvolvendo um projeto sobre o Sítio do Pica-pau Amarelo, os pais ajudaram a confeccionar a Emília. Foi preciso interromper porque veio a Páscoa, e agora o dia das Mães, temos atividades na escola nessas datas e eles vivenciam em casa, na rua, nas lojas. Trabalhamos com as datas mais importantes (Páscoa, Dia das Mães, Dia dos Pais, Natal) e algumas fora dessas, também. Na Páscoa fizeram atividades de culinária, docinhos de cenoura. O Projeto da Escola neste ano, desde o Berçário é a Maleta da Leitura<sup>65</sup>, cada turma tem a sua maleta para colocar livros de acordo com seus projetos e tem um caderno para registro dos depoimentos dos pais, as crianças levam para casa, leem com a família e fazem os registros (RELATO DA ENTREVISTA, PROFESSORA D, 28/04/2014).*

Ao perguntar à **Professora E** como é realizado o planejamento das suas atividades para desenvolver com a turma, se ela faz projetos pedagógicos, qual o período ou duração do projeto, qual a participação das crianças na elaboração e quais referências ela utiliza, a mesma disse:

*Começamos a trabalhar com projetos, um geral e alguns baseados naquele, pode fazer quantos quiser. De acordo com o gosto das crianças, deles sugerirem, não consegui, com os pequenos é difícil ainda porque mal sabem falar, com os grandes sim [...] a adaptação, o carnaval, a páscoa, as mães, trabalhamos muito ainda em função das datas. Utilizo diferentes autores para a justificativa dos projetos, que falem sobre o assunto (RELATO DA ENTREVISTA, PROFESSORA E, 28/04/2014).*

Assim, por meio das interlocuções com as professoras entre outras evidências encontradas durante as visitas à escola (cartazes, atividades, falas) observamos que o trabalho com a pedagogia de projetos baseada nas curiosidades das crianças, ainda não foi efetivado, mas que há uma motivação para que sejam realizados. Ainda são bastante utilizadas as datas comemorativas como pano de fundo das atividades pedagógicas, o que é muito observado nas pesquisas que demonstram o cotidiano da educação infantil.

---

<sup>65</sup> O Projeto está descrito no Blog da escola, já citado anteriormente.

No ano de 2013, na reunião do dia 05 de outubro de 2013, que aconteceu na escola, foi sugerido pela vice-diretora o texto de Fernando Hernández “Cultura visual, Mudança Educativa e Projeto Trabalho”<sup>66</sup> como embasamento para dar continuidade a essa proposta no ano letivo de 2014. Desse modo, consideramos que bibliografias voltadas para a Educação Infantil como, por exemplo, a obra de Barbosa & Horn (2008) poderiam auxiliar de forma específica o trabalho com projetos pedagógicos com as crianças pequenas e a iniciação no desenvolvimento de projetos com a participação efetiva das mesmas.

Sobre as especificidades levadas em conta ao planejar a organização das atividades na unidade para crianças de 0 a 3 anos e o embasamento nas DCNEIs (2009), a **Professora D**, considera que “*As crianças de Berçário é o estímulo e de Maternal, o lúdico. É o lúdico, a pintura, [...] As diretrizes trabalhamos, mas alguma coisa mais pura não.*” Ainda, sobre as práticas pedagógicas na unidade, e a presença das interações e a brincadeira, ela afirma que “*tem bastante, por turma se reúnem, fazem integração com as outras turmas.*”

Em relação ao conhecimento por parte dela acerca dos textos sugeridos na Proposta Pedagógica como material subsídio para o planejamento curricular na Educação Infantil, seu relato foi de desconhecimento dos textos afirmando que não foram utilizados na escola para formação com as professoras.<sup>67</sup>

A presença das DCNEIS (2009) e a prática consoante com os eixos das mesmas, que são as *interações e as brincadeiras*<sup>68</sup> precisam ser retomados cotidianamente na Educação Infantil, pois são a base para a construção do conhecimento pelas crianças. As interações e as brincadeiras não podem ser vistas somente de forma espontânea por parte da criança, mas como forma de organização pedagógica intencional por parte dos professores nas propostas de atividades diárias das turmas de EI. A **Professora D** traz como especificidades do trabalho com as crianças pequenas o lúdico e a pintura, os quais são definidos nas DCNEIS como ludicidade e manifestações artísticas. Essas especificidades ou

---

<sup>66</sup> Livro “Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho” - Fernando Hernández. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

<sup>67</sup> Esses textos são os mesmos já mencionados na nota 56.

<sup>68</sup> Conforme as DCNEIS (2009) Art. 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira.

princípios devem ser contemplados nas propostas pedagógicas da EI, conforme Art.6º das DCNEIS, que são os Princípios Éticos, Políticos e Estéticos.

A **Professora E** ao falar sobre o trabalho pedagógico com a creche (0 a 3 anos) e se este se difere do trabalho com a pré-escola (4 a 5 anos), refere que *“É diferente, bem diferente do que a gente vê. Até 3 anos tu brinca muito com eles, não se preocupa com os trabalhos para mostrar para os pais, e de 4 e 5 anos, todos os dias é um trabalho para os pais, ficam muito sentados, tem muita regra, muita rotina.”* E o seu entendimento sobre como estão envolvidos/interligados o cuidar, o educar e o brincar no desenvolvimento das atividades pedagógicas com as crianças de (0 a 3 anos) ela afirma que *“É junto, tu faz tudo ao mesmo tempo. Tá numa troca, tá educando, brincando, tudo ao mesmo tempo, junto. Não deixo só as monitoras trocar, gosto de ver a criança, estimular, faço de tudo.”*

O educar e o cuidar<sup>69</sup> como bem se refere a professora, andam juntos, são processos intimamente ligados na Educação Infantil, embora muitos professores ainda desconsiderem essa relação “a hora do banho, do sono ou da alimentação podem se converter em situações de intensas aprendizagens para a criança” (BARBOSA, 2009, p. 95). Toda interação com a criança envolve o cuidado e a educação, de modo que as propostas do professor que tem esse entendimento são sempre intencionais, tanto nos momentos de banhos, trocas, alimentação, todos esses podem educar no momento em que são estimuladas a autonomia e a descoberta de si, do outro, entre tantas outras possibilidades. A fala da professora apresenta uma concepção importante da profissão de professora de EI, quando diz que participa das trocas, que gosta de ver a criança e estimulá-la, pois essa participação é essencial quando se percebe a inter-relação do educar e cuidar, e também, de que é tarefa do professor participar de todos os momentos do cotidiano das crianças na creche, educando-as e cuidando-as.

As rotinas fechadas e o regramento, que são marcas constantes na pré-escola, são destacados pela professora, isto permite refletir sobre a educação das crianças de 4 e 5 anos e as propostas pedagógicas desenvolvidas na EI para este segmento.

Sobre o processo de avaliação da construção da aprendizagem pelas crianças a **Professora E** relata que o grupo de professoras faz os Pareceres

---

<sup>69</sup> O cuidado indissociável ao processo educativo está definido no Art. 8º, § 1º, Inciso I, das DCNEIS (2009).

Descritivos, afirmando que *“Nós utilizávamos os descritivos, agora tem os critérios de marcar [...] tenho o meu caderno de anotações, coloco algumas falas [...] quando comecei a pós comecei a fazer, com sugestões das colegas.”* Este caderno utilizado por ela não é utilizado por todas as professoras, é uma forma individual de registrar o cotidiano da criança para pautar-se no momento de realizar a avaliação semestral.

A **Professora D** comentou sobre a organização da documentação pedagógica, explanando que *“As atividades são colocadas nas pastinhas, sacolinhas, juntam todos para entregar. No ano de passado fizemos duas entregas (uma por semestre), neste ano vamos fazer somente no final, porque vamos fazer uma exposição de trabalhos em outubro.”* Sobre os Pareceres Descritivos utilizados como registro da avaliação, ela relata que *“Os Pareceres, antes era todo descritivo, no ano passado era por cores (amarelo, vermelho e verde), mas achamos que o vermelho não era legal, pensamos em usar símbolos, mas ainda estamos organizando. No parecer consta o que cada criança precisa desenvolver, consta também sobre a criança e o projeto”*.

Nessa interlocução com a **Professora D**, alguns elementos podem ser considerados como aspectos que não promovem a qualidade na dinâmica escolar, os quais são: realizar somente uma entrega de atividades das crianças durante o ano letivo e organizar o Parecer Descritivo para avaliação da criança com cores ou símbolos. De acordo com o Parecer nº 20/2009 do Conselho de Educação Básica (CEB):

A observação sistemática, crítica e criativa do comportamento de cada criança, de grupos de crianças, das brincadeiras e interações entre as crianças no cotidiano, e a utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.), feita ao longo do período em diversificados momentos, são condições necessárias para compreender como a criança se apropria de modos de agir, sentir e pensar culturalmente constituídos. Conhecer as preferências das crianças, a forma delas participarem nas atividades, seus parceiros prediletos para a realização de diferentes tipos de tarefas, suas narrativas, pode ajudar o professor a reorganizar as atividades de modo mais adequado ao alcance dos propósitos infantis e das aprendizagens coletivamente trabalhadas. (PARECER 20, CEB, 2009, p. 17).

