

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LORENA BORGES ALMEIDA

**PRÉ-ESCOLA NA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL: OS
DIREITOS DAS CRIANÇAS, DESAFIOS E CONTRADIÇÕES**

Goiânia

2016

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: ☒ **Dissertação** ☐ **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação

Nome completo do autor: LORENA BORGES ALMEIDA

Título do trabalho: PRÉ-ESCOLA NA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL: OS DIREITOS DAS CRIANÇAS, DESAFIOS E CONTRADIÇÕES

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento ☒ SIM ☐ NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.

Lorena Borges Almeida
Assinatura do (a) autor (a) ²

Data: 19 / 12 / 2016

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

² A assinatura deve ser escaneada..

LORENA BORGES ALMEIDA

**PRÉ-ESCOLA NA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL: OS
DIREITOS DAS CRIANÇAS, DESAFIOS E CONTRADIÇÕES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Formação, Profissionalização Docente e Trabalho Educativo.

Orientadora: Profa. Dra. Ivone Garcia Barbosa

Goiânia

2016

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Almeida, Lorena Borges

Pré-escola na escola de Ensino Fundamental [manuscrito] : os
direitos das crianças, desafios e contradições / Lorena Borges Almeida. -
2016.

CLXI, 161 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. Ivone Garcia Barbosa.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás,
Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação,
Goiânia, 2016.

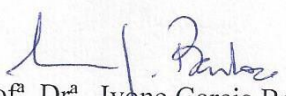
Bibliografia. Anexos. Apêndice.

Inclui siglas, mapas, fotografias, gráfico, tabelas, lista de figuras,
lista de tabelas.

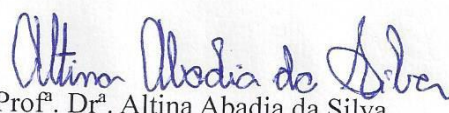
1. Pré-escola. 2. Direitos das crianças. 3. Educação. I.
Barbosa, Ivone Garcia, orient. II. Título.

CDU 37

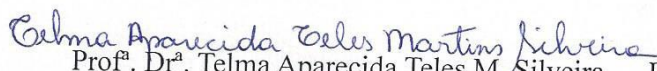
ATA DA REUNIÃO DA BANCA EXAMINADORA DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE LORENA BORGES ALMEIDA – Aos dezenove dias do mês de setembro do ano de dois mil e dezesseis (19/09/2016), às 9h reuniram-se os componentes da Banca Examinadora: Prof^ª. Dr^ª. **Ivone Garcia Barbosa**, orientadora, doutora em Educação pela USP; Prof^ª. Dr^ª. **Altina Abadia da Silva**, doutora em Educação pela UNIMEP; Prof^ª. Dr^ª. **Telma Aparecida Teles Martins Silveira**, doutora em Educação pela UFG e Prof^ª. Dr^ª. **Nancy Nonato de Lima Alves**, doutora em Educação pela UFG para, em sessão pública realizada nas dependências da Faculdade de Educação, procederem à avaliação da defesa de dissertação intitulada: **“Pré-escola na Escola de Ensino Fundamental: os direitos das crianças, desafios e contradições”**, em nível de **Mestrado**, área de concentração em **Educação**, de autoria de **Lorena Borges Almeida**, discente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás. A sessão foi aberta pelo presidente da Banca Examinadora, Prof^ª. Dr^ª. Ivone Garcia Barbosa, que fez a apresentação formal dos membros da Banca. A palavra, a seguir, foi concedida a autora da dissertação que, em 20 minutos, procedeu à apresentação de seu trabalho. Terminada a apresentação, cada membro da Banca arguiu a examinanda, tendo-se adotado o sistema de diálogo sequencial. Terminada a fase de arguição, procedeu-se à avaliação da defesa. Tendo-se em vista o que consta na Resolução nº 1063/2011 do Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura (CEPEC), que regulamenta o Programa de Pós-Graduação em Educação e procedidas às correções recomendadas, a dissertação foi **APROVADA** por unanimidade, considerando-se integralmente cumprido este requisito para fins de obtenção do título de **MESTRE EM EDUCAÇÃO**, pela Universidade Federal de Goiás. A conclusão do curso dar-se-á quando da entrega da versão definitiva da dissertação na secretaria do Programa. Cumpridas as formalidades de pauta, às 12h a presidência da mesa encerrou esta sessão de defesa de dissertação e, para constar, eu, Sandra Valéria Limonta Rosa, coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, lavrei a presente ata, que depois de lida e aprovada será assinada pelos membros da Banca Examinadora em três vias de igual teor.



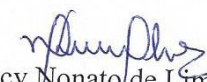
Prof^ª. Dr^ª. Ivone Garcia Barbosa
Presidente – FE/UFG



Prof^ª. Dr^ª. Altina Abadia da Silva
Membro – UFG/Catalão



Prof^ª. Dr^ª. Telma Aparecida Teles M. Silveira
Membro – IFG



Prof^ª. Dr^ª. Nancy Nonato de Lima Alves
Membro – FE/ UFG

Aos meus pais, Joaquim e Fátima, que com tanto amor e esforço se dedicaram a minha educação, e são para mim grandes exemplos de honestidade, honra, trabalho, de seres humanos.

Ao meu esposo Arnaldo, que me faz experimentar a cada dia o que é o amor, e a saborear a felicidade.

A todas as crianças, e em especial meus meninos Kayck, Kawã, Igor, Heitor e Davi que me encantam com seus jeitinhos de serem crianças, de viverem suas infâncias, com suas conversas, pensamentos, ações, sorrisos, que tocam meu coração, enfim, desejo à todas as crianças a efetiva garantia de seus direitos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por sua infinita misericórdia e por seu amor grandioso que é consolador, fortaleza, fé, inspiração, o meu muito obrigada é como um singelo grão de areia a sua imensidão, a minha eterna gratidão!

A minha orientadora professora Dra. Ivone Garcia Barbosa por sua amizade e seu compromisso com a infância e a educação infantil, por ser grande incentivadora da minha trajetória acadêmica na pesquisa sobre a infância, me orientou e me apoiou durante minha iniciação científica, coordenou o curso de Especialização de Educação Infantil, no qual, participei, um curso, público, gratuito e de qualidade. Muito obrigada professora Ivone, por me incentivar e estar ao meu lado na minha constituição como pesquisadora da educação infantil, admiro seu trabalho e sua luta em prol da infância e dos direitos das crianças.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação (PPGE/FE), reitero os meus agradecimentos em nome da professora Dra. Sandra Valéria Limonta, atual coordenadora do programa, obrigada por compartilhar de sua amizade e generosidade. Também agradeço a todos os professores do PPGE e funcionários.

A todos os colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação pelas diversas trocas durante as disciplinas, eventos, viagens, conversas, vocês compuseram essa minha história. De forma especial a 27ª Turma de Mestrado, e ainda pelas aprendizagens como vice representante discente dos Mestrandos.

Às professoras Dra. Altina Abadia da Silva e Dra. Telma Aparecida Teles Martins Silveira pela leitura atenta e crítica, observações e sugestões pertinentes e valiosas que contribuíram para o processo de construção da dissertação na banca de qualificação e também na banca de defesa. Igualmente a professora Dra. Nancy Nonato de Lima Alves na banca de defesa.

Ao NEPIEC pelo apoio e incentivo na pesquisa e nos estudos em busca de uma Educação Infantil de qualidade, especialmente, à coordenação do núcleo, professores: Dra. Ivone Garcia Barbosa, Dr. Marcos Antônio Soares, Dra. Nancy Nonato de Lima Alves, Dra. Telma Aparecida Teles Martins Silveira, e a todos os integrantes.

À Secretaria Municipal de Educação de Aparecida de Goiânia pelo apoio à pesquisa; às equipes diretivas das escolas desse município que acolheram a pesquisa; e, em especial, a todas as professoras e crianças participantes.

A Aline Araújo Caixeta da Silva e a Maria Aparecida Costa pela amizade que se iniciou na busca de um sonho, o Mestrado, e que não se encerra com ele, obrigada por estarem ao meu lado em todos os momentos durante esse curso, momentos muito difíceis e também de diversas alegrias, pelas palavras de incentivo e carinho, pelas diversas trocas, a vocês minha eterna gratidão!

Ao meu amadíssimo esposo José Arnaldo, meu companheiro de todos os momentos, que me apoiou, me deu forças, me incentivou, cuidou de mim com seu imenso amor, obrigada por todo carinho e compreensão, você é meu grande amor, sem você ao meu lado esse sonho não seria possível.

Aos meus pais toda a gratidão, por sempre estarem ao meu lado e por todo esforço ao longo de tantos anos em prol de meus estudos e formações, tenho a plena consciência que não foi fácil para vocês, e se hoje a concretização desse sonho está sendo realizado devo aos senhores, com grande amor!

À minha irmã Vanessa companheira e incentivadora, me auxiliou para concretização desse sonho, obrigada maninha por me apoiar, torcer por mim e estar sempre ao meu lado.

A todos meus familiares em nome da minha amada Vó Palmira, e todos os meus amigos que se preocuparam e torceram pela concretização desse curso de Mestrado.

À Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia pelo apoio a esta pesquisa por meio do consentimento da licença aprimoramento.

À Escola Municipal Maria Odete Augusta de Brito, em especial agradeço a gestora e amiga dessa instituição Maria Luzia Gomes que me apoiou e auxiliou em todos procedimentos necessários para viabilização da realização do meu curso de Mestrado, também agradeço a todas amigas e colegas de trabalho que torceram por mim e se alegraram com essa conquista. Destaco ainda, todas as crianças da escola pelo imenso carinho com que me receberão e me recebem.

À CAPES pelo apoio financeiro.

À professora Natássia Duarte Garcia L. O. C. Real pela revisão do trabalho.

O Direito das Crianças

Toda criança no mundo
Deve ser bem protegida
Contra os rigores do tempo
Contra os rigores da vida.

Criança tem que ter nome
Criança tem que ter lar
Ter saúde e não ter fome
Ter segurança e estudar.

Não é questão de querer
Nem questão de concordar
Os direitos das crianças
Todos tem de respeitar.
[...]

Ruth Rocha

RESUMO

A presente pesquisa analisou a Pré-escola situada em Escolas Municipais de Ensino Fundamental e está vinculada ao projeto “Políticas Públicas e Educação da Infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas” do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (NEPIEC/ FE/ UFG). O trabalho teve como objetivo conhecer as determinações que permeiam a pré-escola na escola de Ensino Fundamental e, ainda, as concepções das crianças e dos professores sobre as pré-escolas inseridas em escola, uma realidade vivenciada por elas. Utilizamos, para nossas análises, o método materialista histórico-dialético, pautadas nas contradições nas quais estava o objeto de estudo. A pesquisa foi desenvolvida em três etapas: levantamento bibliográfico, análise documental e investigação empírica. Os recursos metodológicos utilizados que contribuíram para a constituição dos dados foram: as observações por meio das visitas às instituições, a fotografia como recurso visual, questionários, entrevistas e desenhos. Para analisarmos a pré-escola foi necessário buscarmos seu contexto histórico, as políticas públicas e práticas educativas constitutivas da Educação Infantil. Inicialmente, nos pautamos em conhecer os direitos das crianças – por partirmos do princípio de que a pré-escola, a Educação Infantil, consiste em um direito –, o cenário brasileiro e suas nuances sobre a constituição dos direitos das crianças, destacando as leis e os documentos oficiais que orientam a educação para a infância no país. A investigação empírica foi realizada em nove escolas de Ensino Fundamental que atendiam turmas de pré-escolas da Rede Municipal de Aparecida de Goiânia e, desta forma, foi possível realizar observar os espaços físicos durante as visitas nas instituições. A participação das professoras aconteceu por meio de questionários e entrevistas, e das crianças por entrevistas e desenhos. A partir das análises de dados foi possível perceber que as contradições da sociedade capitalista estabelecem princípios economicistas para a educação, comprometem a qualidade socialmente referenciada na Educação Infantil, e os direitos das crianças não são contemplados em sua totalidade, ficando em segundo plano nas políticas públicas educacionais brasileiras. A universalização da educação de crianças de 4 a 5 anos garante o direito dessas crianças de frequentarem a pré-escola, no entanto, destacamos a preocupação para efetivação desta. Assim, a partir da investigação empírica e dos dados analisados, tornou-se possível afirmar que a garantia de vagas em pré-escolas vem acontecendo de forma improvisada, na medida em que as crianças são atendidas em turmas de pré-escola nas escolas sem os materiais e as estruturas necessárias. Ainda, a presença, bem como a permanência, da pré-escola na escola se destaca por seguir um modelo tradicional na configuração de seu espaço físico e por aproximar suas práticas pedagógicas das práticas tradicionais do Ensino Fundamental. Neste sentido, concluímos que a pré-escola inserida na escola de Ensino Fundamental é compreendida como um preparatório para etapas seguintes, negligenciando às crianças alguns direitos. Ademais, a maneira como ela vem acontecendo no atual contexto brasileiro, de acordo com a lógica capitalista, não garante a qualidade socialmente referenciada.

Palavras-chave: Pré-escola. Direitos das crianças. Educação Infantil.

ABSTRACT

This research analyzed the Preschool located in Municipal Schools of Primary Education and is linked to the project "Public Policies and Education of Childhood in Goiás: history, conceptions, projects and practices" of the Center for Studies and Research of Childhood and its Education in Different Contexts, Faculty of Education in Federal University of Goiás (NEPIEC/FE/ UFG). The purpose of this study was to know the determinations that permeate preschool at Primary Education school, as well as the conceptions of children and teachers about preschools inserted in school, a reality experienced by them. We used, for our analyzes, the dialectical-historical materialist method, based on contradictions in which was the object of study. The research is composed of three stages: bibliographic survey, documentary analysis and empirical research. The methodological resources that contributed to compose the data were: observations on visits to institutions, photography as a visual resource, questionnaires, interviews and drawings. In order to analyze the preschool it was necessary to look for its historical context, public policies and educational practices constitutive of Childhood Education. Initially, we tried to know the rights of children – because we assumed that preschool, Childhood Education, consists of a right –, brazilian scenario and its nuances on the constitution of children's rights, highlighting laws and official documents that guide childhood education in the country. Empirical research was made in nine schools of Primary Education that attended preschool classes of Municipal Network in *Aparecida de Goiânia* and, in this way, it was possible to observe the physical spaces during the visits in these institutions. The participation of the teachers happened through questionnaires and interviews, and of the children through interviews and drawings. From the analysis of data it was possible to notice that the contradictions of capitalist society establish economic principles for education, compromise the quality socially referenced in Child Education, and the rights of children are not contemplated in their totality, being placed in the background in brazilian educational public policies. The universalization of the education of children from 4 to 5 years guarantees the right of these children to attend preschool, however, we highlight the concern for its effectiveness. So, from the empirical investigation and the data analyzed, it became possible to affirm that the guarantee of vacancies in preschools has been happening in an improvised way, since the children are attended in classes of preschool in the schools without necessary materials and structures. Also, the presence and permanence of pre-school at school is highlighted because it follows a traditional model in the configuration of its physical space and for bringing its pedagogical practices closer to the traditional practices of Primary Education. In this sense, we conclude that the preschool inserted in the Primary Education schools is understood as a preparation for subsequent stages, neglecting some rights to the children. Furthermore, the way it has been happening in the current brazilian context, according to the capitalist logic, does not guarantee the quality socially referenced.

Keywords: Preschool. Rights of children. Childhood education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DNCR	Departamento Nacional da Criança
EAJA	Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
FE	Faculdade de Educação
FIEG	Federação das Indústrias do Estado de Goiás
FUNABEM	Fundação Nacional do Bem Estar do Menor
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICMS	Imposto Sobre Circulação de Mercadorias e Serviços
LDB	Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LBA	Legião Brasileira de Assistência
MEC	Ministério da Educação
MIEIB	Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil
NEPIEC	Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos
ONU	Organizações das Nações Unidas
PIB	Produto Interno Bruto
PNBEM	Política Nacional do Bem-Estar do Menor
PNE	Plano Nacional de Educação
PME	Plano Municipal de Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação

PPP	Projeto Político Pedagógico
Proinfantil	Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RME	Rede Municipal de Educação
SAM	Serviço de Assistência a Menores
SME	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento de Livre e Esclarecido
UFG	Universidade Federal de Goiás
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 – Mapa das escolas municipais de Ensino Fundamental que atendem a pré-escola (Agrupamento V).....	80
Ilustração 2 – Fotografia do lavatório do banheiro infantil da escola.....	90
Ilustração 3 – Fotografia do vaso sanitário do banheiro infantil da escola.....	90
Ilustração 4 – Fotografia da descarga do banheiro infantil da escola.....	91
Ilustração 5 – Fotografia da conservação do banheiro infantil da escola.....	91
Ilustração 6 – Fotografias do parque infantil da escola com apenas um escorregador.....	93
Ilustração 7– Fotografia do parque infantil da escola e do gás.....	93
Ilustração 8 – Fotografia do espaço próximo ao parque infantil da escola.....	94
Ilustração 9 – Fotografia do parque infantil da escola.....	94
Ilustração 10 – Fotografia do parque infantil da escola.....	95
Ilustração 11– Sala da turma do Agrupamento V.....	97
Ilustração 12– Sala da turma do Agrupamento V.....	97
Ilustração 13 – Sala da turma do Agrupamento V.....	97
Ilustração 14 – Fotografia da sala da turma do Agrupamento V.....	99
Ilustração 16 – Desenho realizado por Lara durante a entrevista.....	117
Ilustração 17 – Fotografia da entrada da escola.....	118
Ilustração 18- Fotografia das árvores da escola próximo ao estacionamento.....	118
Ilustração 19 – Fotografia da horta da escola.....	119
Ilustração 20 – Desenho realizado por Pedro durante a entrevista.....	119
Ilustração 21– Desenho realizado por Susi durante a entrevista.....	120
Ilustração 22– Desenho realizado por Tarso durante a entrevista.....	122
Ilustração 23– Desenho realizado por Lucas durante a entrevista.....	124
Ilustração 24– Desenho realizado por Paulo durante a entrevista.....	127
Ilustração 25 – Desenho realizado por Valéria durante a entrevista.....	127

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Representativo de professoras participantes e respectivas escolas.....	82
Quadro 2 - Perfis das professoras participantes da pesquisa.....	84
Quadro 3 - Perfil profissional das professoras.....	85
Quadro 4- Representativo de crianças participantes.....	112

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
1 OS DIREITOS DAS CRIANÇAS NO BRASIL: AVANÇOS E CONTRADIÇÕES	26
1.1 Os direitos das crianças: história e embates sociais.....	28
1.2 O Estatuto da Criança e do Adolescente e suas perspectivas para a criança.....	36
1.3 Educação Infantil como um direito da criança no Brasil.....	41
2 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: EM DESTAQUE A PRÉ-ESCOLA	49
2.1 Debatendo a Pré-escola.....	49
2.2 Educação infantil e o neoliberalismo nas políticas brasileiras: em destaque EC 53/2006,EC59/2009.....	58
2.3 A LDB e a pré-escola.....	64
2.4 Qualidade na Educação Infantil: documentos nacionais.....	67
2.5 Plano Nacional de Educação (PNE) e suas perspectivas para Educação Infantil.....	72
3 A PRÉ-ESCOLA COMO DIREITO: A PERSPECTIVA DAS CRIANÇAS E SUAS PROFESSORAS	76
3.1 A Rede Municipal de Ensino de Aparecida de Goiânia: conhecendo o campo da etapa empírica da pesquisa.....	76
3.2 Pesquisa empírica em Aparecida de Goiânia: a pré-escola em foco.....	79
3.3 Sobre os questionários destinados às professoras: reflexões.....	83
3.4 Sobre as entrevistas das Professoras.....	100
3.4.1 A pré-escola situada em escola de Ensino Fundamental e a garantia dos direitos das crianças.....	100
3.4.2 Emenda 59/2009 na concepção das professoras.....	107
3.5 Sobre as entrevistas e desenhos das crianças.....	111
3.5.1 Mostra dos desenhos das crianças.....	115
CONSIDERAÇÕES FINAIS	130
REFERÊNCIAS	134
APÊNDICES	141
ANEXO	160

INTRODUÇÃO

O objetivo do presente trabalho é conhecer e analisar a Pré-escola situada em Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs), no município de Aparecida de Goiânia. Essa pesquisa está integrada ao projeto “Políticas Públicas e Educação da Infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas” do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (NEPIEC/ FE/UFG), sob a coordenação da professora Ivone Garcia Barbosa.