Assim, fica reafirmada a posição de que a avaliação das crianças na Educação Infantil vai muito além de estabelecer critérios e marcá-los com cores ou símbolos, é preciso propor diferentes estratégias de registro e trazer para este documento narrativas do cotidiano da criança na escola.



Portanto, esse capítulo permitiu refletir sobre as práticas pedagógicas realizadas na EMEI Gente Inocente e sobre a organização pedagógica da mesma, retratando o cotidiano da escola com base nas interlocuções com as professoras que atuam na equipe gestora e em sala de aula, demonstrando aspectos da gestão e organização escolar, assim como, da gestão pedagógica da sala de aula, entendendo o professor como gestor e elemento essencial da práxis pedagógica.

Por fim, ressaltamos que as DCNEIS (2009) como documento norteador da Educação Infantil, no contexto atual, ainda são desconhecidas pelos professores na sua prática pedagógica, sendo importante realizar estudos acerca dessas e possibilitar o entendimento de que as políticas educacionais perpassam a prática do professor mesmo que ele esteja alheio a estas, exigindo mudanças nessa prática.

#### **4.7 Um novo espaço para aprender, trabalhar e conviver: Diferentes olhares sobre a implementação do Programa ProInfância em Restinga Sêca**

A Política de qualidade do atendimento a criança pequena no município de Restinga Sêca apresenta como marco a construção da primeira unidade do ProInfância, a EMEI Gente Inocente. Nesse sentido, observamos que a implementação do Programa ProInfância no município a partir da visão dos sujeitos desta pesquisa, apresenta diferentes olhares, mas que se unificam em relação à estrutura, os espaços e ao direito da criança à Educação Infantil.

Nas entrevistas realizadas as professoras, cada uma delas foi convidada a registrar seu posicionamento a respeito da implementação do Programa ProInfância no município. Assim, serão demonstradas a partir desse momento as falas produzidas na interlocução com as professoras.

**Professora A:** *Achei ótimo, porque tudo é melhor, a estrutura, tudo. Fiz estágio e observações na outra, e nem se fala.*

**Professora B:** *A valorização da Educação Infantil, o prédio vistoso, colorido, faz as pessoas valorizarem essa etapa da educação básica, é dizer que ela merece um bom espaço e que a criança deve ser olhada com mais atenção nessa fase. A honra de ter a formação, a qualidade, o cuidar, o educar, o que se deve priorizar,*

*trazer para o pessoal o que está sendo discutido. O ProInfância fez mexer em tudo isso, senão estariam no mesmo prédio, como sempre. Fez mexer na Proposta, no Regimento, tudo teve que ser repensado, reestruturado.*

**Professora C:** *É uma maravilha, é uma escola de primeiro mundo, pela qualidade do atendimento, da alimentação. É um sonho realizado. Quando trabalhava lá, tudo era adaptado, mas eu sempre pensava: Esse dia vai chegar! Para o município foi um sonho realizado, embora ainda não consiga atender à demanda e tanto é que construíram outra. Se fazia necessário pelo tamanho do município e as crianças que ficavam fora da escola. As pessoas ouvem falar da escola e vem conhecer e saem realizados, dizendo que nunca pensaram que era tão bom. A estrutura da escola para as crianças, isso nos deixa feliz, é qualidade de vida para as crianças, elas ficam alegres as 10 horas que passam aqui, isso é gratificante, fazer alguém feliz, ver que as crianças estão bem.*

**Professora D:** *Os avanços são tantos, mas vem, vem para o caminho que sempre deveria ter sido, porque antes pertencia à saúde. Mudou e mudou para melhor. Ter uma professora em sala desde o berçário, não só com as atendentes, o tratamento com as crianças, tudo. Eu me dedico as 24 horas, é um desafio. Vivencio duas realidades, no meu município e aqui. Já é de primeiro mundo, deveria ser a realidade de toda Educação Infantil.*

**Professora E:** *Foi maravilhoso, vendo o que a gente tinha, nossa, mudou muito. Até algumas professoras ficaram mais estimuladas em trabalhar. Estimulou a estudar mais e tentar melhorar o que gente fazia, sempre pensando no bem estar das crianças e do seu desenvolvimento.*

As interlocuções com as professoras demonstram diferentes aspectos em relação à implementação do ProInfância no município, de modo que perpassam aspectos relacionados à infraestrutura escolar, que se comparada ao prédio antigo apresenta uma grande mudança, pois hoje existe um espaço preparado para receber as crianças, embora como já dito anteriormente, existam alguns problemas estruturais que evidenciam a perspectiva do adulto no planejamento estrutural desse espaço.

Além disso, a valorização da Educação Infantil e o espaço formativo que se desencadeou com a chegada do Programa no município, também são evidenciados. As professoras avaliam também que a expansão do atendimento e a qualidade que

esse espaço pode proporcionar às crianças são aspectos importantes que o programa trouxe. Ainda, a busca pela qualificação profissional e o cumprimento da formação mínima para atuar na Educação Infantil são enfatizados positivamente, comparando aos municípios da região que ainda não o fazem.

Em suas falas estão bastante presentes o bem estar da criança, o seu desenvolvimento, a atenção, o cuidado e a educação com essa faixa etária, considerando a valorização da Educação Infantil por meio da construção da unidade do ProInfância.

#### **4.8 Os desafios encontrados na implementação do Programa ProInfância em Restinga Sêca a partir das interlocuções com os sujeitos da pesquisa**

Na interlocução com as professoras, estas foram convidadas a destacar os desafios encontrados na implementação do Programa ProInfância levando em conta seus cargos de atuação e as dificuldades enfrentadas no cotidiano de suas funções em relação à busca pela qualidade do atendimento na escola.

A **Professora A**, não participou das primeiras iniciativas do município em relação à implementação do ProInfância, mas hoje acompanha o processo para abertura da segunda EMEI deste Programa no município. Ela considera que *“Os desafios são para a abertura da nova EMEI, para fazer adaptações, comprar materiais e fazer a documentação”*.

A **Professora B**, destacou os desafios que considera ainda existirem em relação ao Programa ProInfância no município e à unidade em funcionamento, afirmando que os mesmos *“são questões/desafios fortes e bem presentes.”* São eles: *“1º) continuidade do trabalho pedagógico, um trabalho de qualidade com a criança pequena; 2º) profissional (professores, monitores, estagiários); 3º) educação infantil rural; 4º) universalização e 5º) como manter financeiramente (o município).”*

A **Professora C**, destaca que os desafios encontrados para gerir a unidade do ProInfância são: *“Estruturais: segurança, refeitório aberto, portas caindo, problemas nos disjuntores, péssimo material, fiação elétrica não comporta as torneiras elétricas.”* Ainda destaca pontos importantes afirmando como um dos

desafios *“Desmistificar a ideia de que é depósito de criança, de que é assistencialismo, que agora tem regras, tem uma estrutura, de que são professoras que trabalham aqui e não babás”*.

A **Professora D**, considera que em relação aos principais desafios encontrados para coordenar e supervisionar a equipe de professores da unidade do ProInfância *“O maior desafio é a resistência para mudança, para pedir a organização dos projetos, eu tento, vou na sala, ajudo no que estou precisando, chego e faço tudo, não é fácil, nem um pouquinho. Melhorou bastante, como falam, o que falam. É um começo, tem um bom caminho para melhorar. Era para valorizar mais ainda, não sei o que falta, mas não são todas. O espaço, tudo melhorou bastante, mas falta alguma coisa. Nós cobramos, porque eles cobram de nós, tem que melhorar, porque não é só assistencialismo”*.

A **Professora E**, destaca que os principais desafios encontrados na sua prática pedagógica na unidade do ProInfância são: *“a) Quanto aos projetos, não era acostumada a trabalhar com projetos. b) Sempre fico em dúvida se estou trabalhando certo ou não. c) O refeitório que tem que fechar por causa do frio. d) A pracinha que não tem sombra, no verão não dá para ir. Em relação à outra está maravilhosa, a clientela mudou muito, agora tem de classe média, alta. Era muito assistencialismo antes, agora mudou bastante”*.

Portanto, os desafios encontrados por elas na perspectiva do desenvolvimento de suas funções demonstram pontos em relação à estrutura física da escola (fechamento do refeitório, cobertura da pracinha, materiais de qualidade inferior quanto à fiação, portas, etc.); à formação continuada, ao trabalho com projetos, às resistências do grupo, à busca pela qualificação e o entendimento de que a proposta da escola não é assistencialista.

Além disso, os desafios destacados pelas professoras apontam elementos da gestão da política a nível municipal de educação, tais como: a contratação de profissionais e o atendimento das crianças que moram na zona rural, visto que as duas unidades ficam na zona urbana; a universalização e os recursos financeiros para manter toda essa engrenagem.

No geral, todas as questões convergem para a qualidade do espaço educativo e das práticas pedagógicas, ambas na perspectiva da qualificação do atendimento à criança pequena.

## CAPÍTULO V

# A ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS NA ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA PROINFÂNCIA EM RESTINGA SÊCA

Nos capítulos que antecedem a este na elaboração dessa dissertação, foi possível perceber nos contextos macro e micro políticos as inter-relações da política nacional de Educação Infantil em sintonia com a implementação do Programa ProInfância, foco da pesquisa que foi analisado com inspiração na Abordagem do Ciclo de Políticas definido por Ball e Bowe (1992), fonte de estudos e pesquisas para Mainardes (2006a; 2006b e 2011). Os cinco contextos já foram apresentados ao longo da dissertação e, neste momento, serão explicitados e entrelaçados com base nos dados que foram elaborados nas interlocuções com os sujeitos da pesquisa, na pesquisa documental e nos aportes teóricos que a constituíram. Em nossos esforços, temos como objetivo elucidar alguns impactos da implementação do Programa ProInfância em Restinga Sêca, evidenciando nossas análises resultantes deste trabalho de pesquisa.

### **5.1 A análise inspirada na Abordagem do Ciclo de Políticas: interlocuções com o local da pesquisa e os sujeitos**

O primeiro contexto que compõe a abordagem do Ciclo de Políticas é o **Contexto de Influência** no qual os discursos das políticas são construídos. Assim, de acordo com a trajetória histórica das políticas públicas educacionais para a Educação Infantil, podemos depreender que as políticas públicas no Brasil são influenciadas pelos organismos multilaterais como a UNESCO e o UNICEF a partir dos anos 70, e também, pelos organismos internacionais, dentre os quais se destaca o Banco Mundial a partir dos anos 90 (ROSEMBERG, 2002).

As propostas desses organismos representam a base do discurso político apresentado nas atuais políticas tendo em vista que o Brasil é um país

subdesenvolvido e com potencial de crescimento econômico, sendo a educação o principal meio para o seu desenvolvimento. Por isso, o investimento educacional na primeira infância tem sido considerado como investimento futuro, ou seja, investir na criança hoje para economizar recursos nos programas assistencialistas e compensatórios (antigo bolsa escola e atual bolsa família) com foco no futuro adulto produtivo no mercado de trabalho.

Segundo estudos conduzidos pelo economista James Heckmann, crianças que frequentaram o equivalente a creches (0 a 3 anos) e pré-escolas (4 a 6 anos) apresentaram, na idade adulta, salários mais altos, menor probabilidade de serem presos, menor risco de gravidez precoce e de depender de programas de transferência de renda pelo Estado. Para este autor, Prêmio Nobel de Economia em 2000, a educação na primeira infância é o melhor investimento social que uma sociedade pode fazer, e quanto mais baixa for a idade em que este investimento educacional é recebido, maior é o retorno que o indivíduo e a sociedade recebem. (NERI, 2005).

Tais estudos podem ser considerados impactantes para a economia de países em desenvolvimento principalmente por conterem apelo de justiça social e de redistribuição de renda, ou de redução das desigualdades sociais. Por isso mesmo, são um exemplo concreto de influência na elaboração e nas ações políticas da última década no Brasil, confirmando sua existência como influência no contexto de produção da política educacional da e para a infância no Brasil.

O segundo contexto é o **Contexto da Produção de Texto**, no qual o texto das políticas é elaborado e são registradas as propostas, objetivos e metas que essas visam alcançar. A história das políticas educacionais mostra que, muitos documentos foram elaborados apontando iniciativas que poderiam beneficiar a população ou mesmo subordiná-las a suas ações, poderiam promover a educação infantil com foco no direito da mãe trabalhadora ou da criança; com viés assistencialista ou emancipatório; com vistas a garantir o acesso com ou sem qualidade das práticas pedagógicas, das condições de trabalho dos professores, das interações entre crianças e adultos. Enfim, muitos são os textos e muitas são as intencionalidades nos diferentes períodos da educação brasileira.

Atualmente, as políticas públicas vêm apresentando programas que incentivam a qualificação dos profissionais que atuam na EI, das práticas

pedagógicas por meio de cursos de especialização e cursos de aperfeiçoamento. Esses são, respectivamente, o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (PROINFANTIL, 2005)<sup>70</sup> e o Curso de Especialização em Docência na EI (2010), este último tendo proporcionado a oportunidade de dar continuidade à sua formação para algumas professoras da escola em que foi realizada esta pesquisa.

Além disso, o Programa ProInfância - que é destaque nessa dissertação, e o Programa Brasil Carinhoso, de formas diferentes, trazem uma perspectiva de ampliação do acesso à EI como direito da criança e de espaços planejados para a vida coletiva, compreendendo que a EI deve acontecer “em um local planejado e preparado para ser agradável e instigante à sua curiosidade, no qual aprende o valor da beleza dos detalhes e do bem-viver e onde pode ser ouvida e respeitada.” (BARBOSA, 2009, p.58). Assim como este Programa, as demais iniciativas políticas em relação à infância, a criança e a educação infantil podem ser compreendidas tanto à luz de influências de pesquisas econômicas e sociais cujas conclusões afirmam sua importância para o fortalecimento da infância em nossas culturas contemporâneas, quanto à luz de textos – teorias, concepções, estudos científicos e acadêmicos da área das ciências sociais e da educação, que são mais anteriores e mais consistentes para pesquisadores e estudiosos da área.

O município de Restinga Sêca foi contemplado com duas unidades do Programa ProInfância e, atualmente, uma delas está em funcionamento enquanto a outra se encontra em fase de licitação para compra do mobiliário. Segundo as professoras sujeitos da pesquisa, muitas foram as dificuldades enfrentadas desde 2007/2008 para conseguir chegar à fase final de implementação em 2012. Primeiramente com o valor para execução da obra que era muito baixo; depois, com a obra em andamento, enfrentar problemas com a empreiteira, e por fim com a organização da equipe gestora da escola. Problemas estes que tem sido comuns a outras obras do ProInfância, em diversos municípios pelo país afora. Mas, enfim, hoje a escola está em funcionamento e enfrenta outras situações, relacionadas e correspondentes ao próximo contexto.

O terceiro contexto é o **Contexto da Prática**, que “é o lugar onde a política é sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências

---

<sup>70</sup> Barreto (2009, p. 251) traz dados sobre o PROINFANTIL.

que podem representar mudanças e transformações significativas na política original” (MAINARDES, 2006b, p. 98). Assim, de acordo com os dados elaborados nessa pesquisa, a escola de Educação Infantil construída por meio do convênio com o governo federal é vista como *“um sonho realizado”* e como *“a valorização da educação infantil”*, entre tantas outras falas das professoras.

A trajetória de implementação do Programa ProInfância no município vem permeada de um conjunto de ações que possibilitaram reestruturar a política municipal de EI, visto que a sua documentação referente à EI é datada de anos posteriores ao início do programa, sendo registrada no PME (2007) a meta de construir duas escolas de EI, uma em 3 anos e outra em 7 anos. Assim, a meta já foi alcançada, pois foram construídas as duas unidades; no entanto, a demanda existente não poderá ser coberta somente com essas escolas, principalmente se as questões teóricas importantes da Educação Infantil tiverem alguma influência, sobre as decisões dos gestores locais da Educação, como é o caso do atendimento das crianças em turno integral.

Além disso, a perspectiva de qualificar as práticas pedagógicas e promover um atendimento de qualidade para as crianças do município veio entrelaçada à proposta de implementação do ProInfância, inicialmente por meio da Consultoria do MEC, posteriormente com a participação efetiva da SME e atualmente com a parceria fomentada pelo MEC com a UFSM. Esse processo formativo permeia a organização didático-pedagógica da escola e as práticas pedagógicas das professoras, mas a partir do que se observou nessa pesquisa, há uma cultura pré-estabelecida neste município e nas ações de algumas professoras, que pode ser resultado do período em que a creche municipal era vinculada à área da saúde e algumas delas já atuavam na mesma. Isto vem a confirmar que também nesta realidade, há as mesmas marcas históricas da EI e, ainda da recente (desde 1996) política educacional brasileira.

A população em si, a partir das falas das professoras tem ido até a escola para visitar e ainda ficam admirados com a obra; muitos verbalizam sua semelhança com uma escola privada, o que evidencia a situação do setor público diante da população. A ideia de que o público é o de menor qualidade está presente em todos os setores da sociedade e quando existem prédios e equipamentos públicos com qualidade e cuidado, causa surpresa e até espanto às pessoas.



O desconhecimento da existência da escola por parte da população também é um fator a destacar, pois evidencia a visão de criança e infância por parte da população e do papel da mulher nesse cenário. Seria a escola importante somente enquanto se precisa dela?