A proposição para esta pesquisa tem relação com minhas vivências e experiências como professora regente da pré-escola há sete anos, em uma escola pública de Ensino Fundamental. É relevante destacar o engajamento com a temática da Educação Infantil desde a formação inicial, na graduação. Especialmente em atividades como bolsista de iniciação científica, em uma pesquisa intitulada “A Educação Infantil em Goiás: concepções de criança e de educação infantil veiculados no jornal O Popular (1986-1996)” (BARBOSA & ALMEIDA, 2006) desenvolvida em 2006 e 2007 sob a orientação da professora Dra. Ivone Garcia Barbosa. E ainda destaco que após concluir uma Especialização em Educação Infantil, pela Universidade Federal de Goiás, oferecida pelo NEPIEC (FE/UFG), tive a possibilidade de aprofundar os estudos acerca da Educação Infantil, da infância e da pré-escola.

A Educação Infantil foi caracterizada como parte dos deveres do Estado com a educação, na Constituição Federal de 1988. Esta foi resultado de lutas dos movimentos populares, os quais envolveram pesquisadores, estudantes dos cursos de Pedagogia, educadores, estudiosos da educação e reivindicações feministas. Oito anos mais tarde, a educação de crianças de 0 a 6 anos de idade foi legalmente considerada a primeira etapa da Educação Básica, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394, de 1996.

No entanto, mesmo após as implementações das políticas públicas, a Educação Infantil ainda continuou sendo oferecida por instituições filantrópicas e conveniadas, ainda que em número reduzido. De acordo com Ivone Barbosa (2011), a lei pressupõe que os municípios devem garantir a oferta à Educação Infantil, no entanto, há ainda uma necessidade de adaptações e rearranjos dos sistemas de ensino municipais. Assim, ainda existe um regime de colaboração para oferta da

Educação Infantil, mesmo após tantos anos de sua promulgação como um direito a todas às crianças.

Segundo as leis, o Estado deve promover a primeira etapa da educação, entretanto, isso vem ocorrendo com lentidão. No sistema capitalista, a educação da classe proletária se torna um gasto, de acordo com Karl Marx e Friedrich Engels (2008) essa lógica capitalista consiste na história das lutas de classes. Nesse contexto, a burguesia, uma minoria da população, domina os meios de produção e a propriedade; enquanto o proletariado que faz parte da classe trabalhadora, sendo a maioria da população, é forçada a vender diariamente sua força de trabalho. Esta é compreendida como uma mercadoria qualquer e, por isso exposta a todas as vicissitudes da concorrência e de às turbulências do mercado.

Ricardo Antunes (2013) explicita que ao concentrar a riqueza nas mãos de uma minoria e ao privar de toda propriedade a imensa maioria da população, a burguesia conquistou o domínio social e político, provocando a luta de classes entre a burguesia e o proletariado. Dividindo a população em classes diferentes, no antagonismo de classes dominantes e classes oprimidas.

A burguesia detentora do poder, do capital, serve a seus próprios interesses. Desta forma, ocorre a lógica da política do Estado Mínimo na educação para classe trabalhadora: se gasta menos verbas e se deve produzir mais, menores investimentos e atendimento ao maior número de crianças.

A Educação Infantil é considerada a etapa da educação mais cara de acordo com a concepção assistencial, pois, necessita de fraldas, berçários, maior número de refeições, maior número de trabalhadores. As verbas mínimas destinadas à Educação Infantil ou até mesmo, a suspensão de verbas em prol do Ensino Fundamental, acarreta redução ou a não ampliação do número de vagas ofertadas em instituições de Educação Infantil, apesar do aumento da demanda. No Brasil, as verbas destinadas à Educação Infantil são insuficientes; o investimento realizado na estrutura física das instituições públicas de Educação Infantil é escasso e precário; não são pagos salários justos aos trabalhadores; faltam formações para os docentes; e não se investe em recursos humanos. Como afirma Barbosa (2008, p.387):

Não preveem verbas específicas para ser alocada na educação infantil, apesar de a LDB deixar clara a responsabilidade de cada município para essa etapa educacional. Delega-se, no entanto, às próprias instituições o direito e o dever de buscar autonomia/auto-sustentação de seus projetos, delineando-se uma das modalidades de privatização da educação.

O poder público instituí a pré-escola em escola de Ensino Fundamental, priorizando a redução de gastos. Uma configuração no atendimento às crianças em um período reduzido. A pré-escola é retirada da instituição de Educação Infantil e, com isso, instaura-se um questionamento: haverá qualidade e os direitos das crianças serão assegurados nesse atendimento pré-escolar?

Temos um longo e complexo caminho a trilhar no que diz respeito ao pensamento sobre as múltiplas determinações políticas e econômicas que envolvem a infância e, ainda, ao analisar o espaço que a Educação infantil está ocupando na atual conjuntura educacional. Nesse caso, torna-se uma necessidade refletir sobre a pré-escola instituída em escola, dada às particularidades que este atendimento exige, torna-se uma necessidade.

Entendemos que discutir as condições da pré-escola que atualmente é ofertada nas EMEFs se torna primordial para a compreensão de questões reais presentes nessa Rede Municipal de Educação (RME) de Aparecida de Goiânia, lócus de nossas investigações. Sendo assim, a Pré-escola inserida na Escola de Ensino Fundamental garante a qualidade da educação e os direitos das crianças de 4 a 6 anos?

Outras questões orientadoras definem a problemática desse estudo: Quais determinações permeiam a Educação Infantil inserida na escola de Ensino Fundamental? Quais as concepções das crianças e das professoras sobre a pré-escola instituída na escola de Ensino Fundamental a que pertencem?

Os objetivos que traçamos para nossa pesquisa são: analisar as questões acerca da Pré-escola inserida nas escolas de Ensino Fundamental na cidade de Aparecida Goiânia, percebendo as múltiplas determinações que constituem os direitos das crianças por estarem nesse espaço; compreender historicamente os lugares e espaços destinados à educação de crianças pequenas; compreender a dinâmica histórica e política para a Educação Infantil, buscando indícios de suas incidências na proposta educativa da pré-escola; conhecer as concepções das crianças sobre a pré-escola que frequentam; conhecer a concepção de Educação Infantil das professoras que atuam nas turmas de Pré-escola inseridas em escolas de Ensino Fundamental.

A pesquisa possibilitou conhecer o novo, repensar o antigo e compreender e apreender a concepção de realidade, de mundo, de vida, de homem e de sociedade. Pesquisar é buscar na essência, procurar a fundo; a pesquisa é algo vivo, em constante movimento de transformação.

Em conformidade com Menga Lüdke e Marli André (1986, p. 1) “para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele”. Ainda, as autoras expõem que é importante lembrar que, como atividade humana social, a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, pressupostos que orientam o pesquisador e que conseqüentemente, norteiam sua abordagem da pesquisa.

Enquanto método de pesquisa e análise utilizamos o método materialismo histórico dialético. Para uma investigação no campo da Educação Infantil compreendemos que não é possível somente descrever o fenômeno, mas se faz necessário ir além das aparências, refletindo criticamente o contexto, compreendendo as contradições, observando o determinado tempo histórico no qual estão inseridos os sujeitos pesquisados. Desta maneira, pensamos objetivar a práxis transformadora.

Barbosa (2006, p.278) nos diz “que o método dialético pode nos conduzir a uma outra postura na pesquisa à medida que trata de explicar e não apenas descrever processos e fenômenos. ” Nivaldo Antonio David (2012, p. 44) corrobora com essa ideia ao afirmar que:

A concepção dialético-materialista, fundada no princípio da unidade teórico-metodológica, desenvolveu um instrumento de importância vital para a compreensão do real revelando a essência dos fenômenos histórico-sociais e colaborando com a reflexão acerca da objetivação da apropriação cognoscitiva de uma dada realidade, também criou no interior desse mesmo processo a possibilidade de agir sobre a realidade no sentido de transformá-la. Por isso, não se trata apenas de ler ou descrever a realidade, mas de agir sobre ela objetivando transformá-la.

O método dialético possibilita uma percepção crítica da realidade social e histórica investigada. Afirma Antônio Joaquim Severino (2007) que a crítica e o conhecimento crítico são essenciais para transformação da realidade em uma face de conhecimento histórico-social.

Segundo Barbosa (2006) e Barbosa e Lorena Almeida (2006) trata-se de uma posição ingênua acreditar que a pesquisa seja autossuficiente como fator único de mudança da realidade. As análises que foram realizadas nesse trabalho podem servir à constituição de novas pesquisas e à compreensão do movimento do real e devem ir para além daquilo que aparentam.

Consideramos que é fundamental uma concepção teórico-metodológica dinâmica para analisar a pré-escola na escola de Ensino Fundamental na cidade de Aparecida de Goiânia. Assim, desenvolvemos uma pesquisa composta por diversas etapas, dentre elas: levantamento bibliográfico, análise documental e investigação empírica. Tais etapas se entrecruzaram ao longo de todo processo de pesquisa; no qual buscamos uma articulação constante entre a teoria, os dados levantados e a realidade educacional.

Realizamos a etapa do levantamento bibliográfico a fim de analisar criticamente o objeto de estudo, buscando referências de literaturas sobre a Educação Infantil, e dando destaque à pré-escola. Com o estudo bibliográfico de livros, de artigos, de trabalhos acadêmicos e periódicos, foi possível uma fundamentação teórica, com um embasamento necessário para o desenvolvimento da pesquisa, bem como para a análise dos dados.

O levantamento bibliográfico de teses e dissertações foi realizado nos seguintes bancos de dados: Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no Banco de Dados do NEPIEC¹. Ainda, foi realizado um levantamento dos trabalhos apresentados no site das reuniões nacionais do Grupo de Trabalho da Educação de crianças de 0 a 6 anos (GT-7), da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Para o levantamento nesses bancos de dados, utilizamos os seguintes descritores: “pré-escola”, “direito da criança”, “educação infantil”.

A análise documental nos possibilitou considerar e avaliar documentos e a partir deles abarcar os múltiplos determinantes que envolvem nosso objeto investigativo. De acordo com Lüdke e André (1986), a análise documental busca identificar informações nos documentos, os quais constituem uma fonte poderosa que podem ser retiradas evidências. Não são apenas uma fonte de informação, surgem de um determinado contexto e fornecem dados sobre este. Assim, os documentos são reveladores e estão permeados de história, de contextos, os quais auxiliam na constituição da pesquisa crítica. Utilizar o documento em uma pesquisa de concepção dialética significa analisar as contradições para além do documento. Realizamos análises dos seguintes documentos elaborados pelo Ministério da Educação:

¹ Esse banco de dados ainda está em construção, por isso ele ainda não foi disponibilizado para consulta pública.

Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001 & 2014).

Na etapa empírica, investigamos as turmas de pré-escola situadas em escolas de Ensino Fundamental na cidade de Aparecida de Goiânia. A escolha por esse município ocorreu por vários motivos, dentre eles: trata-se de uma das maiores RME do estado de Goiás, depois da Capital Goiânia, pelo quantitativo de turmas de pré-escola situadas em escolas de Ensino Fundamental, pelas investigações do NEPIEC que vem realizando diversas pesquisas sobre a infância e sua educação em diversos municípios no estado de Goiás, e ainda, pela disponibilidade do município em possibilitar a investigação da etapa empírica da pesquisa.

A realização da etapa empírica no município de Aparecida de Goiânia, ocorreu no ano de 2015, entre os meses de setembro a dezembro, existiam 13 turmas de pré-escola situadas em 9 escolas de Ensino Fundamental que foram selecionadas para nossa investigação, bem como as professoras responsáveis por estas turmas e as crianças pertencentes a esta realidade.

Com relação aos procedimentos metodológicos investigativos: realizamos a observação, por meio das visitas às instituições, com o objetivo de conhecer os espaços físicos das instituições; e utilizamos a fotografia como recurso visual para produção de informações – essas imagens foram realizadas mediante autorização prévia. Roberto Sidnei Macedo (2010) aborda sobre a utilização da imagem na pesquisa científica, denominando-a como texto não-verbal, que “se insere no espaço da página na qual é escrito e, concomitantemente transforma o próprio espaço em linguagem, caracterizando-o como manifestação privilegiada do não verbal” (MACEDO, 2010, p.122-123).

Também utilizamos o recurso metodológico do questionário, que a partir de questões articuladas buscam a compreensão da realidade (APÊNDICE C). Preocupamo-nos com a elaboração desse questionário, o qual foi destinado às professoras da pré-escola, visto que objetivávamos conhecer e constituir um perfil dessas profissionais, além de um banco de informações sobre o atendimento às crianças de 0 a 6 anos no referido município.

Outro recurso metodológico que contribuiu para nossa pesquisa foi a entrevista que foi realizada com as crianças e com as professoras das instituições em questão. Inicialmente foi elaborado um roteiro prévio (APÊNDICE D) pela pesquisadora e

orientadora, mas que não consistiu em algo fechado, pois, entendemos que a entrevista possibilita uma interação direta entre o pesquisador e pesquisado. De acordo com Severino (2007) numa pesquisa dessa natureza, o pesquisador visa apreender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam. Lüdke e André (1986) nos dizem que a entrevista, mais do que outros instrumentos de pesquisa, cria uma relação de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Ademais, permite uma captação imediata e corrente da informação desejada.

Na entrevista com as crianças também utilizamos o recurso do desenho, recurso que facilitou a interação da pesquisadora com as crianças e possibilitou uma ampliação para os dados de pesquisa, tendo em vista que a obtenção de desenhos se tornou uma fonte para análises a partir do olhar das crianças. De acordo com Márcia Gobbi (2009), os desenhos infantis em conjunção à oralidade são formas privilegiadas de expressão da criança, é uma metodologia de pesquisa que privilegia os pequenos. Os desenhos e a oralidade quando aproximadas podem resultar em documentos históricos aos quais podemos recorrer ao necessitarmos saber mais e melhor numa atitude investigativa que procure contemplar acerca do imaginado, do construído a partir do próprio olhar da criança.

Nosso trabalho dissertativo foi organizado em três capítulos para apresentarmos nossos estudos, análises e pesquisas. No primeiro capítulo, analisamos os direitos das crianças, procurando compreender a constituição desses direitos no contexto histórico brasileiro, com foco no direito à Educação Infantil. Para tal, propusemo-nos a analisar leis que surgiram para garantir esses diversos direitos, especialmente, o direito à educação. Ao discutirmos os direitos das crianças se tornou necessário compreender os fatores políticos, históricos, sociais, econômicos, culturais. Também realizamos um resgate histórico sobre a constituição da pré-escola no Brasil.

No segundo capítulo, ponderamos sobre as contradições que trazem a própria nomenclatura da pré-escola, bem como a pré-escola instituída em escola de Ensino Fundamental, sobre a questão da escolarização e a concepção da pré-escola como preparatório para o Ensino Fundamental. Nesse capítulo também, debatemos leis e documentos nacionais importantes os quais incidem diretamente na Educação Infantil, especialmente, na pré-escola. Sendo que para tais análises alguns direitos das crianças foram referenciados. Além disso, a compreensão

sobre qualidade na Educação Infantil foi um aspecto evidenciado nas apreciações desse capítulo.

No terceiro capítulo, contextualizamos o município onde realizamos nossa investigação empírica, abarcando a pré-escola situada em EMEFs com a colaboração das professoras e das crianças que vivenciaram essa realidade. A partir dos dados da pesquisa, realizamos as análises, elencamos temáticas que nos possibilitaram conhecer e entender os múltiplos determinantes da pré-escola existente em escola de Ensino Fundamental.

Esperamos que essa pesquisa possa contribuir para a produção do conhecimento o qual vem se ampliando, nos últimos anos, no âmbito da Educação Infantil. E almejamos que nosso trabalho possibilite novas pesquisas, assim como esperamos cada vez mais os estudos abordarem a temática da Educação Infantil e analisarem as RME. E que estas consigam promover a primeira etapa da educação básica com qualidade e com a garantia efetiva dos direitos das crianças.

1 OS DIREITOS DAS CRIANÇAS NO BRASIL: AVANÇOS E CONTRADIÇÕES

“A palavra progresso não terá qualquer sentido enquanto houver crianças infelizes”.

(Albert Einstein)

Nesse capítulo objetivamos discutir os direitos das crianças e compreender esses direitos no contexto histórico brasileiro, com foco no direito à Educação Infantil. Para tanto, analisaremos leis que surgiram para garantir diversos direitos: a Constituição Brasileira de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 (BRASIL,1990), a LDB de 1996 (BRASIL,1996). Estes documentos expressam o resultado de muitas lutas históricas de defensores dos direitos humanos, dos movimentos sociais, de trabalhadores e de pesquisadores da infância e sua educação em defesa da criança e seus direitos. Para melhor compreensão também realizamos um breve resgate histórico da constituição da Pré-escola no Brasil.

Dessa forma, inicialmente, para abordarmos os direitos das crianças realizamos um levantamento bibliográfico. Definimos o período de 2010 a 2014, considerando que o período de cinco anos de pesquisa e produções nos parece uma amostragem significativa. O levantamento foi realizado no banco de dados da BDTD com a utilização do descritor “direito da criança”. Também foi realizado o levantamento no banco de dados dos trabalhos apresentados nas reuniões nacionais do GT-7, da ANPED.

No levantamento de referências do banco de dados do BDTD foram encontrados 104 trabalhos, totalizando 76 dissertações e 28 teses, dentre esses, utilizamos o critério de encontrar o descritor apenas nos títulos. Após essa busca refinada, encontramos 14 trabalhos, sendo 9 dissertações e 5 teses. Observamos que os trabalhos os quais abordaram a temática dos direitos das crianças são provenientes de várias áreas do conhecimento, sendo que nessa amostragem as principais incidências foram na área da Educação (28,5%), do Serviço Social (21,5%) e da Psicologia (21,5%), seguidas das áreas de Comunicação Social, Direito, Sociologia Política e Administração (com o mesmo percentual de 7,12% cada uma).

Após a leitura dos resumos dos 14 trabalhos, observamos que apenas 3 trabalhos explicitaram análises sobre o ECA, e em apenas 1 resumo apareceu a palavra infância. Nenhum dos outros resumos abordou de forma específica a Educação Infantil; e, ainda, alguns desses traziam a temática dos Conselhos Municipais, que não é objeto de nossa investigação. Assim, selecionamos 4 trabalhos para leitura completa por discutirem o ECA e a infância, sendo esses das respectivas autoras: Sarah Puthin (2009), Ione Nogueira (2010), Rosana Lima (2012) e Maria Izabel Monfredini (2013), as quais fazem interlocuções com nossas discussões neste capítulo.

Realizamos também, uma pesquisa no site da ANPED, com o intuito de identificarmos os trabalhos apresentados nas reuniões nacionais no GT-7 no período de 2004 a 2013, rastreando dez anos de produção, portanto. Escolhemos um recorte temporal maior que o anterior, pois, esse banco de dados apresenta somente artigos, desta forma, um período de cinco anos seria insuficiente para levantarmos um número expressivo de produções. Nesse processo, obtivemos os seguintes números: 208 títulos, dos quais 167 se referiam a comunicações orais e 41 eram referentes a pôsteres. Utilizamos como critério o descritor “direito”², constando no título do trabalho. Assim, conseguimos identificar 4 títulos que possibilitaram discussões e análises em nosso trabalho, sendo 3 deles referentes à comunicação oral e 1 a pôster, são eles respectivamente: Maria Carmem Barbosa e Sandra Regina Richter (2011), Bianca Cristina Correa (2007), Eliane Saravali (2005); Ana Lucia Castilhano (2005).

O levantamento bibliográfico nos possibilitou conhecer trabalhos realizados que abordam a temática estudada, configura-se em reflexões ao longo de nossa investigação. Foi também uma maneira de conhecermos o campo e as discussões que têm sido feitas sobre os direitos das crianças. Além dos trabalhos levantados nos bancos de dissertações, teses e artigos, outros pesquisadores contribuíram para nossas análises: Barbosa (2008; 2011), Maria Campos (1999), Luiz Bazílio e Sonia Kramer (2011), Moysés Kuhlmann (2015).