Nesse sentido, podemos avançar para aproximação ao quarto contexto do ciclo de políticas, o **Contexto dos Resultados e Efeitos**, o qual pode auxiliar na busca por respostas a essa questão, uma vez que está relacionado às questões de justiça, igualdade e liberdade, além de analisar o impacto e as interações com as desigualdades (MAINARDES, 2006b). A escola construída por meio do Programa ProInfância proporcionou a abertura de 62 novas vagas, oportunizando ao total de 122 crianças o acesso à Educação infantil. Nesta ótica, os resultados da política nacional de EI para expansão do atendimento fazem cumprir o papel deste programa e da política, além de inserir essas crianças num espaço dimensionado para elas que, a partir das interlocuções com as professoras, o sentimento manifesto é de que ainda não é o espaço perfeito, mas foi projetado com a intencionalidade de ser.

Isto, por si, já é um avanço diante de todas as adversidades que a Educação em geral e que a Educação Infantil, em especial, traz em sua história; pode ser considerada uma mudança de paradigma na qual a criança passa a ser o centro do processo desde a elaboração da proposta da política, até a construção do espaço e por si, neste processo, o foco de todas as outras ações que serão desenvolvidas nesse ambiente. Além disso, ao falar em igualdade é importante trazer novamente à cena o fato de que o número de meninos e meninas que frequentam a escola está em igualdade, demonstrando que entre os gêneros a proporção está em equidade. Já a demanda por vagas para as crianças da zona rural, está sendo mapeada (de acordo com a SME) e ainda existe o caso de crianças que não são naturais do município ou não são registradas ali, mas são residentes neste, questões estas que tornam difícil o planejamento mais próximo e articulado às questões macro sociais com interferência sobre a população infantil, e a sua educação.

Ainda há a destacar a existência de crianças em fila de espera, sendo 07 bebês e 07 crianças de 03 anos, o que evidencia mais uma vez o grande desafio da EI, segundo o qual quanto menor as crianças mais prejudicadas no contexto geral

de direitos e de cidadania. Esperamos que os bebês consigam conquistar seu espaço e seu direito. Mas se eles não conseguirem?

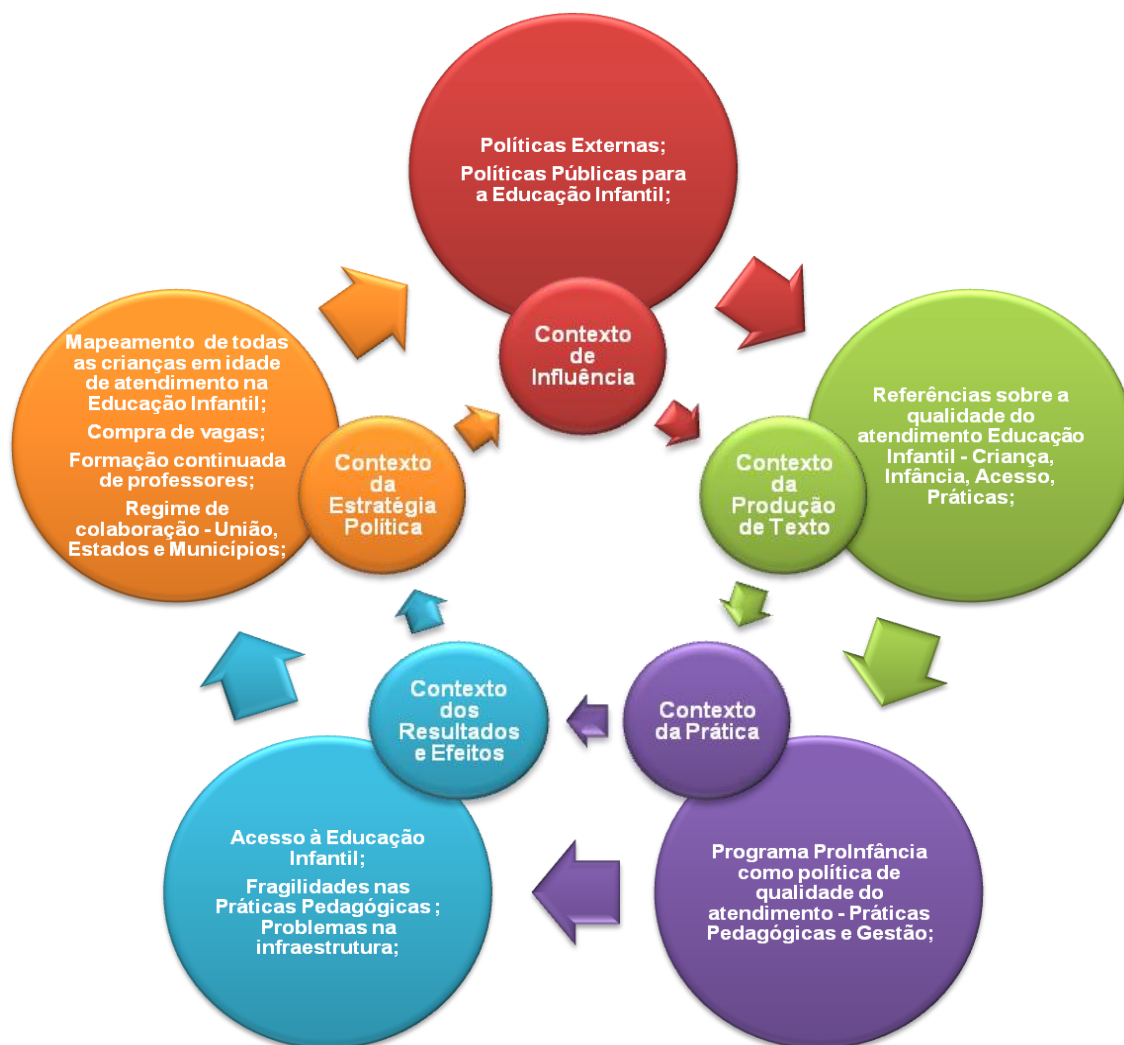
Assim, surge o último contexto do ciclo, o **Contexto da Estratégia Política**, o qual “envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com os problemas identificados, principalmente as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada” (MAINARDES, 2006b, p. 99). Para tanto, o município apresenta as seguintes estratégias políticas: a) mapear as crianças que estão na zona rural e as crianças naturais do município que nasceram e foram registradas em outros municípios, aliando os serviços da SME aos da Secretaria de Saúde (agentes de saúde), Assistência Social, Conselho Tutelar, equipe do PIM<sup>71</sup> e Conselho Tutelar; b) Para a falta de vagas nas instituições públicas de EI, que neste momento é somente a EMEI Gente Inocente, o município realiza a compra de vagas em uma escola particular conveniada, a qual garante atualmente o atendimento de 23 crianças.

Nesta pesquisa, não detectamos a existência de estratégia formativa para os profissionais da Educação Infantil do município. Entretanto, como estratégia política para a continuidade do processo formativo sugerimos que o município encontre formas de promover encontros periódicos com todos os professores que atuam na EI e que sejam retomados os encontros mensais de estudo, com participação da Secretaria Municipal de Educação, na EMEI.

Para finalizar, apresentamos na figura a seguir, uma síntese do que foi exposto nesta seção, destacando a Abordagem do Ciclo de Políticas em relação às análises resultantes da pesquisa sobre os impactos do Programa ProInfância no município de Restinga Sêca/RS.

---

<sup>71</sup> O Programa Primeira Infância Melhor (PIM) integra a política de governo do Estado do Rio Grande do Sul, sob a coordenação da Secretaria da Saúde e apoio das Secretarias da Educação, Cultura, Trabalho e Desenvolvimento Social. Desenvolvido desde 2003, tornou-se Lei Estadual n.º12.544 em 03 de julho de 2006. É um programa institucional de ação socioeducativa voltado às famílias com crianças de zero até seis anos e gestantes, que se encontram em situação de vulnerabilidade social. Disponível em: <[http://www.pim.saude.rs.gov.br/a\\_PIM/php/pagina-QuemSomos.php](http://www.pim.saude.rs.gov.br/a_PIM/php/pagina-QuemSomos.php)> Acesso em: 10 de junho de 2014.



**Figura 1** – O Ciclo de Políticas em relação aos dados.

**Fonte:** Elaborados durante a pesquisa.

Assim, encerramos o último capítulo desta dissertação, salientando que a análise com inspiração nessa abordagem é uma metodologia desafiadora, mas que possibilita a visualização de todo um processo relacionado à formulação de políticas públicas educacionais, nesse caso a política de qualidade do atendimento à criança pequena no Programa ProInfância.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A longo prazo, talvez comecemos a valorizar mais as nossas crianças e a aceitar que o seu cuidado e educação desde o nascimento realmente é uma responsabilidade tanto pública quanto familiar. Isso pertence ao amanhã, e pode ainda estar muito longe [...] há milhares de ações que podemos fazer para dar aos nossos cidadãos menos considerados, as crianças com menos de 3 anos, experiências melhores *hoje* (GOLDSCHMIED, 2006, p. 278).

Como a epígrafe acima anuncia, ainda não vivemos o amanhã da infância, pois das milhares de ações que ainda precisamos fazer em direção à qualidade da experiência educativa, poucas apenas vem se materializando na vida dos pequenos cidadãos de hoje. E, ao identificarmos a presença de uma política pública cujo resultado deve ser a criação de espaços coletivos de educação para as crianças pequenas, nossos interesses de estudo voltaram-se para o seu conhecimento aprofundado e próximo do real. Assim é que a presente dissertação de mestrado procurou delinear aspectos teórico-metodológicos acerca do impacto do Programa ProInfância no município de Restinga Sêca/RS, com ênfase na política de qualidade do atendimento à criança pequena – de zero a três anos. E, nesse sentido, Goldschmied (2006) vem corroborar que é urgente e necessária a responsabilidade pública e familiar com a educação das crianças, principalmente as menores, com ações pontuais – hoje - tendo em vista que para a infância só existe um tempo.

Assim, por meio de estudos teóricos, os quais colaboram para as análises elaboradas nessa pesquisa, percebemos que há uma vasta literatura em torno da Educação Infantil e com foco na qualidade do atendimento. As ideias apresentadas por eles convergem no sentido de buscar o aprimoramento das práticas pedagógicas e da organização e gestão da escola de Educação Infantil. Além disso, os espaços e tempos do espaço de vida coletiva – a creche – são fundamentais na promoção dessa qualidade, pois na intenção pedagógica que os cerca é que pode ser qualificado o tempo em que a criança passa na escola.

A escola pública de Educação Infantil, amparada e normatizada legalmente no seu funcionamento, também possibilita pensar e refletir sobre os diferentes papéis desempenhados por aqueles que a frequentam cotidianamente. Assim, precisa ser um espaço de experimentação e construção de conhecimentos, um

espaço de acolhimento e, principalmente, um espaço para ser criança e viver a infância. O espaço público escolar de qualidade em termos de infraestrutura é impactante para a população, quando deveria ser o comum, visto que é direito da população infantil receber uma educação com qualidade nos aspectos intra e extraescolares.

A Abordagem do Ciclo de Políticas inspiradora das análises realizadas na pesquisa foi uma metodologia desafiadora e ao mesmo tempo uma aliada, uma vez que ao abranger o ciclo de elaboração da política desde suas influências, a elaboração de seu texto, até o contexto da prática e para além desses, observando seus resultados e efeitos e, também, as estratégias para o que ainda não pode ser contemplado pela mesma, contribui para a promoção da qualidade da educação no município.

Em final de relatório de pesquisa, o texto precisa assumir a responsabilidade de trazer as conclusões a que chegou com características de texto de dissertação científica. E ao buscar esta realização, apresentamos os desafios que a pesquisa identificou trazendo-os como as aprendizagens por nós construídas ao longo deste estudo. Ao destacar nossas conclusões, encontramos uma convergência entre aprendizagens da pesquisadora e resultados da pesquisa: a de que a definição de orientações legais e de orientações curriculares para a educação infantil no Brasil são uma consequência da sua progressiva valorização e reconhecimento como primeira etapa da educação básica. Mas são também, consequência lógica de sua progressiva integração a este mesmo sistema nacional de educação, com todos os prós e contras que advém dessa integração.

Nesse contexto, se é verdade que tem havido maior reconhecimento da Educação Infantil para o desenvolvimento das crianças e para seu desempenho na escolaridade posterior, é também verdade que este reconhecimento carrega consigo argumentos econômicos. Estes afirmam que quanto maior é o investimento na educação das crianças, menores são os custos com programas educacionais e sociais compensatórios de defasagens resultantes de insucessos de escolas, sistemas, e modelos implantados.

Mas, também tem sido reafirmado, que a frequência das crianças bem pequenas a instituições educacionais extrafamiliares se constitui em oportunidade única para a produção da experiência da infância, pois, permite às crianças se

encontrarem com seus pares, elaborarem significados na temporalidade, na expressividade das diversas linguagens e nas diferenças de competências culturalmente constituídas em ténue início.

Deste modo, se é importante que as crianças menores de seis anos frequentem a escola infantil é porque temos construído a experiência social da Educação Infantil; porque nela e através dela, as capacidades, as competências e as habilidades, assim como os valores e as normas são desenvolvidas; são promovidas atitudes úteis para o desenvolvimento infantil, para a inserção das crianças nos diferentes contextos de vida, e também não negamos que a educação infantil contribui sim, para seu sucesso escolar posterior, além de sua cidadania atual e futura.

Todavia, aprendemos que todas estas conquistas não são apenas consequência de uma mera definição governamental de criar programas que apoiam a educação das crianças pequenas através da construção de mais escolas infantis. Assim como temos hoje maior clareza e consciência de que meras definições governamentais – de incentivar os municípios a captarem recursos federais para ampliar sua rede para atendimento à educação da criança pequena e de instituir orientações curriculares – não se constitui, por si só, garantia de qualidade das práticas com as crianças nas unidades educativas em que são atendidas. Do mesmo modo como a exigência de formação inicial em nível superior na Licenciatura em Pedagogia também não garante a qualidade desejada nos profissionais educadores da infância. Contudo, as pesquisas evidenciam que estas medidas são, sem dúvida nenhuma, condições indiscutíveis de melhoria da qualidade dessa etapa formativa, assim como concordamos que a adoção de modelo curricular específico para a Educação Infantil, também concorre para a superação de práticas escolarizantes encarnadas em modelos tradicionais que as pedagogias transmissivas fortemente inspiraram.

Por isso, entendemos que a abordagem metodológica do Ciclo de Políticas permitiu e gerou nossas aprendizagens sobre a implementação de um Programa educacional, ao mesmo tempo em que foi uma aliada para a identificação dos desafios que estão presentes na atual agenda da promoção da qualidade da Educação Infantil neste município e em outros que também firmaram convênio com o Programa ProInfância. Ainda, permitiu que se identificassem os desafios que se

apresentam para essa comunidade e os sujeitos envolvidos no processo educativo desta escola.

Os impactos do Programa ProInfância nesse município evidenciam situações que compreendem aspectos da gestão educacional (macro contexto) e da gestão escolar (micro contexto), o que significa reafirmar que é no contexto da prática que as políticas são recontextualizadas, permeando a prática pedagógica das professoras ao passo que expressam seus efeitos. Para tanto, no contexto dessa pesquisa e mais especificamente na escola locus da mesma, o principal desafio está relacionado aos processos de gestão, visto que os processos que envolvem a implementação e legitimação do ProInfância estiveram em meio a conflitos políticos e, também na efetivação da gestão democrática e a escolha de seus representantes.

Logicamente, esforços são evidenciados na promoção de processos de gestão coletiva e participativa, embora ainda seja perceptível que há um caminho a percorrer, no sentido de efetivar propostas de formação continuada para os professores, que se constitui em investimento na qualidade das práticas pedagógicas desenvolvidas por eles com as crianças, principalmente as crianças menores de três anos, as quais necessitam de intensas interações de cuidado pedagógico e de exploração das mais diversas situações que envolvam o conhecimento. Ainda, entendemos que é necessário criar estratégias para que o grupo de professoras possa avaliar e auto-avaliar-se em meio a esses processos que vem acontecendo no novo espaço escolar. Nessa perspectiva instrumentos que norteiam a política de Educação Infantil, tais como os Indicadores de Qualidade do atendimento na EI, podem ser recursos importantes para a realização dessa tarefa.

O município ainda tem um grande desafio em relação ao cumprimento das metas para o atendimento da população infantil em instituições escolares. Assim, o mapeamento que será realizado na busca de todas as crianças residentes no município de zero a cinco anos e onze meses é fundamental na busca da qualidade e equidade de condições educacionais para as crianças. Com base nesse mapeamento, as crianças de localidades do interior do município que não frequentam a EI serão “conhecidas” pela gestão municipal, assim como os bebês que não estão registrados no mesmo. Esse desafio não é exclusividade desse município, mas sim de muitos outros na busca pela universalização da EI. Além disso, cumprir com o número de professores e auxiliares para todas as turmas de EI



é mais um desafio que se apresenta para outros municípios, o que vale apontar, não é o caso do município de Restinga Sêca.

Portanto, cabe destacar que a pesquisa realizada, com análise inspirada na Abordagem do Ciclo de Políticas é relevante no contexto atual da EI e por apresentar dados referentes ao segmento creche que ainda é pouco contemplado nos estudos da área, visto que não é uma etapa obrigatória da educação. E, apresentar dados sobre esse município na interlocução com os professores que atuam na prática cotidiana da creche e que vivenciaram o processo de implementação do ProInfância é importante, pois permite a esses refletir e reavaliar suas práticas, com base na política de qualidade do atendimento à criança pequena e no contexto macro da política educacional.

Por fim, os dados elaborados nesta pesquisa podem servir de referência para outros municípios, por exemplo: Santa Maria, que ainda está em fase de implementação inicial e de construção das obras. Nesse sentido, retomando a expressão inicial da apresentação desta dissertação, “a obra pedagógica” pode ser delineada nesses municípios com base nos desafios e nas perspectivas que foram destacadas nesse momento, tanto em relação à infraestrutura, quanto à gestão escolar e às práticas pedagógicas, possibilitando a “QUEM VAI” e “QUEM FICA” na unidade construída no convênio com o Programa ProInfância uma série de possibilidades de ações e interações com vistas a “O QUE VAMOS FAZER LÁ”.