Após conhecermos um pouco da discussão sobre os direitos das crianças, por meio do levantamento das produções acadêmicas, fez-se necessário percebermos

² Neste banco de dados utilizamos apenas o descritor “direito”, por conter trabalhos do GT-7 que publica pesquisas somente com a temática sobre a criança e sua infância, assim, não se fez necessário a busca conjunta com o descritor criança.

como, ao longo da história, esse direito tem se materializado das propostas de políticas públicas para a vida das crianças e para a infância brasileira.

1.1 Os direitos das crianças: história e embates sociais

A palavra “direito” provém do latim *directum*, que significa reto, em linha reta. Norberto Bobbio (2004, p. 7) afirma que “sem direitos do homem reconhecidos e protegidos, não há democracia; sem democracia, não existem as condições mínimas para a solução pacífica dos conflitos. Em outras palavras, a democracia é a sociedade dos cidadãos”.

No dicionário, Aurélio Ferreira (2011) há vinte e sete itens explicitando o significado da palavra direito, dentre os quais transcrevemos aqui as significações que nos inspiram a abarcar sobre os direitos das crianças:

1. O que pode ser exigido em conformidade com as leis ou a justiça. 2. Faculdade, prerrogativa, poder legítimo. 3. Complexo de leis sociais (...) 9. Justo, reto; acertado(...)13. De maneira considerada correta(...) 17. Direito comum: conjunto de princípios e normas que se aplica à generalidade dos casos em sociedade, em coletividade (FERREIRA, 2001).

O Direito é concebido como algo inalienável, portanto, deveria ser competido de maneira reta, justa, conforme as normas e leis estabelecidas pela sociedade, representando o bem comum. Porém, se os vários significados descritos dessa palavra fossem retamente cumpridos, essa discussão seria dispensável, o que infelizmente não é fato. Essa discussão nos parece ser necessária e urgente para mudar esse panorama brasileiro, pois ele não cumpre os direitos já estabelecidos e burla o que é previamente acertado.

Barbosa, Nancy Alves e Telma Martins (2008, p.11-12):

Em princípio, podemos considerar que a noção de direitos remete à idéia de cidadania; ou seja, os cidadãos são sujeitos que possuem prerrogativas de uma vida e convivência digna, livre e igualitária em relação aos seus semelhantes. Os direitos humanos referem-se, portanto, à própria sobrevivência e se caracterizam como históricos, inalienáveis, irrenunciáveis, imprescritíveis, relativos, universais, cuja concretização pode ser exigida sempre que houver omissão do responsável. Os direitos fundamentais dos cidadãos geralmente são prescritos formalmente em leis e no ordenamento jurídico dos países, e correspondem ao dever do Estado em assegurar que sejam cumpridos, por meio das políticas públicas.

No entanto, Barbosa, Alves e Martins (2008) realizam uma análise sobre o conceito de cidadania na sociedade neoliberal³, bem como a utilização do discurso de cidadania ou de criança cidadã para mascarar a profunda exclusão do sistema capitalista. Este, gerador de miséria e pobreza, no qual a igualdade de oportunidades a todos é uma falácia que sustenta uma profunda desigualdade social. Neste sentido, a concepção marxiana que assumimos no nosso trabalho é distinta da cidadania defendida pelos interesses neoliberais.

Torna-se emergencial discutirmos os direitos das crianças em uma sociedade, que com suas diversas leis e documentos, afirma-os, mas, não cumpre o principal: a real efetivação dos direitos das crianças. De acordo com Bazílio e Kramer (2011, p.14), é preciso “fazer valer alguns avanços legais, pois não adianta o texto escrito que não está incorporado à vida”.

Campos (1999), identifica que a primeira vez que em que a criança pequena foi objeto de preocupação do poder legislativo, designou-se a filhos de trabalhadoras. Desta forma, procurou-se salvaguardar o direito da criança à sobrevivência, resguardando o direito da mãe trabalhadora amamentá-lo, de forma secundária.

Fúlvia Rosemberg e Carmem Mariano (2010, p.696-697) salientam que a criança na sociedade contemporânea começa a ter uma “utilidade” econômica:

apesar de cada vez mais afastada da produção econômica, a infância produz recursos econômicos, é “útil”. Em primeiro lugar, a demarcação de sua especificidade dinamiza os mercados de trabalho e de consumo. Ao se lhe reconhecerem necessidades (ou direitos) específicas(os), geram-se novas profissões no mercado de trabalho adulto que, por sua vez, geram, também, a produção de novas mercadorias e serviços, inclusive os de natureza política, acadêmica, filantrópica, comunitária, ou solidária [...]Este exemplo remete à segunda razão da “utilidade” econômica da infância: sua atividade de aluno, de escolar[...] destacamos o hábito de pensar a infância, preferencialmente em contexto familiar [...] Ao subsumir, no entanto, a criança no filho, circunscreve-se a infância à esfera do privado, da família, da casa e das relações interpessoais. A prática contemporânea de prover instituições organizadas por classes de idade (creches e escolas) [...]E a forma pela qual a infância adentra a esfera pública é crucial para a posição que ocupa na arena de negociação das políticas públicas – inclusive dos marcos legais nacionais e internacionais, como a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança.

Natália Fernandes e Catarina Tomás (2011) consideram o século XX como o século dos direitos da criança, pois, nele foi edificado um quadro jurídico-legal de

³ Ver Paulo Nogueira Batista (1994);

proteção às crianças. As autoras realizam uma breve análise da situação da infância em Portugal que se caracteriza por um conjunto de avanços, impasses e retrocessos, desassossegos e desafios, na afirmação dos direitos da criança e na edificação de condições de bem-estar social para este grupo social. Ainda, salientam que Portugal foi um dos primeiros países a aprovar uma Lei de Proteção à Infância em 1911; a consagrar na Constituição da República de 1976, como direitos fundamentais à infância; e a ratificar a Convenção dos Direitos da Criança, em 1990. Mesmo assim, as pesquisadoras mostram uma realidade muito parecida com a brasileira:

Contudo, muitos compromissos permanecem incumpridos, não porque os direitos das crianças sejam demasiado ambiciosos, inatingíveis ou tecnicamente impossíveis de aplicar, mas porque a agenda da infância não é ainda considerada como uma prioridade política, económica e social (FERNANDES & TOMÁS, 2011, p.1).

O panorama dos muitos direitos sociais descumpridos também no Brasil é destacado por Rosemberg (2006). Ela assegura que ao analisar as políticas sociais para a criança pequena brasileira é possível verificar tais deformações associadas a duas outras dimensões mais gerais: a política espetáculo e a intromissão de organizações internacionais na configuração das políticas públicas brasileiras para a infância.

Para compreendermos a constituição dos direitos das crianças no Brasil, é importante conhecermos a história da constituição do Código de Menores, de acordo com Janiere Paes (2013) sancionado em 1927, o chamado “Código Mello Mattos”, nome dado em homenagem ao autor do projeto. Ainda, Paes (2013), afirma que o início do século XX foi um período de relevantes mudanças na sociedade brasileira. Sobretudo, na década de vinte, o país atravessou uma fase de crise econômica e política, o que levou a um questionamento sobre o papel do Estado na resolução de questões sociais. Nesse período se estabeleceu a preocupação com a criminalidade juvenil, o que acarretou a criação da primeira codificação exclusivamente voltada para tratar dos interesses das crianças e dos adolescentes no país.

Ainda nas palavras de Paes (2013), o Estado assumiu o protagonismo como responsável legal pela tutela da criança órfã, abandonada, com a distinção entre o menor abandonado e menor delinquente, em uma tentativa de ampliar e melhor explicar as situações que dependiam da intervenção do Estado. Também no Poder

Judiciário foi criado e regulamentado o Juizado de Menores e todas suas instituições auxiliares.

Contudo, segundo Bazílio e Kramer (2011), com suas diversas lacunas o Código de Menores não correspondia aos direitos das crianças. O Código legislava apenas sobre aquelas que se encontravam em situação de abandono ou de fome. Os autores ainda apontam um caráter arbitrário no Código e a concentração de poderes das decisões nas mãos dos juízes em relação a todos os aspectos no trato destas crianças e adolescentes.

Puthin (2009, p. 34) apoia a análise sobre o Código de Menores:

Esta Lei tinha um caráter discriminatório, que associava a pobreza à “delinquência” e encobria as causas das dificuldades vividas pelas crianças, tais como a desigualdade de renda e a falta de alternativas de vida. As crianças de baixa renda eram consideradas inferiores e deveriam ser tuteladas pelo Estado. Havia a ideia de que os mais pobres tivessem um comportamento desviante, não podendo se adaptar à vida em sociedade. Isso justificava, por exemplo, o uso dos aparelhos repressivos como instrumentos de controle pelo Estado.

Existia um Código de Menores, no entanto, esse não correspondia à garantia dos direitos de todas as crianças brasileiras. Havia uma preocupação apenas com as crianças e adolescentes em “situação irregular”, os quais “incomodavam”; entretanto, o referido Código não compreendia as crianças e os adolescentes em suas especificidades, particularidades e necessidades. Portanto, era insuficiente, discriminatório e não atendia à realidade das crianças brasileiras.

Nogueira (2010) explica que no início dos anos quarenta foram criados dois órgãos que atuaram na área da infância: Departamento Nacional da Criança (DCNR) e o Sistema de Atendimento ao Menor (SAM) – este último criado em 1942, seguindo a lógica penitenciária de assistencialismo e punição. O então chamado “menor” era visto nesse caso como uma ameaça a sociedade e deveria ser controlado. Nas palavras de Paes (2013), o SAM é reconhecido por diversos autores e estudiosos como a primeira política pública estruturada para a infância e adolescência no Brasil.

Ainda sobre o SAM, Puthin (2009) esclarece que consistia em um órgão para “recuperar” os jovens e “reinseri-los” no contexto social. Para tanto, os meios empregados para alcançar estes objetivos eram a disciplina e o trabalho. Desse modo, os idealizadores e os defensores desse sistema acreditavam que um modelo repressivo poderia extinguir a criminalidade.

Sobre o DNCR, criado em 1940, constituiu-se no primeiro programa estatal de proteção à maternidade, à infância e à adolescência no Brasil. Instituído pelo Ministério da Educação e Saúde, tratou-se de um programa assistencialista baseado na criação dos chamados Postos de Puericultura, segundo Jaqueline Rodrigues (2013) local privilegiado para auxiliar a comunicação entre médicos e as mães, a fim de orientá-las corretamente a cuidarem de seus filhos, visando melhorar a saúde e as condições de vida das crianças, além de torná-las aptas no desempenho de seu ofício de mães-educadoras.

Rosemberg (1992) evidencia as influências das organizações internacionais como Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) no planejamento de políticas sociais, em especial, as educacionais, destinadas às populações pobres do Terceiro Mundo. A autora destaca ainda, programas que se baseavam na assistência social e no trabalho voluntário desenvolvidos no Brasil pela UNICEF por meio do DNCR; e uma das primeiras ações desenvolvidas foi a implementação do “Clube de Mães”, entidade com finalidade de “fixar e valorizar a mulher no lar, pela educação”. (ROSEMBERG, 1992, p.23). Esta proposta tinha um eixo ideológico próximo ao da Legião Brasileira de Assistência (LBA), que também foi um órgão destinado às políticas sociais da família e da infância no país, criada em 1942 (PUTHIN, 2009).

No Brasil, a concepção assistencial no atendimento à criança e no trato com a infância possui uma história antiga. De acordo com Barbosa, Alves e Martins (2008, p.3) são “concepções e práticas reducionistas cristalizadas historicamente, que privilegiam o caráter assistencialista e higienista no atendimento educacional às crianças pequenas”. E a superação dessas práticas são necessárias. A discussão internacional sobre os direitos humanos e os direitos das crianças possibilitou outra configuração brasileira acerca destes, evidenciando novos aspectos.

Barbosa e Richter (2011) discutem a constituição da sensibilidade aos direitos humanos; e afirmam que a concepção dos direitos humanos “emergiu com o nascimento dos Estados Nacionais, foi somente após as duas guerras mundiais, que o empreendimento alcançou o caráter “universal” com a “Declaração Universal dos Direitos Humanos”, publicado em 1948” (BARBOSA E RICHTER, 2011, p. 02).

Também segundo Barbosa e Richter (2011), a inviolabilidade dos corpos é uma característica central nos direitos humanos, contudo, no que diz respeito às crianças tal entendimento foi mais tardio. Primeiramente, a questão da inviolabilidade foi

compreendida em relação ao adulto. Neste contexto, “A discussão em torno dos direitos das crianças foi desencadeada na virada do século XX por vários movimentos sociais que faziam severas críticas às constantes violações sofridas pelas crianças no trabalho, na família ou na escola” (BARBOSA e RICHTER, p.5). De acordo com as autoras, o período pós-guerra contou com vários marcos para infância decorrentes de mobilização social como, por exemplo, a criação da “Declaração Universal dos Direitos das Crianças” que se tornou balizadora de comportamentos sociais, políticos e econômicos frente à infância, e também induziu a existência de várias legislações específicas nas sociedades ocidentais (ROSEMBERG & MARIANO, 2010).

No dia 20 de novembro de 1959, foi aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas a “Declaração Universal dos Direitos das Crianças” que orientou todos os países sobre os direitos das crianças. Esta Declaração trouxe a compreensão da criança como sujeito de direitos. Para tal, baseou-se em 10 princípios que se referem ao: Direito à igualdade, sem distinção de raça religião ou nacionalidade; Direito a especial proteção para o seu desenvolvimento físico, mental e social; Direito a um nome e a uma nacionalidade; Direito à alimentação, moradia e assistência médica adequadas para a criança e a mãe; Direito à educação e a cuidados especiais para a criança física ou mentalmente deficiente; Direito ao amor e à compreensão por parte dos pais e da sociedade; Direito à educação gratuita e ao lazer infantil; Direito a ser socorrido em primeiro lugar, em caso de catástrofes; Direito a ser protegido contra o abandono e a exploração no trabalho; Direito a crescer dentro de um espírito de solidariedade, compreensão, amizade e justiça entre os povos (UNICEF, 1959).

Ao nos remetermos à história brasileira, contudo, percebemos que a efetivação desses direitos não foi concretizada após a aprovação da Declaração “que pretendia superar a situação das políticas para infância” (SILVA, 2013, p.22). Os preceitos expressos na Declaração Universal deveriam ser fiscalizados pela UNICEF, organismo das Organizações das Nações Unidas (ONU), que tem como propósito garantir os direitos básicos das crianças em sua vivência social. Porém, a UNICEF passou por crises com diversos cortes de recursos interferindo e até impedindo o desenvolvimento do seu trabalho nesse período.

O Golpe Militar de 1964 definiu a conjuntura política no Brasil, passando o Estado a controlar e determinar todas as esferas, inclusive no âmbito do tratamento das crianças e dos adolescentes, pautada pela Lei de Segurança Nacional, um

período de ditadura, que correspondia ao ultrapassado e arbitrário Código de Menores de 1927.

Rosemberg (1992) explicita que a educação pré-escolar durante os governos militares enfrentou embates entre assistência ou educação, competência privada ou pública, associados ao fracionamento da bipolarização anterior entre creche e pré-escola.

Como afirma Nogueira (2010), instaurada a ditadura militar no país, o SAM foi extinto no mesmo ano, substituído e transformado na Fundação Nacional do Bem Estar do Menor (FUNABEM), cabendo a ela formular e implementar a “Política Nacional do Bem-Estar do Menor” (PNBEM). Sarah Puthin (2009) afirma que as intervenções públicas relacionadas às crianças e aos adolescentes aconteciam em sintonia com a Lei de Segurança Nacional e com a PNBEM foi introduzida à metodologia fundamentada no conhecimento biopsicossocial, com o intuito de romper com as práticas repressivas. Nessa direção, foi criado um sistema que considerasse as condições materiais dos “menores”, o desempenho escolar, seus traços de personalidade, enfim, aspectos pessoais e sociais.

Os estudos de Nogueira (2010) concluíram que o PNBEM não atingiu seu propósito e foi atualizado com a instituição do “Código de Menores” em 1979 e a concepção “biopsicossocial” formalizada e explicitou a estigmatização da criança pobre como “menor delinquente”, sendo o menor culpabilizado pela situação de pobreza e abandono que vivenciava.

Assim, ao invés do “Código de Menores” ser transformado a partir da “Declaração Universal dos Direitos das Crianças” de 1959 no país, apenas em 1979, tardiamente, ele foi apenas repaginado. No entanto, manteve a mesma base ideológica e os mesmos princípios do “Código de Menores” de 1927.

Como afirma Altina Abadia Silva (2013), a reformulação do Código de Menores em 1979, no Brasil, não propiciou transformações, pois, manteve a criança sem direitos. O Código de Menores de 1979, mesmo com 52 anos de diferença entre o Código de Menores de 1927, permaneceu na mesma linha de arbitrariedade, assistencialismo e repressão junto à população infanto-juvenil. Não era feita distinção entre infância e adolescência, todos eram considerados “menores”, sendo utilizados rótulos como “menores em situação irregular” ou “carentes delinquentes” – estes os únicos objetos de atenção do Código.

A manutenção do “Código de Menores” demonstrou um tempo histórico sem avanços nas políticas em prol dos direitos e da defesa das crianças. Na realidade, um tempo lançado ao retrocesso na situação das crianças e dos adolescentes brasileiros.

A década de 1980 foi marcada por intensos movimentos sociais na luta pela democracia, demonstrando a revolta e o descontentamento do povo brasileiro com a Ditadura Militar, que se encerrou em 1985.

A promulgação da Constituição Federal de 1988 trouxe um novo marco político à sociedade brasileira, instituindo um Estado democrático; e o preâmbulo da Constituição se destina a assegurar os direitos sociais e individuais. De acordo com Rosiris Souza (2012, p.83) a legislação federal “trouxe a perspectiva da democracia no país, bem como a doutrina do direito e consequentemente a noção de cidadania”.

Na Constituição Brasileira de 1988, no Capítulo II, sobre os Direitos Sociais no art. 6º: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988, Redação dada pela Emenda Constitucional nº 90, de 2015).

A referida Constituição passou por diversas modificações entre os anos de 1990 a 2015, sendo aprovadas as Emendas Constitucionais, todavia os artigos que expressam os Direitos Sociais permaneceram e ainda foram ampliados durante essa trajetória. Para Lima (2012), a Constituição Federal de 1988 traz em seu bojo uma nova concepção acerca do segmento infanto-juvenil, trata-se de assegurar proteção a esses sujeitos de direitos, que se encontram na condição peculiar de pessoas em desenvolvimento.

Além disso, a promulgação da criança como sujeitos de direitos e a contemplação do direito à educação da criança desde o nascimento se materializam na Constituição Federal. Conforme destacado por Alves (2007), isso ocorre por meio das mobilizações populares em torno da democracia e da garantia de direitos dos cidadãos brasileiros, dentre os quais está a educação das crianças de 0 a 6 anos de idade. Assim, foram incorporadas concepções balizadas na ideia de cidadania e direitos, contemplando a indicação da Educação Infantil como um desses direitos. “Nesse sentido, manifesta-se um reconhecimento da necessidade de se promover a

Educação Infantil tratando a criança como parte da sociedade e a infância como etapa importante no processo de formação humana” (ALVES, 2007, p.34).

Percebemos a construção brasileira do direito da criança como um processo histórico com o entrecruzamento das leis. De acordo com Barbosa (2011, p.15), “o fato de reconhecer um conjunto de direitos da criança faz da Constituição uma Lei que deve servir de parâmetro para muitos projetos voltados à infância”.

Não podemos negar que na sociedade brasileira vários avanços legais foram alcançados no que diz respeito aos direitos das crianças, à infância e sua educação. Em nosso país, no período anterior à Constituição de 1988, não havia leis contundentes, o que faz desta um marco histórico para Educação Infantil. Por outro lado, não podemos ser ingênuos e alegar que a partir das criações de leis os problemas da infância no Brasil foram sanados.

Refletir sobre as políticas econômicas, sociais, sobre o modelo capitalista de sociedade nos possibilita compreender que apesar da existência das leis, isso não representa a garantia dos direitos.

No ano de 1990, após a Constituição Brasileira de 1988 a qual postulou a condição e a defesa de sujeito de direitos à criança e ao adolescente, foi possível consolidarmos e promulgarmos o ECA que, de forma específica e detalhada, expressa os direitos das crianças e dos adolescentes desse país.