Para encerrar, retomando a problemática da pesquisa: Quais os impactos da implementação do ProInfância no município de Restinga Sêca/RS em relação à qualidade do atendimento e o acesso à EI, para as crianças de 0 a 3 anos? A partir, das interlocuções e discussões que tecemos ao longo deste trabalho, reafirmamos que o impacto do Programa ProInfância no município de Restinga Sêca é positivo e de extrema relevância para a abertura de novas vagas na EI, assim como na promoção de um atendimento com qualidade às crianças pequenas. Mas isto será ainda melhor quando a segunda unidade estiver em funcionamento e, também quando as fragilidades encontradas estiverem correlacionadas a um plano de ação que proponha o encontro de soluções para as mesmas.



## REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T.; GARCIA, T. Oferta educativa e responsabilização no PDE: o plano de ações articuladas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 135, p. 779-796, set./dez. 2008.

ARIÈS, P. **História Social da Família e da Criança**. Rio de Janeiro: LTC, 1986.

BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. da G. S. **Projetos Pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

\_\_\_\_\_. **Práticas cotidianas na Educação Infantil - bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Brasília: MEC/SEB/UFRGS, 2009.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARRETO, Â. R. **Atualizando o quadro da Educação Infantil Brasileira**. In: Política de educação infantil no Brasil: Relatório de avaliação /Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB; UNESCO, 2009.

BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. **Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva**. 9. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**, fixadas pela Resolução Nº 5/2009. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2009.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8069/90. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2008.

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional Nº 53, de 19 de dezembro de 2006**. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília: MEC, 2006.

\_\_\_\_\_. **Emenda constitucional Nº 59 de 11 de novembro de 2009**. Obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos. Brasília: MEC/SEB, 2009.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº6 de 24 de abril de 2007**. Apresentação ProInfância. Brasília: MEC/FNDE, 2007.

\_\_\_\_\_. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2009.

\_\_\_\_\_. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei 9.424 de 24 de dezembro de 1996.** Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério. Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei Federal nº 11.274 de fevereiro de 2006.** Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da União de 07/02/2006.

\_\_\_\_\_. **Lei 11.494 de 20 de junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Brasília, MEC, 2007.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.700 de 2008.** Acrescenta inciso X ao caput do art. 4o da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir dos 4 (quatro) anos de idade. Diário Oficial da União de 16/6/2008.

\_\_\_\_\_. **Lei 12.796 de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da União - Seção 1 - 5/4/2013.

\_\_\_\_\_. **O Plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas.** Brasília, DF: MEC, 2007.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação.** PNE/Ministério da Educação. Brasília: 2001.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.** Volume I e II. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF, 2006.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF/DPE, 1994.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação.** Brasília: MEC, SEB, 2006.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil.** Brasília: MEC\SEB, 2008.

\_\_\_\_\_. **Parecer Nº20/2009.** Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, MEC/CNE/CEB, 2009.

\_\_\_\_\_. **Projeto de Lei 8.035 de 2010.** Plano Nacional de Educação (2011-2020). Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/831421.pdf>> Acesso em: julho de 2012.

\_\_\_\_\_. **Plano de Ações Articuladas (PAR)**. Brasília, DF: MEC, 2007. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br>> Acesso em: julho de 2013.

\_\_\_\_\_. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. **RESOLUÇÃO CEB Nº 1, DE 7 DE ABRIL DE 1999, Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. MEC/CEB, 1999.

CAMPOS, M. Malta. A educação infantil como direito. In: **Insumos para o debate 2 - Emenda Constitucional nº. 59/2009 e a educação infantil: impactos e perspectivas**. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2010.

CAMPOS, M. M.; FULGRAFF, J.; WIGGERS, V. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 127, jan. p. 87-128, jan./abr. 2006.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6. ed. Brasília: MEC, SEB, 2009.

CARVALHO, M. C. M. de. (Org.). **Construindo o saber: metodologia científica, fundamentos e técnicas**. São Paulo: Papirus, 1991.

CORSARO, W. A reprodução interpretativa no brincar ao "faz-de-conta" das crianças. **Educação, Sociedade e Cultura: Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação**, Porto, v. 17, p. 113-134, 2002.

CÓSSIO, M. de F.; RODRIGUEZ, R. de C. Plano municipal de educação: construindo espaços de participação na definição das políticas públicas. In: **Anais da ANPAE**, São Paulo, 2011.

CURY, A. **O vendedor de sonhos**. 1. ed. São Paulo: Academia de Inteligência, 2009.

DEITOS, R. A. Os Organismos Internacionais e a Política Educacional Brasileira. In: XAVIER, M. E. S. P. (Org.) **Questões de educação escolar: história, políticas e práticas**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

DOURADO, L. F. **Políticas e gestão da Educação no Brasil: novos marcos regulatórios**. São Paulo: Xamã, 2009.

\_\_\_\_\_. **Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política**. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul.-set. 2010.

EMEI GENTE INOCENTE. **Blog da Escola Municipal de Educação Infantil Gente Inocente**. Disponível em: <<http://emeigenteinocente.weebly.com/index.html>> Acesso em: setembro de 2013 a junho de 2014.

FARIA, A. L. G. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1013-1038, Especial - Out. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 30 de maio de 2014.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

GOLDSCHMIED, E.; JACKSON, S. **Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

HORN, M. da G. S. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar 2012**. INEP, 2012.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico IBGE 2010**. IBGE, 2010.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

KUHLMANN, M. Educando a infância brasileira. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira (Org.). **500 anos de educação no Brasil**, Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006a.

\_\_\_\_\_. **A abordagem do ciclo de políticas e suas contribuições para a análise da trajetória de políticas educacionais**. Atos de pesquisa em educação – PPGE/ME FURB. ISSN 1809– 0354, v. 1, n. 2, p. 94-105, maio/ago, 2006b.

\_\_\_\_\_. FERREIRA, M.; TELLO, C. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL; MAINARDES (Org.) **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

MARTINS, G. de A. **Estudo de caso: Uma Estratégia de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2006.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria método e criatividade**. 13. Ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO RIO GRANDE DO SUL. **Termo de compromisso de ajustamento de conduta**. Promotoria de Justiça Regional de Educação de Faxinal do Soturno. Faxinal do Soturno, 2013.

MOSS, P. Para além do problema com a qualidade. In: MACHADO, M. L. de A. (Org.) **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2008.

NERI, M. **Educação da primeira infância: evidências brasileiras**. Pesquisa coordenada pelo Centro de Políticas Sociais da Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2005.

NEVES, L. M. W. **O professor como intelectual estratégico na disseminação da nova pedagogia da hegemonia**. 36ª Reunião Nacional da Anped – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.

PREFEITURA MUNICIPAL DE RESTINGA SÊCA. **Restinga em um novo caminho**. Disponível em: <<https://www.restingaseca.rs.gov.br/index.html>> Acesso em: 20 de outubro de 2013.

\_\_\_\_\_. **Plano Municipal de Educação**. Restinga Sêca, 2007.

\_\_\_\_\_. **Resolução/CME Nº02/2012**. Conselho Municipal de Educação, Restinga Sêca, 2012.

POSSOLLI, G. E. Políticas educacionais e seus agentes definidores: pressupostos para a definição de políticas para a educação profissional. **Revista Educação Profissional: Ciência e Tecnologia**. Brasília, v. 3, n. 02, p. 237-247, jan/jun. 2009.

PROPOSTA PEDAGÓGICA. **Escola Municipal de Educação Infantil Gente Inocente**. Restinga Sêca/RS, 2012.

REGIMENTO ESCOLAR. **Escola Municipal de Educação Infantil Gente Inocente**. Restinga Sêca/RS, 2012.

ROSEMBERG, F. Organizações multilaterais, estado e políticas públicas de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 25-63, março/ 2002.

\_\_\_\_\_. **Sísifo e a educação infantil brasileira**. Pro-Posições- vol. 14, n. 1 (40) - jan/abr. 2003.

\_\_\_\_\_. Educação Infantil pós-Fundeb: avanços e tensões. In: SOUZA, Gizele de. (Org.) **Educar na Infância: perspectivas histórico-sociais**. São Paulo: Contexto, 2010.

\_\_\_\_\_. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. In: BENTO, Maria Aparecida Silva. (Org.) **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; RAMON, F.; SILVA, A. P. S. Políticas de atendimento à criança pequena nos países em desenvolvimento. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 65-100, março/ 2002.

SANCHES, C. E. Desafios do poder público municipal na garantia do acesso à pré-escola e na ampliação do acesso à creche na perspectiva da Emenda Constitucional n.º 59/2009. In: **Insumos para o debate 2 – Emenda Constitucional n.º 59/2009 e a educação infantil: impactos e perspectivas**. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2010.

SARMENTO, M. J. e PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, M. e SARMENTO, M. J. **As crianças, contextos e identidades**. Centro de Estudos da Criança. Porto: Editora Bezerra, 1997.

SAVIANI, D. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 20 de outubro de 2013.

SOUZA, C. **Políticas Públicas: uma revisão da literatura**. Sociologias, Porto Alegre, ano 8, n. 16, jul/dez. 2006, p. 20-45.

TCE. TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. **Radiografia da Educação Infantil**. TCE/RS, 2012.

\_\_\_\_\_. TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. **Radiografia da Educação Infantil no Rio Grande do Sul**. TCE/RS, 2013.

TOMAZZETTI, C. M. **Pedagogia e Infância na perspectiva intercultural: implicações para a formação de professores**. Tese (doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2004.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução a pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Declaração Mundial de Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1990. Brasília: UNESCO, 1998.

\_\_\_\_\_. **Relatório de monitoramento de educação para todos Brasil 2008: educação para todos em 2015: alcançaremos a meta?** Brasília: UNESCO, 2008.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad Editora, 2009.

VAZ, J. D'. **EDUCAÇÃO, PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA E ALÍVIO À POBREZA: O CINISMO INSTITUÍDO**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação – Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2013.

XARÃO, F. **Política e Liberdade em Hannah Arendt: ensaio sobre a reconsideração da *vita activa***. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

ZABALZA, M. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.



## **APÊNDICES**



## Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



### UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA (UFSM) CENTRO DE EDUCAÇÃO (CE) PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Silviani Monteiro Sathres, mestranda do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Santa Maria/RS, orientanda da Prof. Dr<sup>a</sup> Cleonice Maria Tomazzetti, desejo por meio deste, convidá-lo (a) a participar de uma pesquisa que estamos realizando, intitulada: **“QUEM VAI? QUEM FICA? E O QUE VAMOS FAZER LÁ?” Interloquções sobre a Educação Infantil e o Programa ProInfância em um município da Região Central do RS.**

Esta pesquisa tem por objetivo investigar os desafios que se apresentam na implementação do ProInfância no município de Restinga Sêca/RS para garantir o acesso e a qualidade da Educação Infantil para as crianças de zero a três anos de idade, contextualizando a política de qualidade do atendimento à criança pequena neste Programa a partir da perspectiva da gestão municipal e dos profissionais que atuam na gestão da EMEI Gente Inocente. Nesse sentido, será realizada uma entrevista semiestruturada com questões que abordam aspectos referentes a este tema.

Informamos que a sua identidade será mantida em sigilo, e que os dados coletados estarão sob os cuidados dos pesquisadores responsáveis. Confirmamos que a sua participação neste estudo é livre e você pode desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem sofrer qualquer dano ou prejuízo. A sua participação neste estudo não terá nenhum benefício pessoal direto, contudo, estará contribuindo para a ampliação de conhecimentos sobre o tema.

Os dados coletados ficarão em completo sigilo, na sala 3354 do Centro de Educação (UFSM) por um período de cinco anos sob a responsabilidade da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cleonice Maria Tomazzetti (orientadora). Você tem direito de tirar suas dúvidas

a qualquer momento sobre o andamento da pesquisa tendo a garantia de que todas as suas perguntas serão respondidas. Garante-se o compromisso da pesquisadora de que os dados serão utilizados única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas no presente projeto de forma anônima.

Por fim, eu \_\_\_\_\_, ciente do que foi exposto, acredito ter sido informado de maneira satisfatória a respeito da pesquisa, tendo ficado claro os propósitos do estudo, assim como os procedimentos, seus riscos e benefícios, a garantia de confidencialidade e esclarecimentos. Concordo em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem acarretar qualquer dano e/ou prejuízo.

Qualquer dúvida ou esclarecimento sobre a pesquisa, você pode entrar em contato com a pesquisadora responsável, Silviani Monteiro Sathres, através do endereço: Br 287, Residencial Vento Norte, Nº 8880, Bloco 5, Apto 218 – Santa Maria –RS, Telefone: (55) 91346359, e-mail: silsathres@hotmail.com.

Declaro que recebi cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Santa Maria, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014.

---

Assinatura do Entrevistado

---

Assinatura da Mestranda

---

Assinatura da Orientadora

## Apêndice B – Termo de Confidencialidade



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA (UFSM)  
CENTRO DE EDUCAÇÃO (CE)  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)**

### **TERMO DE CONFIDENCIALIDADE**

**Título do projeto:** “QUEM VAI? QUEM FICA? E O QUE VAMOS FAZER LÁ?” Interlocuções sobre a Educação Infantil e o Programa ProInfância em um município da Região Central do RS.

**Pesquisador responsável:** Cleonice Maria Tomazzetti

**Instituição/Departamento:** UFSM – PPGE – Mestrado em Educação

**Telefone para contato:** 55 91346359

**Local da coleta de dados:** Secretaria Municipal de Educação do município de Restinga Sêca/RS e Escola Municipal de Educação Infantil Gente Inocente.

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos sujeitos cujos dados serão coletados através de entrevista semiestruturada na Secretaria Municipal de Educação do município de Restinga Sêca/RS e Escola Municipal de Educação Infantil Gente Inocente.

Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas no presente projeto de forma anônima e as informações prestadas ficarão em completo sigilo, na sala 3354 do Centro de Educação por um período de cinco anos sob a responsabilidade da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cleonice Maria Tomazzetti (orientadora da pesquisa). Após este período, os dados serão destruídos.

Santa Maria, .....de .....de 2014.

---

Cleonice Maria Tomazzetti (pesquisador responsável)

## Apêndice C – Entrevistas



### UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA (UFSM) CENTRO DE EDUCAÇÃO (CE) PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)

#### ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

##### Dados de identificação

Entrevistado (a):.....

Cargo/função:.....

Formação:.....

.....

Tempo de atuação profissional: (.....)Escola (.....)SME

Informações extras:.....

#### QUESTÕES PARA SUPERVISORA DA EI QUE ATUOU NO PROCESSO INICIAL DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROINFÂNCIA NO MUNICÍPIO:

- Como se iniciou o processo de implementação do Programa ProInfância no município?
- Quais as necessidades que havia no município, no momento em que aderiu ao Programa ProInfância, percebendo que este seria uma possibilidade de resolvê-las?
- Quais os desafios encontrados durante este processo inicial?

- Com a chegada do Programa no município, quais foram as primeiras iniciativas realizadas por parte do MEC e da SME? Houve encontros formativos? Quem foram os envolvidos neste processo de formação?
- Quais foram as orientações pedagógicas da SME para as EMEIs neste período? Existem documentos que registram? Foram realizadas reuniões periódicas?
- Como foi realizado o processo para compor a equipe diretiva (direção, vice-direção e coordenação) da unidade do ProInfância e seleção dos professores? Foram realizados encontros formativos específicos para esta equipe?
- Para você, quais os desafios que ainda existem em relação à implementação do Programa ProInfância no município de Restinga Sêca/RS?
- Relate seu posicionamento pessoal acerca da implementação do Programa ProInfância no município de Restinga Sêca/RS.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA (UFSM)  
CENTRO DE EDUCAÇÃO (CE)  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)**

**ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA**

**Dados de identificação**

Entrevistado (a):.....

Cargo/função:.....

Formação:.....

.....

Tempo de atuação profissional: (.....)Escola (.....)SME

Informações extras:.....

**QUESTÕES PARA O REPRESENTANTE DA SUPERVISÃO DA EDUCAÇÃO  
INFANTIL DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE  
RESTINGA SÊCA/RS:**

1. Como se iniciou o processo de implementação do Programa ProInfância no município?

2. Quais as necessidades que havia no município, no momento em que aderiu ao Programa ProInfância, percebendo que este seria uma possibilidade de resolvê-las?

3. Quais os desafios encontrados durante este processo inicial?

4. Com a chegada do Programa no município, quais foram as primeiras iniciativas realizadas por parte do MEC e da SME? Houve encontros formativos? Quem foram os envolvidos neste processo de formação?



5. Como foi realizado o processo para compor a equipe diretiva (direção, vice-direção e coordenação) da unidade do ProInfância e seleção dos professores?
6. Foram realizados encontros formativos específicos para esta equipe?
7. Quais as orientações pedagógicas da SME para as EMEIs? Existem documentos? São realizadas reuniões periódicas?
8. De que forma é realizada a avaliação das ações realizadas na Educação Infantil municipal?
9. O município aderiu ao Programa e ao Assessoramento do ProInfância no convênio entre o MEC e a UFSM. Estas formações realizadas com o Programa de Assessoramento ao ProInfância vêm contribuindo para auxiliar na formação e avaliação das ações realizadas na Educação Infantil no município?
10. De que forma o assessoramento do ProInfância pelo convênio MEC/UFSM é conduzido aos professores que atuam na equipe diretiva e aos professores que atuam em sala de aula na EMEI Gente Inocente?
11. Existem registros das reuniões/encontros realizados para essas discussões? Existem materiais que foram fornecidos à escola?
12. Como o município avalia o impacto do funcionamento da primeira unidade do ProInfância, em relação ao número de vagas: (atendidas, novas, transferidas)?
13. Há informações/monitoramento sobre as vagas para crianças de 0 a 3 anos em lista de espera? E para as crianças de 4 e 5 anos? Quais as soluções encontradas pelo município para atender a demanda (compra de vagas, etc.)?
14. Quais os critérios utilizados na seleção das crianças para ingressar na EMEI Gente Inocente?