1.2 O Estatuto da Criança e do Adolescente e suas perspectivas para a criança

A aprovação do ECA significou outro importante marco no panorama político brasileiro. Muitos celebraram a promulgação de um documento legal com importância fundamental ((BRASIL, 1990, Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990) que passa a reconhecer de forma específica a infância e a adolescência que há muito eram consideradas inferiores. Barbosa, Alves e Martins (2008) afirmam que a partir do ECA, enfaticamente a criança é considerada como cidadã de direitos subjetivos inalienáveis, dentre os quais o direito ao acesso à Educação Infantil.

É importante ressaltar a Convenção sobre os Direitos da Criança, considerada a Carta Magna para as crianças de todo o mundo, publicada em 20 de novembro de 1989. Esse documento, que foi oficializado como lei internacional, é o instrumento de direitos humanos mais aceito na história universal de acordo com a UNICEF.

Rosemberg e Mariano (2010) afirmam que a convenção de 1989, em relação às declarações internacionais anteriores, inovou não só por sua extensão, mas porque reconhece todos os direitos à criança e aos adolescentes (0 até os 18 anos de idade), bem como todas as liberdades inscritas na Declaração dos Direitos Humanos. Ou seja, pela primeira vez, outorgaram-se direitos de liberdade às crianças e aos adolescentes, até então reservados somente aos adultos. Porém, as autoras destacam que na Convenção de 1989 emergiram duas posições: “protecionista” (ou paternalistas) e “liberacionista” (ou autonomista).

Monfredini (2013) alega que o ECA foi constituído sob o parâmetro da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança e do Adolescente de 1989. Lima (2012) corrobora com essa ideia ao explicitar que a regulamentação do ECA também é fruto de um movimento exógeno, ou seja, a própria Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança da ONU em 1989, que originou a Doutrina de Proteção Integral.

O ECA, portanto, entrou em vigor substituindo o antigo Código de Menores. Bazílio (2011, p. 35) esclarece que com a promulgação do ECA ocorreram “transformações do marco conceitual, ruptura doutrinária ou mudança de paradigma que ocorre em relação aos antigos Códigos de Menores (1927 e 1979)”. Pode-se dizer que o Estatuto representou, sem distinção, uma mudança ideológica na forma de tratar as crianças, abandonando o panorama doutrinário existente nos Códigos de Menores de 1927 e 1979. Assim, passou-se a considerar crianças e adolescentes – ou seja, a faixa etária compreendida de 0 a 18 anos – não como pequenos diante dos adultos, “menores”, mas como sujeitos de direitos.

Primeiramente, a mudança aconteceu na alteração das nomenclaturas, passando de “Código” a “Estatuto”. Anteriormente, existia o “Código de Menores” o qual dava subsídio para os juízes de maneira soberana decidirem sobre os direitos das crianças e dos adolescentes. O Estatuto, além de indicar a democracia como um dos seus princípios, pressupondo os direitos como algo para todas as crianças, promoveu a abrangência de todas as classes sociais que anteriormente eram vistas de formas distintas nos Códigos de Menores – que focalizava o controle e a moralização das crianças pobres.

Silva (2002, p.05) ressalta que o ECA:

Representa uma mudança de concepção social de tal grupo no Brasil, uma vez que lhe atribui o status de sujeito de direitos, superando o paradigma das legislações que antecederam, os Código de Menores de 1927 e 1979, bem

como políticas sociais assistencialistas, voltadas para as crianças pobres, como sinônimo de menor carente ou infrator.

Patrícia Corsino e Maria Fernanda Nunes (2012, p. 17) salientam aspectos sobre a implementação do ECA que “sintoniza a infância brasileira como um tempo especial da existência dos indivíduos, definido a partir do reconhecimento da criança como um ser social que necessita ser protegido e amparado”.

Assim, entende-se que a criança e o adolescente estão em processo de constituição e não podem responder por seus atos sozinhos. Necessitam, pois, de proteção. Silva (2013) reafirma esse aspecto, dando destaque às crianças que estão em fase de desenvolvimento e formação de caráter e, nesta fase, precisam de total apoio dos pais, professores e da própria sociedade. Todavia, muitas crianças não contam com essa proteção na realidade em que vivem. Deste modo, o Estatuto inovou em dispor os princípios fundamentais a “Doutrina de Proteção Integral e da Prioridade Absoluta”.

A criança necessita de cuidados dos sujeitos mais experientes, da proteção de adultos, que geralmente advêm de sua família. Sobre esses direitos, está escrito no Art. 4 do ECA:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e a convivência familiar e comunitária (BRASIL,1990).

O ECA apresenta artigos com base na Constituição Federal (BRASIL,1988). Monfredini (2013) explicita que o artigo 227 da Constituição Federal de 1988, que inclui os direitos fundamentais de cidadania, influenciou a materialização do ECA. Tal fato se deu uma vez que sua concepção também foi fruto de mobilização da sociedade, articulada aos movimentos sociais, às organizações profissionais e às demais pessoas envolvidas. Este envolvimento conjunto deu origem ao referido artigo, formado como uma síntese dos documentos internacionais de direitos humanos. Com essa inserção na Constituição, o movimento foi incentivado a defender a necessidade de uma política específica para a infância e para a juventude, incompatível com o Código de Menores, que se apresentava como legislação vigente.

Assim, Monfredini (2013) também explicita que tal situação impulsionou, no momento da Constituinte, a criação do Fórum de Defesa da Criança e do Adolescente constituindo a espinha dorsal do Estatuto da Criança e do Adolescente. O projeto do ECA foi apresentado na Câmara dos Deputados e no Senado, concomitantemente. Esse Fórum nomeou uma Comissão de Redação que recebeu a colaboração de diversos setores profissionais e as discussões se fizeram pelo país e em grupos específicos, tais como: os movimentos sociais, a Sociedade Brasileira de Pediatria, as Secretarias de Educação, dentre outros. Depois que o projeto foi enviado ao Congresso Nacional, as discussões e os debates continuaram nas respectivas comissões. Assim, o Estatuto da Criança e do Adolescente, foi constituído sob o parâmetro da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança e do Adolescente de 1989, e foi promulgado no dia 13 de julho de 1990 (MONFREDINI, 2013).

O ECA é constituído em dois livros: o Livro I – Parte Geral, que contém 85 artigos; e o Livro II – Parte Especial, no qual, estão contidos 173 artigos. Os últimos 9 artigos estão presentes nas Disposições Finais e Transitórias, totalizando 267 artigos. Esta Lei considera como crianças, os sujeitos de 0 a 12 anos, e como adolescentes os sujeitos de 12 a 18 anos; e, no seu conteúdo, dispõe acerca da proteção integral a este público específico.

O Livro I – Parte Geral, traz as Disposições Preliminares, os Direitos Fundamentais (Do direito à vida e saúde) e a Prevenção com objetivo de prevenir a violação dos direitos das crianças e dos adolescentes.

O Livro II, inicialmente, explicita a Política de Atendimento dos direitos das crianças e dos adolescentes, abarcando também as Medidas de Proteção em prol da aquisição dos direitos básicos. Compõe este Livro o Título “Da prática de ato infracional” (Medidas socioeducativas) para adolescentes em conflito com a lei. Ainda no Livro II é explicitada a constituição do Conselho Tutelar promulgado pelo ECA que se trata de um novo elemento, o qual representou um progresso a favor da tentativa de se assegurar direitos de crianças e adolescentes.

Também nesse Livro aparece o Acesso à Justiça, aspecto relevante que nos leva a salientar a importância da Justiça da Infância e Juventude que hoje exerce papel fundamental na garantia dos direitos e cuidados com a infância, com ação na esfera jurídica para cumprimento do ECA. Há ainda uma parte específica no Estatuto que abarca a questão sobre “Os Crimes e das Infrações Administrativas”, apresentando disposições concernentes aos crimes praticados contra crianças e

adolescentes. Por fim, o Estatuto é finalizado com as Disposições Finais e Transitórias.

Ao compreendermos as disposições do ECA e sua relevância, podemos evidenciar a discrepância das leis e dos fatos, segundo Campos (2005, p.27):

O divórcio entre a legislação e a realidade, no Brasil, não é de hoje no país. Nossa tradição cultural e política sempre foi marcada por essa distância e, até mesmo pela oposição entre aquilo que gostamos de colocar no papel e o que de fato fazemos na realidade. Em todos os aspectos da vida nacional é possível observar esses contrastes: na legislação sobre a criança e o adolescente, quando as rebeliões e cenas de extrema violência ocorrem na vigência de uma lei, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, considera uma das mais avançadas do mundo; [...] E, assim, poderíamos continuar essa listagem das enormes distâncias que se mantêm entre as belas intenções inscritas nas leis e a realidade vivida pela maioria da população.

Não podemos nos conformar com essa “tradição cultural e política” explicitada pela autora em nosso país. Exigir o cumprimento das leis é um dever dos cidadãos e necessitamos avançar nesse aspecto. Como citado no trecho acima, o Brasil possui leis que são referências a outros países, e documentos avançados e de relevância para todo o mundo, como o ECA, por exemplo. Conforme Bobbio (2004, p.17):

o problema que temos diante de nós não é filosófico, mas jurídico e, num sentido mais amplo, político [...] mas sim qual é o modo mais seguro para garanti-los, para impedir que, apesar das solenes declarações, eles sejam continuamente violados.

No presente momento histórico, a bandeira de luta consiste em fazer valer os direitos já pré-estabelecidos em leis. O Estado como principal responsável por essa garantia se exime de suas obrigações, atendendo aos interesses do capital, pautados na lógica neoliberal.

De acordo com Bazílio e Kramer (2011, p.19):

Sabemos que a origem do problema se encontra na desigualdade econômica estrutural, na história longa de escravidão vivida por muito brasileiros, agravado pelo empobrecimento recente e crescente, pela ausência de reforma agrária que, ao expulsar as pessoas do campo, acaba relegando-as à miséria das prefeituras urbanas e das favelas, e ainda pela falta de distribuição de renda, de serviços e benefícios econômicos, sociais e culturais.

A Educação Infantil e os direitos das crianças seguem a mesma lógica de desigualdade, os detentores do poder, como afirmam Corsino e Nunes (2009, p. 20), “vislumbram os perigos que poderiam advir de uma população educada”. Assim, o Estado propicia uma Educação Infantil com tantas problemáticas que se distingue da educação prevista nas leis.

1.3 Educação Infantil como um direito da criança no Brasil

A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica, como preconizado na LDB no Art. 29: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” (BRASIL, 1996; Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013). Ela se constitui como a etapa da educação nacional responsável pela educação das crianças de 0 até 6 anos⁴, sendo dividida, conforme o atendimento, em creche, para as crianças de 0 a 3 anos e pré-escola, para as crianças de 4 até 6 anos.

Sendo assim, para discutirmos a pré-escola no Brasil se torna indispensável também discutir o surgimento das creches brasileiras, uma vez que essa divisão é apenas do ponto de vista da organização do atendimento. A história da creche e da pré-escola se inter cruzam porque as duas configuram a luta pelo atendimento de crianças de 0 a 6 anos e compõem um todo que é a Educação Infantil.

A creche, no Brasil, desde sua origem, surgiu como um espaço voltado ao atendimento da criança. A necessidade de criação dessas instituições foi dada a partir da expansão de mão-de-obra feminina e com o desígnio de liberação das mães para o trabalho fora de suas casas. De acordo com Maria Pardal (2005), a implantação do termo “creche” que designa “presépio” e seu modo de funcionamento incidiu na França, em 1844. Em meados de 1879, o Brasil reproduziu esse modelo francês no

⁴ O NEPIEC defende que a Educação Infantil é a etapa de ensino responsável pela educação das crianças de 0 até 6 anos de idade e não apenas de 0 a 5 anos como explicitado na Constituição (BRASIL, 1988), em seu artigo 208, o qual, teve sua redação modificada pela Emenda Constitucional n.º 53, de 2006, que amplia o Ensino Fundamental de oito para nove anos, reduzindo a Educação Infantil de 0 a 5 anos de idade. Optamos em manter a expressão de crianças da Educação Infantil de 0 até 6 anos de idade em nosso trabalho pela defesa da garantia do direito das crianças que completarem 6 anos após o corte etário de 31/03, conforme Resolução CNE/CEB nº 1, de 14 de janeiro de 2010, a permanecerem na Educação Infantil no ano corrente. Esse posicionamento também é uma defesa do Movimento de Interfóruns no Brasil (MIEIB).

país, a partir do movimento filantrópico, originando as creches e as salas de asilo brasileiras.

Kuhlmann (2015) afirma que Firmin Marbeau foi o fundador da creche, criada na França, em 1844 e que se disseminou, nacional e internacionalmente, após sua criação. As creches neste período se destinavam às crianças de 0 a 2 anos e as salas de asilo, as crianças de 2 a 7 anos. No Brasil, inicialmente, esse atendimento era proposto a classes de baixa renda, as mães pobres, e com exigência de serem mulheres de boa conduta social, honestas, mulheres que precisavam trabalhar.

Apesar do Brasil ter seguido o modelo de creche da França, Pardal (2005) diz que a creche brasileira teve por finalidade liberar a mão-de-obra da mãe pobre, no caso, escravas ou ex-escravas. Enquanto na França, as instituições não aceitavam apenas crianças cujas mães trabalhassem. O objetivo principal das creches francesas consistia na normalização do comportamento infantil, pois seguiam um regime de funcionamento militar, fazendo com que as crianças participassem de exercícios intelectuais e físicos independentes de sua faixa etária. No Brasil, a defesa das creches e salas de asilo objetivou a liberação para o trabalho feminino, todavia, essas instituições também se vincularam à ação disciplinar.

Especificamente, no Rio de Janeiro foi criado o Instituto de Proteção e Assistência à Infância que, de acordo com Kuhlmann (2015), foi instituído por um médico com objetivo de oferecer serviços em prol das crianças pobres. Essa entidade se multiplicou por todo o país, ofertando creches e jardins de infância. Para situarmos a difusão das creches no Brasil, torna-se imprescindível nos reportar às Exposições Internacionais, chamadas também de Universais. As creches e instituições de Educação Infantil foram difundidas durante estas, consideradas como modernas, científicas e como modelos de civilização.

Com essas Exposições Internacionais, as instituições de Educação Infantil (creches, salas de asilo, jardins de infância) ganharam visibilidade no cenário internacional e passaram a integrar o grupo da educação. Com a atenção voltada ao ensino infantil foi demarcado o início da história da Educação Infantil.

Kuhlmann (2015, p.74) explicita sobre isso, ao dizer:

Como se vê, as exposições sempre incluíram as creches e salas de asilo nos grupos dedicados à educação. O que diferenciava as instituições não eram as origens nem a ausência de propósitos educativos, mas o público e a faixa etária a que se propunham a tender. É a origem social e não a institucional que inspirava objetivos educacionais diversos. A creche, para os bebês,

embora vista como apenas para atender as classes populares, seria o primeiro degrau para sua educação.

Segundo Maristela Angotti (1994), ao pensarmos na história da pré-escola e na educação pré-escolar, Frederico Fröebel deve ser considerado o “Pedagogo da Infância”, o “Pai da Infância”, pois, com raízes na escola de Pestalozzi criou os “jardins de infância” [*Kindergarten*], na Alemanha, em 1840. Esse autor se dedicou especificamente às discussões da infância.

Ainda de acordo com Angotti (1994), Fröebel concebia a criança como quem guarda uma “semente” em si do que virá a ser, ao passo que a professora era considerada “a jardineira” que deveria cuidar das suas “plantinhas”, como uma mãe que cuida de seus filhos, de forma afetuosa e delicada.

O *Kindergarten*, de Fröebel, uma de suas principais criações, bem como suas ideias tiveram ampla difusão internacional. Seus princípios foram inovadores para sua época, tais como permitir que a criança pudesse se expressar, além de se preocupar com a criança e seu desenvolvimento. Segundo Angotti (1994) pautou-se a interpretação de seus estudos na genética, na teoria da evolução orgânica; considerava um paralelo entre a planta e o ser humano, a criança como uma plantinha que guarda dentro de si a semente do que poderá vir a ser, cujas arestas não esperadas deveriam ser aparadas. Ademais, em sua teoria, o trabalho com as crianças era voltado ao adestramento e às atividades manuais.

Kuhlmann (2015, p.69) ao tratar sobre o jardim de infância, criado por Fröebel:

[...] seria a instituição educativa por excelência, enquanto a creche e as escolas maternas – ou qualquer outro nome dado a instituições com características semelhantes às *salles d’asile* francesas – seriam assistenciais e não educariam. Entretanto, essas últimas também educavam – não para a emancipação, mas para subordinação.

Em 1907, na Itália, Maria Montessori também fez parte da lista dos principais pioneiros da pré-escola, construtores de uma ideia de Educação Infantil. Segundo Zilma Oliveira (2001, p.15) “sua grande marca foi a criação de materiais adequados à exploração sensorial pelas crianças e específicos a cada objeto educacional. ” Também, Montessori propôs que houvesse uma diminuição do mobiliário usado pelas crianças nas pré-escolas. As críticas feitas ao método de Montessori enfatizam a ausência de preocupação com o ser social, sua rigidez em relação aos exercícios que

deveriam ser realizados com os materiais, e ainda sua proposta de escrita pelo método alfabético.

A educação não é neutra. Sabemos que creches, salas de asilo, jardins de infância e pré-escolas, todos estes espaços foram criados para atender interesses sociais. Portanto, interesses ideológicos daqueles que detinham o poder a fim de concretizar determinados objetivos esperados.

Kramer (1993, p.33) salienta sobre esse aspecto dizendo que “a sociedade é plena de contradições que refletem os interesses antagônicos das classes sociais nela existentes, penetrando tais contradições em todos os aspectos da vida social, inclusive na escola”.

Também no Brasil, os primórdios da Educação Infantil atendiam a interesses, especialmente, interesses da igreja católica, que educava as crianças por meio da catequese, sendo os padres responsáveis por esses ensinamentos. Neste contexto, a educação da criança não era despretensiosa, atendia também a interesses de uma instituição religiosa que em determinado momento histórico detinha o poder.

Dando continuidade à constituição da história da educação para a infância no Brasil, torna-se essencial explicitar sobre a Roda dos Expostos, a qual compõe a história da infância, pois foi a primeira instituição a atender/acolher às crianças abandonadas e enjeitadas.

Maria Luiza Marcílio (1997) descreve que a roda dos expostos teve origem na Itália, na Idade Média, e foi uma das instituições brasileiras de mais longa vida. O sistema das rodas dos expostos foi um sistema inventado para garantir o anonimato dos sujeitos que abandonavam as crianças. Era uma instituição assistencial, missionária, baseada na caridade que abrigava as crianças. A primeira medida ao receber a criança consistia em batizá-la, tendo em vista que a educação nessa instituição era voltada para os objetivos da igreja. A partir da roda dos expostos surgiram outras instituições de acolhimento às crianças como, por exemplo, os orfanatos.

No final do século XIX, a mortalidade infantil e os altos índices de doenças em crianças eram alarmantes se comparados aos dados da atualidade, Pardal (2005, p.56) explicita que:

O aspecto materno da condição feminina durante esse período não possuía uma valorização social especial, já que seu objeto, a criança pequena, também não a tinha. Cabia à criança apenas vencer o desafio de sobreviver,

para ser, logo que possível, incorporada ao mundo adulto. Essa situação se transformará a partir do momento em que a criança e a mãe entram na mira do movimento higienista. Analisar-se-á a seguir um aspecto peculiar relativo à situação da primeira infância: a questão da amamentação.

No Brasil, com a existência das amas-de-leite, as escravas ou ex- escravas que amentavam os filhos dos brancos eram também responsáveis por cuidar dessas crianças no período da infância, por isso, não era raro abandonarem seus próprios filhos nas rodas dos expostos. Quando elas os criavam era com enorme demanda de trabalho. Segundo Marcílio (1997, p.75) “eram as amas-de-leite em sua quase totalidade mulheres extremamente pobres, solteiras, ignorantes e residentes nas cidades. Algumas eram mulheres casadas ou escravas”.

O cuidado com a criança atribuído a outrem indica que o sentimento materno, nesse período, era distinto do que representa a maternidade na atualidade. A noção de maternidade começa a se modificar com ampla incidência, bem como a questão da amamentação começa a ser compreendida de outro modo, a partir do movimento higienista, que aconteceu na década de 1870, no Brasil e em outros lugares no mundo.