15. Para você, como parte da gestão municipal da educação, quais os desafios que ainda existem em relação à implementação do Programa ProInfância no município de Restinga Sêca/RS? Existe um plano de ação municipal para superá-los?

16. Relate seu posicionamento pessoal acerca da implementação do Programa ProInfância no município de Restinga Sêca/RS.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA (UFSM)  
CENTRO DE EDUCAÇÃO (CE)  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)**

**ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA**

**Dados de identificação**

Entrevistado (a):.....

Cargo/função:.....

Formação:.....

.....

Tempo de atuação profissional: (.....)Escola

Informações extras:.....

**QUESTÕES PARA REPRESENTANTE DA EQUIPE DIRETIVA DA ESCOLA  
(DIRETORA E/OU VICE-DIRETORA):**

1. Como você foi nomeada diretora desta escola? Como foi escolhida a vice-direção?
2. Você participou da escolha dos materiais e mobiliários que iriam compor os espaços da unidade? De que forma aconteceu?
3. Você participou da elaboração da Proposta Pedagógica da escola e do Regimento Escolar? Houve reformulação após o início das atividades na unidade?
4. Como são escolhidos os professores e as turmas em que irão atuar?

5. Existe avaliação anual das atividades na escola? São utilizados como base para as formações ou avaliações dos processos, os IQEI e as DCNEIs?
6. Como é realizada a matrícula das crianças? Existe entrevista com os pais? Existe lista de espera por vaga?
7. Qual o motivo de atender somente as crianças de 0 a 3 anos nesta unidade?
8. A escolha por ficar na escola em tempo integral é definida pela família, pela escola ou pela SME?
9. Como acontece a participação das famílias na escola?
10. Você participa das atividades do Projeto de Assessoramento ao ProInfância (UFMS)? De que forma estas contribuem para a sua função na escola?
11. Para você enquanto gestora, quais são os desafios encontrados para gerir a unidade do ProInfância?
12. Relate seu posicionamento pessoal acerca da implementação do Programa ProInfância no município de Restinga Sêca/RS.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA (UFSM)  
CENTRO DE EDUCAÇÃO (CE)  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)**

**ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA**

**Dados de identificação**

Entrevistado (a):.....

Cargo/função:.....

Formação:.....

.....  
Tempo de atuação profissional: (.....)Escola

Informações extras:.....

**QUESTÕES PARA SUPERVISORA PEDAGÓGICA EMEI:**

1. Como você foi escolhida para atuar na unidade como Supervisora Pedagógica?
2. Você participou da elaboração da Proposta Pedagógica da escola? E do Regimento? Como aconteceu esse processo?
3. Como são realizadas as reuniões pedagógicas: qual a periodicidade e como são organizados os assuntos a serem tratados?
4. Como é realizado o planejamento das atividades pedagógicas?
5. Quais as especificidades levadas em conta ao planejar a organização das atividades na unidade para crianças de 0 a 3 anos? As DCNEIs são consideradas?

6. Para você, as práticas pedagógicas na unidade têm como eixos as interações e a brincadeira?
7. Como são realizados/organizados os projetos e a documentação pedagógica (cadernos, portfólios) citados na Proposta Pedagógica? Qual o embasamento teórico ou as referências utilizadas?
8. De que forma o Projeto de Assessoramento ao ProInfância (UFSM) vem contribuindo para a formação na unidade? Você participa dos encontros formativos propostos?
9. Os textos sugeridos na Proposta Pedagógica como material subsídio para o planejamento curricular na Educação Infantil são/foram utilizados nas formações?
10. Quais os principais desafios encontrados para coordenar e supervisionar a equipe de professores da unidade do ProInfância?
11. Relate seu posicionamento pessoal acerca da implementação do Programa ProInfância no município de Restinga Sêca/RS.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA (UFSM)  
CENTRO DE EDUCAÇÃO (CE)  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)**

**ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA**

**Dados de identificação**

Entrevistado (a):.....

Cargo/função:.....

Formação:.....

.....

Tempo de atuação profissional: (.....)Escola

Informações extras:.....

**QUESTÕES PARA PROFESSORA DA EMEI:**

1. Como você foi escolhida para atuar como professora na unidade?
2. Como se deu a escolha da turma em que você iria atuar? Existem critérios?
3. Você participou da escolha dos materiais que iriam compor o espaço da sua sala?
4. Você participou da elaboração da Proposta Pedagógica da escola? E do Regimento? Como aconteceu esse processo?
5. Como é realizado o planejamento das suas atividades para desenvolver com a turma? Faz projetos pedagógicos? Qual o período ou duração do projeto? Qual a participação das crianças na elaboração? Utiliza quais referências?
6. De que forma é realizada a avaliação das crianças? Existem cadernos de anotações? São escritos pareceres descritivos?

7. O trabalho pedagógico com a creche (0 a 3 anos) se difere do trabalho com a pré-escola (4 a 5 anos)? Por que e em que aspectos?
8. Como estão envolvidos/interligados o cuidar, o educar e o brincar no desenvolvimento das atividades pedagógicas com as crianças de (0 a 3 anos)?
9. De que forma o Projeto de Assessoramento ao ProInfância (UFSC) vem contribuindo para a sua formação? Você participa dos encontros formativos propostos?
10. Quais os principais desafios encontrados na sua prática pedagógica na unidade do ProInfância?
11. Relate seu posicionamento pessoal acerca da implementação do Programa ProInfância no município de Restinga Sêca/RS.



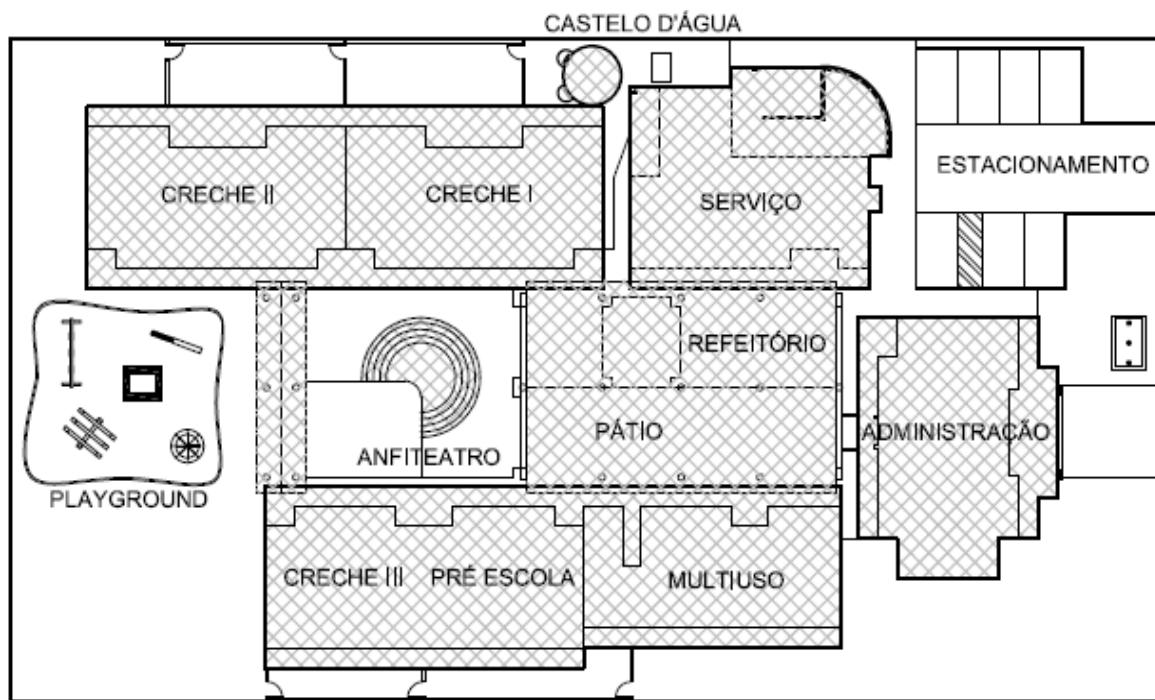
## **ANEXOS**



**Anexo A** – Foto da fachada da escola

**Foto:** Fachada da EMEI.

**Fonte:** Proposta Pedagógica da Escola (2012).

**Anexo B – Planta baixa da escola do ProInfância Tipo B****CROQUI ESQUEMÁTICO**

ESCALA: 1:500

**Figura:** Planta Baixa do Projeto ProInfância Tipo B.**Fonte:** FNDE, ProInfância.