A alta mortalidade infantil foi propulsora desta transformação, porque passou a haver uma exigência com a higiene e sua conscientização gradual acrescida pelos médicos também concorreu com a contraindicação da ama-de-leite. Nessa conjuntura, Pardal (2005, p.59) explica que “os médicos deixaram uma única opção segura para a mãe: amamentar seu próprio filho”.

Ainda, nessa época, surgiu a amamentação artificial, que foi criada na Europa, em 1870. Sua chegada ao Brasil, em 1875, deu-se por Henrique Nestlé com a introdução da farinha láctea e o indispensável uso da mamadeira – outra substituta da ama-de-leite. Pardal (2005, p. 59 e 60) afirma:

Mesmo dispensando a ama-de-leite, e cuidando pessoalmente de seus filhos pequenos, a mulher das classes abastadas necessitavam do trabalho da escrava ou da ex-escrava para os demais serviços domésticos. Quando, a partir de 1871 a Roda dos Expostos começa a ser menos utilizada (...) surge um novo problema: o que fazer dos filhos das escravas e das criadas, a fim de liberá-los para o serviço doméstico?

Nesta ocasião, houve a criação das creches brasileiras, inicialmente pensado como um espaço destinado às crianças pobres, permitindo que suas mães pudessem trabalhar.

Como já explicitado, para discutirmos a pré-escola, faz-se necessário recorrer à história e o percurso histórico também das creches que se entrecruzam, pois, é a partir do processo sócio-histórico-dialético (BARBOSA, 1997) que ela pode ser discutida e analisada. Como cita Kuhlmann (2015, p.77):

O que se pretende mostrar é que a história das instituições pré-escolares não é uma sucessão de fatos que se somam, mas a interação de tempos, influências e temas, em que o período de elaboração da proposta educacional assistencialista se integra aos outros tempos da história dos homens.

Conforme os estudos de Kuhlmann (2015), a divisão eminente entre ricos e pobres também perpassou a história das instituições pré-escolares brasileiras, creches e salas de asilos os quais eram destinadas aos pobres. Interessante notar que, no Brasil, embora houvesse na implementação dos jardins de infância de Fröebel uma proposta para classe menos favorecida, em sua enorme difusão, os jardins de infância surgiram inicialmente para os ricos.

Aristeo Filho e Nunes (2013, p.68) discorrem sobre essa divisão “econômica” na história da educação da infância no Brasil.

Aos poucos foi construindo a ideia de que a creche é destinada aos pobres e a pré-escola (jardim de infância), aos mais abastados. Apesar de haver controvérsias sobre essa dicotomia creche/jardim de infância, registros evidenciam que, desde seu surgimento, os jardins de infância, mantidos, sobretudo, por iniciativas privadas, foram oferecidos às crianças maiores (quatro e sete anos) e tinham como público-alvo crianças filhas da classe média – mães que podiam cuidar de seus filhos até essa idade. As creches, por sua vez, iniciam atendendo a filhos de operárias e domésticas, crianças a partir dos primeiros meses de vida, e predominantemente eram mantidas pela iniciativa filantrópica, com algumas poucas exceções.

Com o período industrial e a necessidade cada vez maior de mão-de-obra feminina, houve a ampliação das instituições infantis para também atenderem às diversas mães operárias.

De acordo com Colin Heywood (2004, p.117) “as mães das classes trabalhadoras lutavam contra circunstâncias materiais difíceis, que podem ter prejudicado o relacionamento com seus filhos e filhas. As crianças eram um problema potencial para mulheres com uma rotina de trabalho pesada em uma fazenda ou oficina”. O autor se refere a autobiografias de camponeses trabalhadores do século XIX, no entanto, o trecho compõe com a história da infância.

Campos (1981) salienta sobre a evolução da luta pela pré-escola nos Estados Unidos, porque as coisas ocorreram 100 anos depois no Brasil. Com o início da urbanização crescente e das grandes levas de imigrantes no território nacional, houve um grande movimento de reforma social. Os reformistas da sociedade queriam civilizar as populações pobres e oriundas das zonas rurais e de outros países. A pré-escola foi chamada de “era da salvação”, quando se achava que os problemas sociais poderiam ser resolvidos por meio do atendimento à criança pequena. Neste momento, nos Estados Unidos, houve um movimento fortíssimo pelo jardim de infância, o que não ocorreu no Brasil nesse período histórico.

A constituição de instituições que atendessem a infância foi uma exigência da nova configuração da sociedade, que realizou rupturas com a ideia de sociedade “paternalista”. Tornou-se um atendimento importante e necessário não somente às classes de baixa renda, comumente as classes médias e altas começaram a compreender a educação em uma nova vertente.

Historicamente, a concepção de infância e criança foi sendo transformada. O conceito de cidadania, bem como o conceito de criança de direitos contribuíram para essa nova versão da compreensão da infância. No entanto, de acordo com Nunes e Corsino (2012), no Brasil, a institucionalização da infância vem mantendo a mesma lógica de desigualdades, uma vez que as instituições pensadas para as crianças ainda revelam ambiguidades, resquícios de práticas sociais instituídas para crianças ricas e pobres.

O capitalismo se utiliza dessa etapa da educação para obtenção de seus interesses. Entretanto, a Educação Infantil não está inerte à política sócio econômica vigente. Nunes e Corsino (2012) exemplificam que, em meados do século XIX, almejava-se a educação de crianças, mas, em contrapartida, vislumbravam os perigos que poderiam advir de uma população educada.

Barbosa, Alves e Martins (2008, p.11) consideram que:

O discurso governamental sobre os direitos fundamentais da infância, incluindo a Educação Infantil, não somente como relevante conquista para o devido exercício da cidadania das crianças, mas que se compreenda seu significado no contexto das políticas neoliberais e seu correspondente projeto de sociedade capitalista. O desenvolvimento e a manutenção da hegemonia do capitalismo fundam-se na divisão de classes e na desigualdade social. Assim, os reais interesses do mercado incompatibilizam-se com a inclusão e valorização do sujeito, assumindo-as apenas como estratégia para ocultação da exclusão e das desigualdades sociais.

A educação referenciada como emancipadora em muito tem se tornado uma educação controlada e enviesada pelo poder hegemônico vigente, atendendo a seus interesses econômicos e, conseqüentemente, propiciando mazelas à Educação Infantil.

Dessa forma, podemos afirmar que a Educação Infantil brasileira, hoje, vivencia dois antagonismos: o primeiro diz respeito ao assistencialismo o qual embasou o surgimento dessas instituições e que definia o trabalho com a criança; e o segundo, a luta dos movimentos sociais, as reivindicações de feministas, professores e estudiosos da área pela qualidade nesse atendimento e pela garantia dos direitos das crianças.

A demanda pela Educação Infantil é crescente, sabemos que as instituições públicas e gratuitas ficam à mercê das políticas públicas para destinações de verbas; e algumas ainda funcionam com o “filantropismo” (BARBOSA, 2008), à base de obras de caridade, visto que o poder público não consegue cumprir o seu papel de atendimento a toda a demanda.

Todas essas questões históricas e sociais que constituíram o atendimento à criança de 0 a 6 anos na educação brasileira possibilitam a compreensão de quais mudanças foram alcançadas na história da Educação Infantil, no Brasil. Entretanto, almejamos discutir em prol de novas transformações nessa etapa da educação que necessita acontecer com qualidade a todos os sujeitos, independentemente de classe social e não favorecer a interesses de uma minoria que detêm o poder. Sendo assim, concentramos nossos estudos nas políticas públicas para a pré-escola que se configura como um espaço de muitas contradições na educação das crianças.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: EM DESTAQUE A PRÉ-ESCOLA

Neste capítulo apresentamos as contradições existentes na nomenclatura “Pré-escola”, e a incidência dessas contradições nas práticas pré-escolares. Em destaque está a questão da escolarização e a utilização dessa etapa da educação como preparatório para a etapa seguinte. Ao discutir e pesquisar a pré-escola na atual conjuntura brasileira se torna essencial analisar a Emenda Constitucional nº 53/2006 e a Emenda Constitucional nº 59/2009 que resultaram mudanças específicas com relação a pré-escola, a Educação Infantil na Constituição Federal. São apresentados também análises de documentos e leis determinantes na primeira etapa da Educação Básica, como: LDB (BRASIL,1996) e leis que estabeleceram alterações a essa, o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001 e 2014 (BRASIL, 2001 e 2014), e documentos nacionais elaborados pelo Ministério da Educação (MEC) que colaboram para refletir sobre a qualidade na Educação Infantil.

2.1 Debatendo a Pré-escola

Ao longo da história da educação, a nomenclatura “pré-escola” incidiu no Brasil, determinando o que foi e é anterior a escola, instituições como: creches, escolas maternas, salas de asilo, jardins de infância, e ainda hoje essa nomenclatura se faz presente. A LDB (BRASIL,1996) estabelece a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica, sendo que a faixa etária das crianças de 4 e 5 anos correspondem ao atendimento da pré-escola. Uma reflexão cuidadosa sobre a nomenclatura pré-escola nos traz algumas indagações, dentre elas: é perceptível que a terminologia é arraigada de concepções que não definem de fato o significado da pré-escola, pautada nos direitos das crianças.

A expressão “Pré” se refere a “algo que antecede”, nesse caso, nos remete ao que é anterior à etapa escolar, em que a pré-escola era considerada um momento preparatório para escola, um vir a ser no futuro, desconsiderando a infância, a criança e suas vivências.

Essa concepção de pré-escola, pautada em um preparatório, não compreende a Educação Infantil em seu sentido pleno, contemplando o trabalho com as diversas linguagens que possibilitam o desenvolvimento e aprendizagens das crianças. Neste

caso, esse modelo se dedica apenas em preparar a criança para a etapa educacional seguinte desconsiderando, pois, a autonomia, a capacidade da criança e o trabalho o qual poderia vir a ser desenvolvido na etapa da educação em que a criança vivencia no momento presente.

Entendemos, porém, que a palavra Pré-escola não representa a Educação Infantil que aspiramos, a qual é baseada nos direitos das crianças. A Educação Infantil de acordo com nosso ponto de vista e de outros pesquisadores brasileiros (BARBOSA, 1997, 2008; OLIVEIRA, 2001; KRAMER 1993, 2011) não é um preparatório para um vir a ser.

A Educação Infantil compõe o processo educacional. A nosso ver, o termo pré-escola deve ser substituído, de maneira legal, pois, ele traz consigo traços de uma educação da infância a qual não corresponde à realidade atual e que precisa compreender a criança com direitos. Na atualidade, o termo pré-escola não faz jus ao sentido da Educação Infantil. Esta primeira etapa da educação básica traz suas particularidades e isso é indiscutível, portanto, não pode continuar sendo entendida como preparação para uma futura educação.

No entanto, fatores históricos ainda permeiam essa etapa da educação e se fazem presentes. Segundo Kramer (2011, p.109):

Existe uma enorme discrepância entre a valorização dada à criança a nível do discurso e a situação real da infância brasileira. Constatei, além disso, que se estabelece um vínculo entre a discussão sobre a situação da infância e a idéia de que “a criança de hoje é o cidadão de amanhã” ou, ainda, a de que “atender a criança hoje é preparar um futuro melhor e uma sociedade diferente”. As causas da situação atual são localizadas no passado e os frutos do trabalho do presente são projetados para o futuro, deixando-se de lado as possibilidades de mudança no e do presente.

Neste entendimento, não podemos corroborar com concepções deturpadas sobre a educação da criança que a considera como um cidadão do amanhã, porque isso significaria negligenciar os direitos das crianças e descaracterizá-las como cidadãos que são no presente. Esses e outros apontamentos, os quais descaracterizam a educação de crianças de 0 até 6 anos hoje, originam-se do percurso histórico que essa etapa da educação percorreu.

No entanto, a composição dessa etapa da educação em nosso país hoje só foi possível por seu processo cultural e histórico. Barbosa (2008, p.381 e 382) explicita que:

Resgatar a historicidade das instituições e dos contextos educativos significa, antes de tudo, compreendê-las em suas várias dimensões – social, cultural, ideológica, político-econômica –, em suas relações interindividuais e coletivas, em suas concepções sobre os processos biopsicossociais do desenvolvimento infantil. Além disso, a historicidade constitui um aspecto e, ao mesmo tempo, uma categoria teórica necessária para a desnaturalização dos conceitos de infância e educação, bem como para a compreensão das políticas atuais em educação infantil, cujas origens foram delineadas e implementadas ao longo da história brasileira.

Pesquisas desta natureza mostram que o percurso histórico possibilitou compreensão e análises acerca da pré-escola brasileira, em que as atuais políticas públicas para Educação Infantil definem direitos à criança e à infância. Contudo, é preciso destacar que apesar das lutas históricas ainda vivenciamos diversas problemáticas como: cisão da Educação Infantil entre creches e pré-escolas; pré-escolas inseridas em escolas de Ensino Fundamental; educação compensatória; entre outras. Tais questões precisam ser discutidas pelos movimentos sociais em defesa da garantia efetiva dos direitos das crianças, a exemplo do Fórum Goiano de Educação Infantil⁵.

Segundo Campos (1981), ao pensarmos a pré-escola há uma exigência no campo brasileiro de uma ampla discussão conjunta com a creche, considerando a história das instituições educativas. A história das creches e pré-escolas se entrecruzam, pois, ambas foram e são responsáveis pelo atendimento das crianças de 0 a 6 anos de idade.

Destacamos entre as diversas problemáticas no campo da Educação Infantil, a tendência atual em cindir a educação de crianças de 0 a 3 anos e de 4 até 5 anos, considerando as creches para as crianças de 0 a 3 anos e as pré-escolas para as crianças de 4 e 5 anos. Compreendemos a Educação Infantil como um todo que consiste na primeira etapa da educação básica, atendendo crianças de 0 a 6 anos de idade. E entendemos que dicotomizar creches e pré-escolas segrega e divide o que é único: a educação das crianças.

⁵ “O Fórum Goiano de Educação Infantil é um movimento social suprapartidário constituído por diversos segmentos da sociedade civil organizada e política, entidades formadoras de professores, pessoas, profissionais, estudiosos e pesquisadores da infância e da Educação Infantil “ (Disponível em: <<https://forumgoianoei.wordpress.com/sobre/>> Acesso em: 15 jul. 2016); com suas reuniões mensais conta com a presença de diversos representantes dos municípios goianos (em alguns momentos representantes da SME desses municípios) com expressiva participação. Esse movimento cumpre um papel importante na luta em prol de uma Educação Infantil de qualidade socialmente referenciada no Estado de Goiás, em articulação a outros movimentos sociais e ao (MIEIB). Consiste em uma das atividades do NEPIEC, e é coordenado pela Profa. Dra. Ivone Garcia Barbosa.

Outra questão que se apresenta como um desafio na Educação Infantil, e que destacamos em nosso trabalho, consiste na retirada de turmas de pré-escola de instituições que atendem as crianças de 0 a 6 anos para sua inserção em um espaço já ocupado pelo Ensino Fundamental. Com esse formato de pré-escola em escolas com grande incidência na conjuntura atual, outras prerrogativas incidem no contexto da proposta pedagógica da Educação Infantil, como a questão da “escolarização”. Alves (2007, p.42) explicita o seguinte sobre essa ideia:

Assim, as políticas oficiais para a Educação Infantil no Brasil, a partir das décadas de 1960 e 1970, incorporaram a “teoria da privação cultural” que delimita caráter compensatório nas propostas didático-pedagógicas de creches e pré-escolas, atribuindo a estas últimas a função de estimulação cognitiva e de preparação para a alfabetização, enquanto prevenção dos problemas de rendimento escolar na escolarização posterior.

Sobre esta tendência, Kramer (1993) fala de uma situação bastante recorrente nas pré-escolas brasileiras: a de preparar as crianças para a 1ª série, a nomenclatura atual 1º ano. Tal conjuntura representa uma desconsideração quanto à especificidade dessa educação, bem como significa a antecipação da perspectiva mais tradicional da educação do 1º ano. Isso, porque nesse contexto não levam em conta os determinantes sociológicos e antropológicos do processo educacional, baseando-se na noção de aceleração, preparação, compensação de carências. Além disso, essa prática preanuncia uma concepção da criança pequena como um “futuro adulto”, cujas estratégias se voltam apenas para sua preparação e adaptação.

A inserção da pré-escola em escolas de Ensino Fundamental facilita a proximidade com as práticas pedagógicas escolarizantes, podem reincidir na defesa da alfabetização, na afirmação da educação compensatória que fez parte das práticas pré-escolares no Brasil, especialmente, a partir de 1964, com as políticas públicas educacionais no governo militar. De acordo com Souza (2012) essa educação compensatória, embasada na teoria de privação cultural e no plano de instituição de baixo custo, foi fortemente influenciada pela política internacional, por meio de organizações como o Banco Mundial, UNESCO, UNICEF – modelo já criticado nos Estados Unidos e na Europa.

Assim, considerar a alfabetização como prática pedagógica na pré-escola, como um preparatório para o ensino fundamental, significa retomar modelos pré-

escolares fracassados que não obtiveram êxito no Brasil e em outros países. E ainda, defrauda o tempo da educação infantil e suas especificidades.

De acordo com Kramer (1993, p.19):

Cabe dizer, ainda, que não atribuímos à educação de crianças de 0 a 6 anos o papel de evitar, por antecipação, os problemas da escola de 1º grau. Diferentemente dessa visão compensatória – que consideramos equivocada e discriminatória – e diferentemente, também, daqueles que não consideram a pré-escola importante, temos consciência dos seus limites e das suas possibilidades reais. Por isso, reconhecemos a função pedagógica do trabalho com as crianças de 0 a 6 anos, capaz de favorecer o desenvolvimento infantil [...]

As considerações da autora nos mostram que a Educação Infantil tem suas peculiaridades, possui uma verticalização específica em seu trabalho pedagógico e curricular. Este deve ser respeitado e não ser substituído por exigências de outra etapa da educação, como do Ensino Fundamental. Na Educação Infantil se torna essencial respeitar a infância, a autonomia e o tempo da criança de 0 a 6 anos de idade, no qual acreditamos que a aprendizagem e o desenvolvimento consistam em um processo.

Contudo, a criança desde muito pequena já vivencia a cultura letrada. A Educação Infantil não negligencia o contato com as letras, as histórias, os livros, ao contrário, materiais com esse conteúdo são utilizados diariamente nas pré-escolas. No entanto, defendemos sua utilização de forma lúdica, possibilitando o contato e a interação sem a obrigatoriedade que a alfabetização sistemática exige e a qual certamente escolarizará essa criança de 0 a 6 anos.

Outra problemática, consiste na ausência do atendimento em tempo integral, um direito há muito já conquistado por mães trabalhadoras, um direito da criança que vem perdendo seu espaço para o atendimento parcial. A perda do atendimento em tempo integral descaracteriza a Educação Infantil, que em muitos contextos se apresenta como cópia de outras etapas da Educação, com alta incidência especialmente na configuração da pré-escola.

De acordo com a LDB (BRASIL,1996) em seu Art. 30 a Educação Infantil será oferecida em: “I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade”.

Campos (2005) evidencia que a LDB (BRASIL,1996) foi erroneamente interpretada de maneira a associar a creche ao período integral e a pré-escola ao meio

período de funcionamento. Entretanto, em nenhum momento a lei determina qual período de atendimento específico a cada faixa etária, assim como não o faz relação ao Ensino Fundamental.

Ainda segundo Campos (2005), em muitos casos, isso tem significado a eliminação pura e simples do período integral para as crianças de 4 anos, que até os 3 anos eram atendidas nas creches em período integral. O que representa um problema grande para famílias e para as próprias crianças. Nota-se que na área educacional não tem por tradição atender em período integral, especialmente no que diz respeito à oferta integral no Ensino Fundamental. Mesmo apesar da inclusão no Art. 31 pela Lei nº 12.796, de 2013 que altera a LDB (BRASIL,1996): “III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral”.

Não há especificações etárias para o atendimento parcial, ele é previsto por lei assim como o atendimento em tempo integral. No entanto, defendemos o atendimento em tempo integral como um direito da criança e de sua família. Jacinto Manuel Sarmiento (2015, p.85- 86) está em concordância com nossa defesa:

Propusemo-nos sustentar uma orientação para educação da infância em tempo integral assente nos direitos das crianças. Defendemos uma concepção de direitos da criança com conjunto de obrigações sociais e de garantias dadas às crianças para satisfazer suas necessidades de bem-estar e desenvolvimento integral, como cidadãos de pleno direito, seres competentes, ativos, atores sociais e sujeitos de cultura.
[...] Olhar a educação da infância em tempo integral a partir de uma concepção dos direitos da criança significa recusar um ofício de criança [...] de mero confinamento no espaço-tempo das instituições educativas, implica recusar as práticas escolarizantes desrespeitadoras das culturas infantis e é incompatível com a ideologia neoliberal e as suas consequências na promoção das desigualdades, na produção da competitividade meritocrática e na indução das lógicas e princípios de mercado na educação.

Nesse sentido, nossa defesa por uma Educação Infantil que propicie um atendimento em tempo integral vai ao encontro com os direitos das crianças propiciando a elas direito: a uma educação de qualidade, a estar em um ambiente aconchegante e seguro, à alimentação sadia, direito à higiene, à brincadeira, dentre outros direitos. Estes devem ser assegurados em uma instituição de Educação Infantil que atenda à criança compreendendo sua totalidade, as suas necessidades e de sua família, o que se difere de um atendimento em parcialidade.

Destacamos que na atualidade a oferta de educação em período integral no Brasil, no Ensino Fundamental, vem se ampliando apesar das dificuldades. Estudos e pesquisas abordam essa temática do atendimento integral como: Sandra Valéria Limonta (2014), Vania Araújo (2015). A defesa por esse atendimento em tempo integral faz parte de lutas históricas de diversos movimentos sociais.

Porém, no contexto da Educação Infantil, a transferência da pré-escola para um espaço onde se encontra o Ensino Fundamental advém de uma tentativa para suprir a grande demanda de crianças que se encontram sem vagas para frequentarem instituições educacionais. A possibilidade da oferta de um maior número de vagas com um atendimento parcial suprime o direito de atendimento em período integral nessa etapa da educação; e, assim, vai se mantendo uma lógica vigente de somente atender às demandas estatísticas.

É direito de todas as crianças frequentarem uma instituição e, portanto, o poder público tem o dever de se organizar para ofertar as vagas. No entanto, esse direito não deve ser assegurado somente na oferta das vagas, sobretudo, faz-se necessária uma educação pública, gratuita e de qualidade.

Propomos uma instituição que atenda à infância e suas peculiaridades. No atual contexto brasileiro nos deparamos com leis como a Emenda Constitucional 59/2009 que traz a obrigatoriedade da Educação Infantil para as crianças a partir dos 4 anos. Possivelmente, no cenário brasileiro, essa obrigatoriedade também pode contribuir para inversão da lógica do atendimento integral em instituições de Educação Infantil, bem como para a oferta em meio período em instituições em parceria com o Ensino Fundamental.

Assim, torna-se evidente que a perda do direito ao atendimento em tempo integral na Educação Infantil para o atendimento parcial serve aos interesses neoliberais, propiciando o maior quantitativo de vagas, mas primando pela política do Estado mínimo. Ou seja, defende-se maior oferta com menor custo, conseqüentemente, desvalorizando a qualidade da educação da infância. Em nossa compreensão, essa segregação da Educação Infantil interfere especialmente na pré-escola, que vem perdendo seu espaço em instituições específicas de Educação Infantil.

De acordo com Campos (2005, p.29) há “uma maior segmentação no atendimento à criança de 0 a 6 anos, fazendo com que tenham de mudar de instituição e de período diário de frequência ao completar 4 anos de idade”.

No contexto brasileiro, a Educação Infantil se configura em experimentações e improvisações, é constituída de novidades, como: “a obrigatoriedade”, com tempo inviável para sua adequação, a exigência é instituída por lei e deve ser cumprida, não há tempo para se organizar, para um processo de maturação. Mais uma vez resultado de improvisação na Educação Infantil, especificamente na pré-escola.

Corsino e Nunes (2012, p.29 e 30) defendem uma institucionalização das crianças de 0 a 6 anos que acarretem na promoção dos direitos:

Se a institucionalização da infância se faz necessária, é preciso ter o cuidado de fazer dessas instituições lugares de respeito e de valorização das crianças pequenas e suas formas de pensar, sentir e expressar-se, de convivência, de múltiplas interações e abertura para o mundo, de acesso a diferentes produções culturais, de humanização e de promoção da equidade.

Destarte, significa que ao propor o atendimento das crianças de 4 até 6 anos na Educação Infantil, exige-se mais do que apenas ofertar vagas, torna-se necessário: planejamento prévio e infraestrutura, assim como condições mínimas para um atendimento de qualidade que respeite e contemple os direitos da criança e sua educação. Ações que coloquem as crianças nas escolas, em salas em consonância com o Ensino Fundamental, podem ocasionar diversas problemáticas.

Por outro lado, são muito importantes as reflexões de Souza (2008), a qual chama a atenção para uma espécie de “demonização da escola” e “vitimização da educação infantil”. Ou seja, muitos dos problemas os quais a Educação Infantil brasileira tem enfrentado estão relacionados com a incorporação de “práticas escolares”, empregadas como sinônimo de propostas reducionistas, retrógradas, não comprometidas com a formação ampliada da criança. A autora supracitada discorda com a improvisação de práticas ligeiras, tarefas e disciplinarizadoras na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, ou em outras etapas, níveis e modalidades de educação.

A autora não considera que isso ocorra pela relação entre essas duas etapas da educação. Contrariamente, Souza (2008) compreende que um dos elos entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental pode estar relacionado a um projeto de formação humana, sendo esta para a emancipação das crianças e dos adultos que atuam nesses espaços.

No entanto, em parte, discordamos da posição dessa autora, porque de fato essa relação entre o Ensino Fundamental e a Educação Infantil ocupando o mesmo espaço tem, conforme nossas investigações, influências diversas na proposta pedagógica em especial da Educação Infantil. Nossa defesa não se baseia nem na “vitimização” da Educação Infantil e, tampouco no tratamento de “demonização” do Ensino Fundamental. Mas compreendemos que ambas possuem suas especificidades, dificuldades, avanços e, por esse motivo, não desprezamos as conquistas históricas do Ensino Fundamental. De fato, pontuamos que ambas as etapas são distintas e têm suas particularidades, sendo que uma etapa pode de fato afetar negativamente o trabalho desenvolvido pela outra.

Souza (2008) apresenta sua defesa baseada somente no direito ao acesso e à permanência na educação. E, em concordância com dados de sua pesquisa, comprova como esse direito tem sido constantemente negado às crianças brasileiras, especialmente aquelas cuja faixa etária pertence à Educação Infantil. Isso é um fato, mas não podemos defender somente o direito à permanência, pois todos os direitos têm sua importância e devem ser cumpridos.

Nossa perspectiva é de assegurar todos os direitos das crianças, sem exceção, de modo que nenhum direito se sobressaia com relação ao outro. Então, não podemos negar um direito da criança protelando outro. Nesse sentido, é imprescindível que se tenha uma Educação Infantil de qualidade, em período integral, em instituições que possam atender as características e necessidades dessa etapa da educação.

Somente garantir vagas a todas as crianças não resolve todas as problemáticas existentes da Educação Infantil presentes em nosso país. As vagas são necessárias, consistem em um direito e, por isso, devem ser implantadas. Entretanto, a educação para a infância não deve acontecer em qualquer espaço, de forma improvisada. Devem-se garantir todos os direitos estabelecidos em lei a favor das crianças.

2.2 Educação infantil e o neoliberalismo nas políticas brasileiras: em destaque EC 53/2006, EC 59/2009

A Emenda Constitucional nº 53/2006 no inciso XXV do Art. 7º afirma “assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 (cinco) anos de idade em creches e pré-escolas;” A Educação Infantil é referendada por uma lei que a divide em duas etapas (creche e pré-escola).

Acerca desta divisão presente na lei, Souza (2012, p .87) assinala uma problemática “ao nomear a Educação Infantil por faixa etária que pode ser compreendida como uma etapa fragmentada em duas fases – 0 a 3 anos, com ênfase no cuidado, e 4 a 5 anos, com ênfase na escolarização”. Dividir a educação infantil em duas etapas, portanto, pode incidir no retrocesso da proeminência do cuidar meramente. Tal discussão tem um destaque no campo da Educação Infantil, a qual propulsiona diversas lutas em prol da compreensão que o cuidar e o educar devem cumprir juntos o seu papel na educação.

Vital Didonet (2014, p.151) alega também que “essa cisão retrocede aos anos 60 e 70 do século passado, quando a creche ainda não era vista pelas políticas públicas como instituição educacional e, na área social, ocupava-se do cuidado físico, da alimentação, saúde, higiene e proteção contra acidentes”.

Tal divisão da Educação Infantil em etapas acaba refletindo na qualidade da educação das crianças, pois traz consigo a materialização de uma concepção a qual considera que as crianças de 0 a 3 anos necessitam apenas de cuidado; e, ainda, que um profissional menos capacitado pode atuar nessa etapa. Contrariamente, discordamos dessa visão e defendemos que todas as crianças de 0 a 6 anos necessitam de profissionais capacitados, formados em universidades, os quais conheçam a criança em sua totalidade e respeitem seus aspectos sociais, biológicos, cognitivos. Ademais, preocupamo-nos com as crianças de 4 a 6 anos e o risco das pré-escolas se tornarem tradicionais como um preparatório para o Ensino Fundamental.

Outra questão relevante sobre Emenda Constitucional nº 53 incide na imputação da idade à Educação Infantil que era de 0 a 6 anos e passou a ser de 0 a 5 anos. Segundo Alves (2007, p. 56):

O direito de educação em creches e pré-escolas inicialmente foi atribuído às crianças de zero a seis anos de idade e incorporado nas demais peças legais, nas pesquisas, nas políticas locais, nas propostas institucionais. A Emenda Constitucional n. 53, de 19 de dezembro de 2006, que dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, introduz uma mudança significativa, alterando a faixa etária a ser atendida nas instituições de Educação Infantil que passa a ser crianças de zero a cinco anos. Essa alteração visa dar sustentação legal à ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração, abrangendo as crianças a partir de seis anos de idade. Tal ampliação se tornou obrigatória em território nacional, a partir do ano de 2006, para todos os sistemas de ensino.

As crianças de 6 anos passaram a ser incluídas no Ensino Fundamental de nove anos de duração, com a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Alguns aspectos podem ser considerados positivos como: a democratização do ensino, a inclusão escolar, no entanto, outros aspectos trazem preocupações aos pesquisadores e militantes na área de Educação Infantil. Como abordado por Barbosa (2015, p.120):

O ingresso das crianças do Ensino Fundamental a partir dos seis anos de idade completos ou a completar até o início do ano letivo, conforme as normativas e orientações legais, constitui-se ainda hoje em ponto polêmico entre estudiosos, pesquisadores, gestores, legisladores e diferentes movimentos sociais. Admite-se, de um lado que a matrícula da criança na primeira fase do Ensino Fundamental é uma forma de exercer o direito de acesso à escola. Por outro, há uma preocupação quanto a perda das especificidades da Educação Infantil, entre elas, a brincadeira e o exercício do direito da criança vivenciar processos peculiares da infância.

Além disso, Barbosa (2011) afirma que várias pesquisas têm comprovado que a criança de até 6 anos precisa aprender de forma lúdica; e sua inserção no Ensino Fundamental, seguindo o método tradicional ainda vigente na estrutura educacional brasileira, pode obrigá-la a permanecer sentada com um projeto de estudo baseado no treino.

Todavia sabemos, a criança não deixa de ser criança ao ingressar no Ensino Fundamental, por isso, nossa defesa é que a criança necessita de práticas pedagógicas preocupadas com seu desenvolvimento integral. Paradoxalmente, essas práticas lúdicas, contudo, são propostas em sua maioria na Educação Infantil e, sendo assim, a inserção das crianças de 6 anos no Ensino Fundamental acaba por limitar a participação delas nas atividades lúdicas em prol apreensões tradicionais de conteúdo e de técnicas.

Por conseguinte, pautamos a defesa das crianças da Educação Infantil de 0 até 6 anos, e também ressaltamos a questão do corte etário para a matrícula no primeiro ano do Ensino Fundamental, no qual, a criança deve completar 6 anos até 31 de março. O tema do corte etário vem sendo discutido em Fóruns Estaduais de Educação Infantil, uma vez que alguns estados e municípios vêm desrespeitando esse corte e ainda matriculam crianças de 6 anos, aniversariantes após o mês de março. De acordo com CNE/CEB nº 1, de 14 de janeiro de 2010:

Art. 2º Para o ingresso no primeiro ano do Ensino Fundamental, a criança deverá ter 6 (seis) anos de idade completos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula.

Art. 3º As crianças que completarem 6 (seis) anos de idade após a data definida no artigo 2º deverão ser matriculadas na Pré-Escola.

Defendemos o corte etário porque ele propicia o direito da maioria das crianças brasileiras com 6 anos de idade a permanecerem na Educação Infantil e, deve-se exigir dos legisladores e do Estado uma posição contundente sobre esse corte etário.

Outra alteração, promovida pela Emenda n.º 53/2006, que concretiza um avanço na Educação Infantil brasileira é a instauração do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) substituindo o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Este último era restrito ao Ensino Fundamental e depois de mobilizações de diferentes entidades e movimentos sociais, conquistou-se a inclusão no FUNDEB nas creches. Primeiramente essa inclusão foi realizada somente na pré-escola, fragmentando mais uma vez a Educação Infantil; e a posteriori também foi realizada a inclusão nas creches.

Outras alterações foram estabelecidas em relação à Educação Infantil, trataremos então sobre a Emenda Constitucional nº 59/2009, traz em seu art. 1º os incisos I e VII do art. 208 da Constituição Federal, passando a vigorar com as seguintes alterações:

I- educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

Art. 6º deverá ser implementado progressivamente, até 2016, nos termos do Plano Nacional de Educação, com apoio técnico e financeiro da União.

A princípio as Emendas aparecem como algo positivo, com “universalização da educação”, com a garantia dos direitos, no entanto, são necessárias análises críticas em perspectiva dialética para compreender as proporções que essas incidem na realidade brasileira.

De acordo com Didonet (2014), pressupõe-se na Emenda Constitucional nº 59, que os pais estão se omitindo ao não matricular seus filhos na pré-escola e, assim, negando o direito das crianças. A convicção é que se existissem vagas disponíveis e qualidade, certamente as famílias recorreriam à Educação Infantil. No entanto, a questão não está na demanda, mas na oferta: inúmeras crianças brasileiras aguardam na fila de espera por uma vaga para creches e pré-escolas. Assim, a culpa parece recair sobre as famílias que não matriculam suas crianças, com obrigatoriedade de 4 anos; e há na realidade uma ausência do Estado que não cumpre o seu papel em atender toda a demanda da Educação Infantil.

No que diz respeito à universalização da Emenda Constitucional nº 59/2009, Didonet (2014, p.149) ainda aponta:

Pergunta-se por que obrigar os pais a colocar seus filhos de quatro e cinco anos numa pré-escola. Sem serem obrigados, eles estão demandando educação infantil para seus filhos, por necessidade ou por conhecerem o valor dessa educação para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Os sistemas de ensino é que não estão dando conta de atender a toda demanda. São conhecidos os problemas de falta de vagas na pré-escola e, mais ainda, na creche. Era necessário, então, que o Estado se voltasse aos pais para lhes impor essa obrigação, quando quem está falhando é o próprio Estado no seu dever de garantir o direito à educação infantil?

Nessa perspectiva a Emenda Constitucional nº 59 é repleta de contradições e reafirma o direito à educação garantido pela universalização, porém, traz a culpabilidade do próprio sujeito e de sua família cujo direito lhe foi negado.

Mudanças socioeconômicas e culturais vêm ocorrendo por meio das intervenções de organismos internacionais, como o aumento do tempo de escolaridade já proposto desde de 1990 pelo Banco Mundial, pois faz parte dos interesses neoliberais. Como salientou Christine Marquez (2006, p.191-192):

A prioridade do Banco é financiar a melhoria da qualidade e expansão do acesso à educação da primeira infância, sem onerar a carga fiscal do investimento em educação, centrada na racionalização de gastos financeiros, na eficiência operacional e na busca de resultados. A base de sustentação teórica das políticas de educação infantil segue o eixo central, homogêneo e comum das políticas educacionais do Banco Mundial, baseada na teoria do

capital humano, com o objetivo de assegurar a reprodução e a acumulação do capital, comprimindo os direitos de desenvolvimento humano e social da primeira infância.

Por meio da ampliação do período de escolaridade sucedem interesses neoliberais, como do Banco Mundial, por exemplo, pautados em uma política de Estado Mínimo, no qual, se busca resultados imediatos para Educação Infantil. Nesse sentido, especificamente para a pré-escola, prioriza poucos gastos financeiros, sem preocupação real com a oferta de qualidade desse atendimento. Kramer (2013, p.108) afirma que “logram aumentar os números de crianças atendidas com a precarização do serviço prestado, a falta de condições mínimas de espaço físico, de materiais adequados às atividades infantis e com salários aviltantes e desumanos pagos aos profissionais”.

De acordo com Barbosa (2011), a obrigatoriedade da matrícula de crianças de 4 anos expressa na Emenda Constitucional nº 59/2009 promove adaptações e rearranjos dos sistemas de ensino municipais e estaduais. Com a ampliação desse direito são necessárias condições e mínima qualidade do ensino mediante assistência financeira.

No entanto, surgem arrumações como as institucionalizações de pré-escolas em Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs) que se configuram no objeto de investigação da presente pesquisa. Assim, esta pesquisa se propôs a analisar tendo mais uma questão problematizadora: será que as pré-escolas instituídas em escolas garantem a efetivação dos direitos das crianças?

Na perspectiva de Souza (2012, p.102) a inserção das crianças em pré-escolas e em escolas de Ensino Fundamental precisa ser questionada:

[...] preocupamo-nos com a turmas de pré-escolas inseridas no mesmo espaço físico do Ensino Fundamental [...], a preocupação com a escolarização precoce das crianças da Educação Infantil. O que nos leva a pensar na antecipação de práticas e conteúdos próprios do Ensino Fundamental para crianças de 4 e de 5 anos é justamente a compreensão de que, sem a infraestrutura necessária, sem a flexibilização de espaços e tempos escolares, sem os recursos humanos, materiais e financeiros, torna-se muito difícil traçar outro projeto para a educação dessas crianças.

A prática de simplesmente inserir a pré-escola em espaços já institucionalizados que atendem outra etapa da educação nos remete a novos questionamentos: será que o processo de alfabetização não será antecipado às

crianças das pré-escolas? Com a pré-escola instituída em escola pode-se compreender que ela é um preparatório para o Ensino Fundamental?

Em uma sociedade capitalista que visa o lucro acima de tudo, a Educação Infantil também faz parte desse princípio economicista, no qual, a pré-escola ofertada em escolas atende a um maior número de crianças em período parcial à medida que isso acontece em dois turnos, desprezando o atendimento de tempo integral da Educação Infantil.

O PNE (BRASIL, 2014, p.51) define como uma de suas estratégias da meta 1: “estimular o acesso à educação infantil em tempo integral, para todas as crianças de zero a cinco anos, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil”. No entanto, apenas “estimular” o atendimento em tempo integral para Educação Infantil, para pré-escola, não garante o direito deste atendimento a todas as crianças, prevalecendo a desigualdade na educação brasileira, preceito de uma sociedade neoliberal.

Nesse sentido, sobre a oferta de vagas para populações mais afastadas – distantes das instituições de ensino, meio rural – destacamos que foi realizada uma alteração na LDB (BRASIL,1996) com a Lei n.º 11.700, 2008, à qual foi acrescentada o inciso X ao caput do Art.4, tal alteração foi feita para assegurar vaga na escola pública de Educação Infantil ou de Ensino Fundamental mais próxima da residência de toda criança a partir dos 4 anos de idade.

A educação deve acontecer de forma igualitária às crianças independentemente de qualquer aspecto, pois, todas são sujeitos de direitos e merecem uma educação de qualidade em qualquer localidade. E ainda, como já transcrevemos anteriormente o artigo 53 do ECA, seu inciso V defende o acesso na escola pública e gratuita próxima à residência da criança (BRASIL,1990).

Didonet (2014) evidencia o argumento da Emenda Constitucional nº 59/2009 de trazer para a pré-escola crianças provenientes de famílias de renda mais baixa e lugares mais abastados, assim, promover a democratização do acesso à Educação Infantil. No entanto, o autor evidencia mais uma vez a culpabilização dos pais sugerida pela Emenda por estarem sendo relapsos e desinteressados, mas o que prevalece é a omissão do próprio sistema de ensino que priva a oferta às populações mais pobres ou isoladas.

Enfim, o atendimento somente para uma parte das crianças da Educação Infantil é contraditório, injusto e, por isso, é necessário que essa garantia se estenda

a todas as crianças independentemente de sua localidade ou outras condições objetivas. Ao invés da obrigatoriedade da pré-escola o Estado deveria universalizar a Educação Infantil pautada nos direitos das crianças.

2.3 A LDB e a pré-escola

A LDB (BRASIL,1996) se configura como uma legislação educacional que contempla a União, os Estados, Os Municípios e o Distrito Federal. A LDB (BRASIL,1996) compõe dois níveis escolares: a educação básica e a educação superior. A educação básica é formada por três etapas: a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Nossa análise possibilitou perceber que a Educação Infantil na LDB (BRASIL,1996), consiste na etapa da educação que possui o menor número de artigos na legislação se comparada às outras etapas. O que nos leva a problematizar: será que a quantidade reduzida de artigos referentes à Educação Infantil é reflexo de importância inferior em relação as outras etapas na educação brasileira? A Educação Infantil por não ser uma etapa obrigatória – somente após a Emenda Constitucional nº 59/2009 com evidência na universalização, da pré-escola – concorre a essa ideia de inferioridade em relação às outras etapas?

De acordo com a LDB (BRASIL,1996) Seção II Da Educação Infantil:

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

Art. 30º. A educação infantil será oferecida em: I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Art. 31º. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

Em relação a esses artigos destacamos três aspectos importantes sobre criança, infância e sua educação: primeiro, considerar a faixa etária da Educação Infantil de 0 a 6 anos, respeitando a totalidade da infância; segundo, a cisão entre creche e pré-escolas que provoca prejuízos a Educação Infantil como um todo; terceiro aspecto se refere ao processo de avaliação da Educação Infantil que tem

como premissa o desenvolvimento da criança. As alterações na Constituição Brasileira com as Emendas consequentemente refletiram na LDB (BRASIL,1996), por exemplo: a legislação considerava anteriormente a faixa etária de 0 a 6 anos e a Emenda Constitucional nº 53/2006, que determina a faixa etária da Educação Infantil de até 5 anos, garante essa mudança.

Didonet (2014) apresenta análises sobre leis que foram promulgadas depois de 2007 que alteraram a LDB na etapa da Educação Infantil. A Lei nº. 11.796, de 2008, que explicita o ensino de música como conteúdo obrigatório. Na visão do autor tal alteração não causa mudanças nas atividades pedagógicas da Educação Infantil, pois, a músicas já é objeto de experiência e conhecimento das crianças.

No entanto, esta Emenda sobre a obrigatoriedade da música como conteúdo obrigatório deixou de vigorar a partir da Lei nº 13.278, de 2016 que determina como componente curricular as linguagens das artes visuais, da dança, da música e do teatro.

Seguem outras análises realizadas por Didonet (2014) que se encontram em vigor, como: A Lei n.º 12.013, de 2009, que os estabelecimentos de Educação Infantil devem informar aos pais – conviventes ou não com seus filhos – ou responsáveis legais sobre a frequência, bem como a execução da proposta pedagógica da creche e pré-escola. Também a Lei n.º 12.287, de 2010, explicita que na obrigatoriedade do ensino da arte devem ser trabalhadas as expressões regionais, especialmente, promovendo desenvolvimento cultural. De acordo com o autor, essa lei trouxe novidade na LDB, mas, não se constituiu em inovação na Educação Infantil.

Por fim, a Lei 12.796, de 2013, acrescenta no artigo 3º da LDB a “consideração com a diversidade étnico-racial”. O autor coloca que essa consideração é genérica, mas tem seu mérito na medida em que traz o tema da diversidade à educação nacional. Ele ressalta ainda que a diversidade cultural está contemplada na proposta pedagógica da Educação Infantil e evidencia que deveria trazer também considerações sobre gênero, identidades sexuais, diversidade ambiental e demográfica.

De fato, essas leis estabelecem alterações relevantes na LDB, e mesmo com a Educação Infantil sendo expressa de forma sucinta a legalização é de extrema importância. Por meio das análises de Didonet (2014) observamos que existem vários fatores que já ocorriam na Educação Infantil antes das alterações, no entanto, a garantia na lei define o efetivo direito a todas as crianças brasileiras.

O trabalho com as linguagens das artes visuais, da dança, da música e do teatro na Educação Infantil são imprescindíveis, por exemplo. E com a garantia destes na Lei nº 13.278, de 2016 viabiliza o trabalho específico; o trabalho com essas linguagens certamente já aconteciam, no entanto, com a garantia efetiva expressa na lei os definem como componentes curriculares a toda educação básica, para todos os sujeitos, sem exceções; além de propiciar a cultura.

Em relação às informações de frequência e à proposta pedagógica aos pais e responsáveis, a inovação consiste no adendo aos pais que não residem com seus filhos, é um aspecto importante adicionado a LDB (BRASIL,1996) que propicia à família contribuir na educação da criança.

Dentre todas as leis citadas anteriormente, destacamos a Lei nº. 12.796 de 2013, pois ela contempla com maior expressividade a alteração de artigos; e aborda questões relevantes como “consideração com a diversidade étnico-racial”. Ao incluir a questão étnico-racial na educação, especialmente na Educação Infantil, entendemos que há um avanço pensando no contexto social e histórico do país.

As legislações explicitadas traduzem resultados de lutas para a efetivação dos direitos das crianças e de sua educação. Na luta de pesquisadores, defensores dos direitos humanos, educadores, movimentos sociais, damos relevo aqui ao Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil (MIEIB). Elevamos nosso reconhecimento a todos militantes da área da Educação Infantil, pois fazem parte dessas conquistas no legislativo brasileiro que passou a compreender a criança como um sujeito de direitos. Consideramos um avanço, porém, muitas lutas ainda precisam ser travadas para o atendimento global da criança. Nas palavras de Alves (2007, p 60):

Ressaltamos, nesse sentido, que a realidade dialética e contraditória não se adapta imediatamente às prescrições legais e as mudanças desejadas devem ser construídas na articulação de uma política pública de Educação Infantil consistente, contínua, integrada com os diferentes órgãos públicos e setores da sociedade civil responsáveis pela garantia dos direitos de cidadania das crianças.

Concluimos, pois, que a construção da política brasileira voltada à criança e seus direitos vem sendo edificada historicamente, por legislações as quais demarcam alterações significativas, mas que concomitantemente expressam ideias neoliberais. Com uma análise crítica e postura dialética acerca da realidade, nos é permitido deparar com a distância entre a situação real e as prescrições legais. Rosemberg

(2002) afirma que, resta a nós, pesquisadores, profissionais, políticos, mães e pais, militantes da área, engajados em prol da Educação Infantil democrática e de qualidade, criar barreiras sólidas para impedir um novo retrocesso da Educação Infantil no Brasil.

2.4 Qualidade na Educação Infantil: documentos nacionais

No debate sobre a necessidade de ser construída uma identidade para a educação da infância e garantir, ao mesmo tempo, a qualidade nessa etapa educativa foram aprovados alguns documentos nacionais importantes para história da Educação Infantil, que regulamentam e indicam um trabalho de qualidade a ela. Sendo um deles o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), lançado pelo MEC dois anos após a LDB (BRASIL,1996), no ano de 1998, em meio ao debate acerca das especificidades na Educação Infantil e o currículo nessa etapa da educação. O documento foi amplamente utilizado pelas instituições de Educação Infantil desde a sua divulgação e ainda hoje permanece como uma referência. No entanto, são apresentadas diversas críticas sobre esse documento por estudiosos da área.

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil – volume 1 e 2 (BRASIL, 2006) são documentos elaborados pelo MEC e contém referências de qualidade para Educação Infantil a serem utilizadas por creches e pré-escolas. Neles são apresentadas metas e estão expostos planos para a melhoria da qualidade na Educação Infantil. Nos Parâmetros, também estão presentes a promoção da igualdade e as oportunidades educacionais levando em conta as diferenças, diversidades e desigualdades existentes no imenso território brasileiro e de suas muitas culturas. Tal conteúdo foi elaborado com a colaboração de representantes das Secretarias e dos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, especialistas da área e outros profissionais das entidades envolvidas com a Educação Infantil.

Os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL,2009), também organizados pelo MEC e elaborados por estudiosos da área da infância, constitui-se como um documento o qual indica fatores que devem existir nas instituições e no trabalho com as crianças, como: uma proposta pedagógica consolidada; planejamento, acompanhamento e avaliação; respeito ao ritmo das crianças; respeito a sua identidade, desejos e interesses; espaços e mobiliários que favoreçam as experiências das crianças; materiais variados e acessíveis às crianças. O respeito

pelo profissional que atua nessa etapa também aparece na indicação de: espaços, materiais e mobiliários para responder aos interesses e às necessidades dos adultos; formação continuada; condições de trabalho adequadas, entre outros.

Contudo, esses itens citados muitas vezes não são contemplados. A partir dos dados da pesquisa empírica pudemos perceber o que está previsto em leis e documentos nem sempre é efetivado de fato. Desta forma, foi possível analisar a pré-escola e suas problemáticas por estar ocupando um espaço que não é exclusivo da Educação Infantil.

Também as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) fixadas pela Resolução nº5, de dezembro de 2009, têm como objetivo “orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil” (BRASIL, 2010, p.11). Portanto, as diversas políticas desenvolvidas pelas instâncias governamentais nem sempre respeitam as diretrizes legais ou são coerentes com elas.

Quando pensamos sobre qualidade na Educação Infantil, por sua vez, faz-se necessário ampliar a reflexão sobre o significado da palavra. Atualmente no Brasil, qualidade na Educação Infantil nos remete a duas concepções, a primeira diz respeito à qualidade ponderada com base nos direitos das crianças que foram conquistados através de lutas históricas – dos movimentos sociais, de mulheres, de professores, de estudiosos e de pesquisadores da infância. No entanto, como o conceito de qualidade não é neutro, ele também traz uma segunda concepção inspirada em avaliações; trata-se, pois, de um conceito de qualidade baseado em interesses hegemônicos e pautado nos pressupostos dos organismos internacionais.

Luiz Dourado e João Oliveira (2009, p.204) analisam essa qualidade no âmbito das políticas internacionais.

[...] é fundamental apreender quais são as políticas indutoras advindas dos referidos organismos multilaterais e que concepções balizam tais políticas. Para tanto, é fundamental problematizar a ênfase dada à teoria do capital humano, sobretudo pelo Banco Mundial, identificando o papel reservado à educação, bem como as diferentes feições assumidas por ela no que concerne à escola de qualidade.

Barbosa et al. (2014, p. 509) explicita os direitos das crianças e a qualidade na Educação Infantil que defendemos em nosso trabalho:

Entende-se por educação de qualidade socialmente referenciada aquela que tem por eixo o caráter emancipatório dos sujeitos histórico-sociais e que considera as diferentes condições concretas de existência desses sujeitos, voltando-se à formação omnilateral, objetivando a superação das desigualdades individuais e de classe e da desvalorização cultural.

Após compreender o conceito do termo “qualidade socialmente referenciada”, que este vai ao encontro à defesa da garantia dos direitos das crianças, e para evidenciar a usurpação do termo “qualidade” que é feito pela hegemonia em prol de seus interesses, utilizaremos a partir de então a expressão qualidade socialmente referenciada, termo também utilizado por outros pesquisadores, como Dourado e Oliveira (2009).

Na década de 1980, a partir dos primeiros estudos sobre o funcionamento dessas instituições, a preocupação com a qualidade foi sendo evidenciada. Entretanto, como nos afirmam Campos, Jodete Füllgraf e Verena Wiggers (2006, p.89):

A qualidade da educação oferecida nas instituições de educação infantil ficou em segundo plano neste período: a ampliação do atendimento em creches deu-se principalmente por meio do repasse de recursos públicos a entidades filantrópicas e/ou comunitárias, que na maioria das vezes operam em condições precárias; pré-escolas municipais aumentaram a oferta de vagas, muitas vezes colocando maior número de crianças por turma e/ou desdobrando o número de turnos de funcionamento diário.

O que aconteceu na década de 1980, evidenciado pelas autoras, vem acontecendo nos dias atuais. Ou seja, estamos vivendo um retrocesso na Educação Infantil, pois a mera preocupação com a ampliação do atendimento, bem como a oferta de vagas para creches e pré-escolas, permite que a qualidade socialmente referenciada desse atendimento fique em segundo plano. Logo, a história se repete hoje com a exigência e obrigatoriedade da permanência das crianças a partir de 4 anos em pré-escolas, a preocupação se reduz em ofertar vagas sacrificando mais uma vez a qualidade socialmente referenciada desse atendimento.

Outros fatores fazem retroceder os avanços conquistados pela Educação Infantil, como explicitam ainda Campos, Füllgraf e Wiggers (2006, p.120):

[...] em muitos estados e municípios persiste a mentalidade de que creches e pré-escolas não necessitam de profissionais qualificados e bem remunerados, de serviços eficientes de supervisão, não requerem prédios e

equipamentos adaptados às necessidades infantis, não precisam de livros nem de brinquedos, e assim por diante.

Pensar em qualidade socialmente referenciada nesta primeira etapa da Educação Básica nos remete à figura do professor profissional, protagonista importante dessa etapa da educação. Sua formação inicial e continuada contribui para a qualidade socialmente referenciada do trabalho desenvolvido nas instituições de Educação Infantil. A falta de formação, entre outras problemáticas – como a baixa remuneração de profissionais, quadro reduzido desses, infraestrutura, materiais pedagógicos – incide diretamente na qualidade socialmente referenciada, ou na falta dela na Educação Infantil. Sobre isso Campos (2011, p.1) mostra que:

No que diz respeito à formação de professores, foram criados, nos três níveis de governo, diversos programas (como o Proinfantil) voltados para as educadoras leigas, que compunham a maior parte do contingente de pessoal empregado nas creches. Esse esforço obteve resultados, segundo indicam as estatísticas. Entretanto, continuam a ser empregadas nos sistemas educacionais as chamadas auxiliares, para as quais as exigências de formação não são as mesmas e que muitas vezes são as pessoas que permanecem maior número de horas com as crianças nas instituições que funcionam em período integral. Esse é ainda um problema que não foi devidamente equacionado pelas políticas de formação de pessoal.

As políticas de formação de professores no país trazem em seu percurso histórico progressos, a exemplo, o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (Proinfantil) representou um programa de governo que contribuiu na formação dos professores e educadores brasileiros. Todavia, ainda é necessária maior atenção aos profissionais que atuam na Educação Infantil, em especial, aos auxiliares educativos que atuam com maior incidência em creches, e também pré-escolas. A formação inicial e continuada de professores e educadores que atuam com crianças de 0 até 6 anos é essencial e influencia diretamente na qualidade socialmente referenciada desse atendimento.

Vários fatores contribuem para possibilitar a qualidade socialmente referenciada na Educação Infantil e, por isso, reafirmamos que somente a disponibilização de vagas nessa etapa da educação não garante os direitos necessários a esse atendimento. A defesa precisa ser de profissionais em constante formação; número adequado desse quadro profissional para o atendimento às crianças; infraestrutura e espaços adequados; recursos que atendam às diversas

necessidades físicas e estruturais; enfim, condições materiais e pedagógicas apropriadas. Por fim, para efetivação da qualidade socialmente referenciada na Educação Infantil se torna imprescindível a disponibilização de recursos profissionais, físicos, materiais que contemplem as especificidades dessa etapa da educação.

Rosemberg (2003) aponta que ainda persistem as concepções mais restritivas quanto à melhoria da qualidade do atendimento, reforçadas muitas vezes por agências internacionais que procuram incentivar serviços de baixo custo, desconsiderando a história vivida no país. Porém, os conhecimentos já acumulados sobre as consequências dessas experiências e os esforços desenvolvidos por muitos grupos e movimentos brasileiros na busca de melhorias para a educação da criança pequena, devem ser também considerados. Principalmente nesse momento marcado por profundas contradições.

De acordo com Marquez (2006) as reduções dos recursos financeiros destinados à Educação Infantil são recomendadas por organismos internacionais como, por exemplo, o Banco Mundial, preocupados com a manutenção da hegemonia do sistema político vigente.

É fato que as pré-escolas inseridas em escolas de Ensino Fundamental propiciam a redução de gastos, pois se reduz o atendimento em meio período, duplicando a quantidade de crianças atendidas. Ademais, oferecem apenas uma refeição (merenda) por criança, diferentemente de uma criança que é atendida em período integral em uma instituição de Educação Infantil, na qual aquela recebe várias refeições diárias durante os turnos de sua permanência – tendo ainda direito a banho, entre outros. Para a política econômica hegemônica e vigente em nossa sociedade a educação em tempo integral se torna um privilégio de alto custo; e, com essa lógica do capital, a opção de estar na instituição em tempo integral à custa do Estado deve ser algo extinto, uma vez que acarreta em muitos gastos.

Destarte, a educação em tempo integral bem como a garantia das especificidades da Educação Infantil, torna-se uma luta árdua. Luta tanto contra a política econômica vigente, quanto contra os detentores do poder que, em sua maioria, são subservientes ao capital. Sim, pois, a defesa da Educação Infantil consiste na garantia de direitos das crianças como cidadãs. Direitos esses que respeitem suas diversas especificidades e garantam um atendimento de efetiva qualidade socialmente referenciada.

2.5 Plano Nacional de Educação (PNE) e suas perspectivas para Educação Infantil

É importante ressaltar que a Educação Infantil, após ser considerada a primeira etapa da educação básica com a LDB (BRASIL,1996), passou a integrar planos e programas como o PNE (BRASIL,2001), estabelecido pela Lei nº 10.172 e o PNE (BRASIL,2014) instituído Lei nº 13.005. Este último está vigorando atualmente, consiste em um plano decenal que estabelece diretrizes, metas e objetivos importantes para política de Estado, um planejamento para as políticas educacionais.

O PNE (BRASIL, 2014-2024) delineia 20 metas para educação nacional a meta 1 traz a universalização da pré-escola que logo se faz presente na Emenda Constitucional nº59, de 2009, já apresentada anteriormente. Assim é prescrita a Meta 1:

[...] universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE (BRASIL, 2014).

Em relação ao número de atendimento, o PNE (BRASIL,2014) apresentou metas diferentes e significativas, especialmente em relação à pré-escola. O plano nacional anterior, o PNE (BRASIL,2001 - 2010), no que dizia respeito aos objetivos e às metas 1 para Educação Infantil propunha:

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 a 6 anos (ou 4 e 5 anos) e, até o final da década, alcançar a meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 a 5 anos.

Cumprir metas e leis para educação em um país com elevada desigualdade social se torna uma dificuldade, no entanto, o não cumprimento dessas fere a Lei Magna (BRASIL,1988) que assegura legislativamente o direito de educação a todos.

As metas são importantes, porém, cabe uma intensa discussão a respeito: se pretende garantir o que já deveria ser garantido, seria um pleonasmo brasileiro? Sobre as modificações dos objetivos e metas 1 do PNE (BRASIL,2001) em relação à meta 1 do PNE (BRASIL,2014) de acordo com Barbosa (2014, p.511):

Identifica-se mudança de redação que retirou a expressão “atendimento escolar” referindo-se às crianças de 4 e 5 anos de idade e “educação infantil” para crianças de até 3 anos de idade [...] passando a utilizar “educação infantil” para a faixa etária de 0 a 5 anos, em pré-escolas e creches (BRASIL, 2014). O termo “escolar” usado em referência às crianças de 4 e 5 anos no PL nº 8.035/2010 poderia fortalecer a educação preparatória para o ensino fundamental e para a alfabetização que historicamente se realiza na pré-escola (BARBOSA, 2011). Diferentemente dessa posição, assumimos que a educação infantil deve ser compreendida em sua totalidade, com propostas e práticas pedagógicas que considerem as reais necessidades das crianças, respeitando-as como sujeitos histórico-sociais. É imprescindível reafirmar a necessária unidade da educação infantil – com suas particularidades, diversas formas organizativas e dinâmicas, a fim de romper com uma lógica histórica que segmenta e hierarquiza a relação entre creche e pré-escola.

O recente PNE trouxe alterações significativas para Educação Infantil como apresentado anteriormente, entretanto, permanecem traços e condutas neoliberais, excludentes, no bojo das contradições. Neste contexto, discutir a universalização se torna importante, porque ela não deve acontecer de qualquer modo. Como já reiteramos aqui, os direitos das crianças não serão garantidos somente com o aumento nos percentuais estatísticos da Educação Infantil, faz-se urgente e necessária a qualidade socialmente referenciada dessa oferta.

A questão se torna mais grave quando se trata das crianças de 0 a 3 anos, que possuem o direito à oferta dessa educação prevista por leis, no entanto, a meta proposta não garante o acesso a todas as crianças dessa faixa etária ocasionando a inviabilização desse direito. Fica a promessa, somente em um futuro distante, da oferta para a metade das crianças brasileiras; enquanto os outros 50% ficam à mercê do descaso do poder público e dos arranjos familiares. Com essa “divisão organizacional” imposta à Educação Infantil – especialmente às crianças de 0 a 3 anos de idade – há uma aproximação com traços de um atendimento assistencialista, tornando o atendimento a essa etapa da infância passivo de retrocesso.

A Educação Infantil consiste em uma etapa da educação básica como um todo, não deve priorizar crianças de 4 e 5 anos, porque todas são crianças independentemente da faixa etária. Segundo Didonet (2014), com a universalização da pré-escola, corre-se o risco de cindir a Educação Infantil em duas partes: a pré-escola obrigatória, que pode ascender a um patamar de prioridade, ressaltando o aspecto educacional; e a creche não obrigatória, perdendo sua relevância e ficando em segundo plano, à margem.

A universalização da pré-escola é carregada de um panorama de contradições, uma dessas consiste em não incluir todas as crianças da Educação Infantil, podendo

prejudicar as crianças de 0 a 3 anos. Assim, devemos considerar dessa universalização os aspectos positivos ou negativos, que possam vir a prejudicar os direitos das crianças. Neste caso, tais aspectos devem ser evidenciados e discutidos, sob a ótica de não serem naturalizados.

Barbosa (2011, p.17) evidencia sua preocupação específica com relação à pré-escola, dizendo que as instituições, em muitos casos, “incentivam um caráter compensatório e escolarizador em pré-escolas, sobretudo naquelas que se encontram inseridas no ambiente de escolas de Ensino Fundamental”.

De acordo com nossa concepção, as práticas pedagógicas da pré-escola devem consistir em um desenvolvimento integral das crianças, no trabalho focado na ludicidade, na socialização, tendo espaços e interações propícias para desenvolver o brincar. E ainda, ressaltamos a relevância do trabalho com as diferentes linguagens, a apropriação interdisciplinar do conhecimento científico, e a avaliação processual e contínua tanto do desenvolvimento das crianças quanto do trabalho pedagógico desenvolvido pelos docentes e com as crianças.

Escolarizar as crianças na pré-escola aos moldes tradicionais, inserindo-as em ambientes escolares que preconize sua preparação para o Ensino Fundamental consiste em desprezar os direitos das crianças, trazendo o sério risco de padronizar escolas para as crianças de 4 e 5 anos. Alves (2007, p. 64-65) nos possibilita essa reflexão:

Por um lado, a historicidade das creches e pré-escolas brasileiras evidencia a fragmentação imposta nas propostas educativas, por meio de um arremedo de ensino escolar, como transmissão de conteúdos didatizados e realização de atividades formalizadas, baseadas na repetição e na memorização. Por outro lado, as conquistas obtidas no campo da educação infantil estão ligadas à sua inserção na educação escolar, desde a LDB/96. Coloca-se, pois, o desafio de equacionar a necessidade de superação de características do processo escolar que reduzem as possibilidades de trabalho com as crianças pequenas e, ao mesmo tempo, não rechaçar a educação escolar, mas reconhecer sua contribuição para a formação humana. Ademais, é necessário articular a Educação Infantil com os demais níveis da Educação Básica, sem perder a especificidade do trabalho em creches e pré-escolas.

Delimitar a função da Educação Infantil, pensando-a de forma distinta de um preparatório para as etapas futuras de educação, possibilita-nos compreender a necessidade de elaborar novas propostas pedagógicas e curriculares, bem como propiciar infraestruturas diferentes das outras etapas da educação. Suas características são específicas, a exemplo, o próprio tratamento dos sujeitos que na

Educação Infantil são considerados crianças e no Ensino Fundamental “alunos”. Respeitar essas prerrogativas não significa que na Educação Infantil o conhecimento científico não seja trabalhado, ao contrário, os conhecimentos são essenciais por se tratar de educação. Nossa defesa consiste que a principal preocupação da educação de crianças de 4 até 6 anos não seja a alfabetização – principal objetivo dos primeiros anos do Ensino Fundamental – mas, sobretudo, a não escolarização. E “não escolarizar” na Educação Infantil significa respeitar o tempo da criança e as suas particularidades.

3 A PRÉ-ESCOLA COMO DIREITO: A PERSPECTIVA DAS CRIANÇAS E SUAS PROFESSORAS DA REDE MUNICIPAL DE APARECIDA DE GOIÂNIA

O presente capítulo tem por objetivo apresentar os resultados da investigação que realizamos em pré-escolas da Rede Municipal de Ensino de Aparecida de Goiânia, especificamente, o atendimento pré-escolar ofertado nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental dessa Rede.

Assim, almejamos analisar as condições de oferta da pré-escola e seus múltiplos determinantes. Tanto as perspectivas das professoras e quanto das crianças que vivenciaram essa realidade e participaram da etapa empírica da nossa pesquisa contribuíram para nossas análises.

A delimitação da mostra, optando pelo município de Aparecida de Goiânia para realização da pesquisa empírica se deu, inicialmente, devido às investigações do NEPIEC que realiza diversas pesquisas da infância e sua educação no estado de Goiás. Portanto, escolhemos o município de Aparecida de Goiânia porque ele se destaca por diversas razões, especialmente pelo quantitativo de turmas de pré-escola situadas em escolas de Ensino Fundamental. Nossa seleção aconteceu, ainda, pela solicitude que responsáveis pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de Aparecida de Goiânia demonstraram, autorizando e possibilitando a etapa empírica de pesquisa no município.

Entendemos que compreender a história, o contexto do campo investigativo se faz necessário para melhor compreensão dos dados.

3.1 A Rede Municipal de Ensino de Aparecida de Goiânia: conhecendo o campo da etapa empírica da pesquisa

Para contextualizar o município onde realizamos a etapa empírica da nossa pesquisa, utilizamos como fonte informações disponibilizadas no site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

De acordo com as informações (IBGE, 2015) sobre a origem do município de Aparecida de Goiânia, destaca-se a questão religiosa, comum a outros municípios goianos. O nome do município, por exemplo, confirma essa característica, uma vez que, a princípio, no ano de 1932, Aparecida de Goiânia era conhecida como Arraial de Aparecida.

Em 26 de dezembro de 1958, foi criado o Distrito de Goialândia, um dos nomes que recebeu o município de Aparecida de Goiânia. A partir da criação do Distrito, tornou-se possível o acesso à energia elétrica e à escola, por exemplo, entre outros serviços fundamentais para a população. Com o contexto de conquistas e crescimento do Distrito surge um movimento de luta em prol da sua emancipação.

No dia 13 de novembro de 1963, a Comissão de Constituição e Justiça da Assembleia Legislativa de Goiás lavrou o parecer favorável da emancipação do Distrito para município. No dia 14 de novembro de 1963, a lei é sancionada, criando assim, o município de Aparecida de Goiânia.

No dia 3 de fevereiro de 1964, o então governador do Estado, Mauro Borges Teixeira, nomeia Licídio de Oliveira como o primeiro prefeito de Aparecida. Após o golpe militar de 1964, o presidente da República, Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco, nomeou como interventor do governo em Goiás o Tenente-coronel Meira Matos. Como o município de Aparecida de Goiânia era novo e representava o reduto de partido político contrário ao golpe militar, foi nomeado para ocupar o cargo de prefeito o ex-combatente de guerra, José Bonifácio da Silva, cujo mandato foi até 31 de janeiro de 1966. No dia 01 de fevereiro de 1966 assumiu Tanner de Melo, prefeito eleito.

Aparecida de Goiânia, localizada na Região Metropolitana de Goiânia, consolidou-se como um dos polos industriais do Estado. Com uma população estimada em torno de 521.910 mil habitantes (IBGE, 2015), é o segundo município com maior população no Estado de Goiás; somente na capital, Goiânia, o número populacional é preponderante. Há um quantitativo significativo da sua população que se desloca diariamente para o trabalho na capital, cidade vizinha. Todavia, apesar desse fato, o município tem se desenvolvido em ritmo acelerado, conquistando sua própria importância, principalmente no campo econômico, destacando-se no espaço do setor industrial.

Na área de serviços, o Produto Interno Bruto (PIB) do município registrou crescimento de 46%, entre os anos de 2002 e 2006. Índice superior ao do Estado que foi de 35%. Segundo levantamento da Federação das Indústrias do Estado de Goiás (FIEG), o PIB geral de Goiás teve elevação de 35%, enquanto que o de Aparecida registrou 54%, avanço decorrente da expansão da atividade industrial na região, que atualmente conta com cinco polos e mais de 13 mil empresas e 964 estabelecimentos industriais registradas na prefeitura.

Esse quadro permitiu que o município em questão se tornasse responsável pela 5ª maior arrecadação de Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviço (ICMS) no Estado.

A localização de Aparecida de Goiânia em relação à Região Metropolitana de Goiânia é considerada estratégica, localiza-se a 19 quilômetros da capital, apenas a 70 quilômetros de Anápolis e a 224 quilômetros de Brasília. A sua localização é um dos grandes fatores competitivos do município. Esta posição privilegiada faz do município um polo dinâmico e importante que aposta na transformação de matérias-primas e distribuição de produtos para os grandes centros consumidores do país.

Porém, o desenvolvimento da cidade esbarra na falta de infraestrutura e problemas crônicos, tais como falta de água e energia em alguns períodos, problemáticas com o transporte coletivo e serviços de saúde, falta de instituições de Educação Infantil para todas as crianças de 0 a 6 anos de idade, habitação, dentre outros aspectos.

Recorremos aos dados educacionais, especificamente, sobre o atendimento pré-escolar na Rede Municipal de Ensino de Aparecida de Goiânia. Segundo o Censo Escolar 2015, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), disponibilizado pelo IBGE sobre os dados referentes a “Ensino - Matrículas, Docentes e Rede Escolar” (IBGE,2015), foram matriculadas em instituições públicas e privadas do município 4.355 crianças em pré-escolas, somente em instituições públicas municipais um total de 1.048 crianças matriculadas, não há matrículas para o atendimento pré-escolar em instituições públicas estaduais e federais nesse município. Um total de 3.307 matrículas foram realizadas em instituições privadas. A partir desses dados, conclui-se que uma quantidade menor é atendida na rede pública; não constam dados de matrículas em zona rural, apenas na área urbana.

De acordo com o Censo 2010 (IBGE, 2010), que é o último Censo Demográfico registrado que retrata a população brasileira, a população residente em Aparecida de Goiânia entre 4 e 5 anos de idades consistia em 14.595 crianças. Segundo os dados fornecidos pela SME em 2015 estavam matriculados apenas 1.097⁶ crianças entre 4

⁶Os dados referentes as crianças matriculadas em instituições municipais se divergem em uma pequena margem quantitativa, 1.048 matrículas do Censo 2015/ INEP (IBGE,2015) das 1.097 matrículas repassadas pela SME, optamos em trabalhar na pesquisa com os dados da SME, esses nos foram disponibilizados no primeiro semestre do ano de 2015, pois, o Censo 2015 disponibilizou

e 5 anos, atendidas em CMEIs ou escolas públicas. A maioria das crianças entre 4 e 5 anos residentes nesse município se encontram sem vagas na rede pública, o direito da Educação Infantil permanece negado a maioria dessas crianças.

De 1.097 matrículas, 414 delas correspondem as crianças de 4 anos e 683 matrículas correspondem as crianças de 5 anos. Esse atendimento acontece em CMEIs e Escolas de Ensino Fundamental que atendem a Educação Infantil, com turmas de Agrupamento V. As turmas das crianças de 0 a 6 anos são classificadas como agrupamentos, sendo objeto de estudo desta pesquisa as turmas de agrupamento IV que se referem ao atendimento as crianças de 4 anos, e as turmas de agrupamento V que atendem as crianças de 5 anos.

Das 683 crianças correspondentes aos agrupamentos V, 317 crianças são atendidas em 9 instituições de Ensino Fundamental, totalizando 13 turmas do agrupamento V (ANEXO A). Esse contexto de atendimento foi objeto de nossas investigações e nossa etapa empírica foi realizada nessas 9 escolas que são escolas de Ensino Fundamental que atendem também a Educação Infantil, com turmas de pré-escola, correspondendo somente ao Agrupamento V.⁷

3.2 Pesquisa empírica em Aparecida de Goiânia: a pré-escola em foco

Para iniciar a etapa empírica de pesquisa foram entregues ofícios na SME de Aparecida de Goiânia (APÊNDICE A). O primeiro foi destinado ao Secretário Municipal da Educação de Aparecida de Goiânia, solicitando a autorização da pesquisa na Rede Municipal de Ensino de Aparecida de Goiânia, e o segundo à coordenadora da Educação Infantil de Aparecida de Goiânia, solicitando dados para realização de pesquisa.

Com a autorização do secretário, a nós foi possibilitado o acesso às instituições com intuito de investigar as turmas de pré-escola situadas em escolas de Ensino Fundamental. Os dados referentes às escolas municipais que atendem à Educação Infantil, com turmas de Pré-escola, em consonância com o Ensino Fundamental foram enviados à pesquisadora via e-mail, pela Coordenadora da Educação Infantil do

seus dados somente no ano de 2016, já havíamos iniciado nossa pesquisa com os dados disponibilizados pela SME.

⁷ O agrupamento IV não correspondia ao atendimento em escolas na Rede de Aparecida de Goiânia no ano de 2015, esse acontecia somente nos CMEIs.

secretário de educação, autorizando a pesquisa, concordaram com a presença da pesquisadora na instituição. Também nesse momento foi entregue a eles uma carta de apresentação (APÊNDICE E), elaborada pela coordenadora do NEPIEC e orientadora dessa pesquisa e pela pesquisadora, na qual são apresentadas as informações relevantes dos procedimentos investigativos.

Após o contato com os diretores das instituições, a pesquisadora foi encaminhada a uma apresentação pessoal e apresentação da pesquisa as 13 professoras responsáveis pelas turmas de pré-escola. Foi entregue a elas, nesse momento, o Termo de Consentimento de Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE B), além de um questionário elaborado pela orientadora e pela pesquisadora, a partir de um instrumento já existente no NEPIEC (APÊNDICE C).

Após a elaboração do questionário foi realizada uma “testagem do instrumento” BARBOSA (2006). Destacamos a importância da realização deste teste para um pequeno grupo com intuito de sanar possíveis problemas com o instrumento de pesquisa. Para testar o instrumento, foram convidadas duas professoras de outro município as quais também atuam em pré-escolas inseridas em Escolas de Ensino Fundamental. Uma dessas professoras é responsável por duas turmas de pré-escola; e a outra é responsável por uma turma e, ainda, coordenadora pedagógica nessa mesma escola que atende Educação Infantil e Ensino Fundamental. Posteriormente a uma leitura atenta, ao responderem o questionário, ambas colaboradoras explicitaram suas opiniões sobre o instrumento, atestando sua relevância com a realidade das turmas de pré-escola situadas em escolas.

No primeiro contato com as professoras do município de Aparecida de Goiânia, solicitamos a participação na pesquisa, permitindo-lhes um tempo mínimo de uma semana para decidir sobre o aceite da pesquisa e o preenchimento do questionário, para maioria das professoras participantes foi necessário um tempo superior, duas ou até três semanas para conclusão do questionário. Ocorreram situações em que as professoras se esqueceram de levar os questionários para as respectivas escolas no dia agendando com a pesquisadora, assim, fizeram-se necessárias diversas visitas a essas instituições.

O questionário continha uma solicitação para participação de uma entrevista. Com a aceitação da entrevista, estas foram agendadas posteriormente, em um momento oportuno a cada professora. Todas as entrevistas com as professoras foram realizadas nas respectivas escolas e seguiram o roteiro com 09 questões (APÊNDICE

D). Utilizamos um gravador e, portanto, as entrevistas foram gravadas em áudio. A realização da pesquisa empírica ocorreu no período de 24 de setembro a 15 de dezembro de 2015 (nesse período foram realizadas as visitas nas instituições, entrega de questionários e entrevistas).

Das 13 professoras responsáveis pelas 13 turmas de pré-escolas existentes em escolas de Ensino Fundamental em Aparecida de Goiânia, 11 delas participaram de nossa pesquisa, respondendo ao questionário. Obtivemos assim, a participação de 8 das 9 escolas; sendo que 2 professoras naquele momento não aceitaram participar da pesquisa. Dentre as 11 respondentes, 3 não aceitaram e 8 professoras aceitaram participar das entrevistas. Com estes dados, consideramos que o número de participantes/professoras na pesquisa foi bastante significativo. Segue o quadro sobre a participação de 11 professoras responsáveis por turmas de pré-escola existentes em escolas de Aparecida de Goiânia.

Quadro 1- Representativo de professoras participantes e respectivas escolas⁹

ESCOLA	NÚMERO DE TURMAS	POFESSORA CORRESPONDENTE	RESPONDEU AO QUESTIONÁRIO	PARTICIPOU DA ENTREVISTA
A	1	PROFESSORA 1	SIM-completo	NÃO
B	1	PROFESSORA 2	SIM- completo	SIM
C	2	PROFESSORA 3	SIM-completo	SIM
		PROFESSORA 4	SIM-completo	SIM
D	2	PROFESSORA 5	SIM-completo	SIM
E	2	PROFESSORA 6	SIM-completo	SIM
		PROFESSORA 7	SIM-completo	SIM
F	2	PROFESSORA 8	SIM-incompleto	NÃO
		PROFESSORA 9	SIM- completo	SIM
G	1	PROFESSORA 10	SIM-completo	NÃO
H	1	PROFESSORA 11	SIM- completo	SIM

Fonte: Arquivos da Pesquisadora (NEPIEC – FE/UFG, 2016)¹⁰.

⁹ Na exposição de dados, no trabalho dissertativo, nos referimos às escolas do município participantes da nossa pesquisa empírica, totalizando 8 escolas, utilizando abreviaturas (letras do alfabeto, exemplo: escola A, escola B), e em relação as professoras que aceitaram participar da pesquisa a designação por números (algarismos arábicos, exemplo: professora 1, professora 2), como explicitado no quadro anterior, devido a necessidade de preservarmos o anonimato e sigilo da pesquisa sem exposição dos participantes.

¹⁰ Nota: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir da participação das professoras pesquisadas/ NEPIEC –FE/UFG.

3.3. Sobre os questionários destinados às professoras: reflexões

O questionário proposto às docentes contemplou diversas perguntas, as quais buscaram conhecer aspectos diversos sobre as participantes. O instrumento foi elaborado com questões específicas referentes aos objetivos da pesquisa, mas também, buscou contemplar questões para construção do banco de dados do NEPIEC objetivando futuras pesquisas do Núcleo.

O objetivo central dessa etapa foi investigar a educação pré-escolar, especialmente as turmas situadas em escolas de Ensino Fundamental, considerando os direitos das crianças.

Com base nas informações obtidas por meio dos questionários, no quadro 2 apresentamos os perfis de identificação das professoras participantes da pesquisa. Já o quadro 3 explicita os seus perfis profissionais.

Quadro 2 - Perfis das professoras participantes da pesquisa

Professoras	Estado Civil	Idade	Cor	Número de filhos	Renda Familiar	Formação Acadêmica	Ano de conclusão	Pós-graduação
Professora 1	Solteira	24 anos	Não consta	0	Acima de 3.000	Pedagogia	2012	Psicopedagogia
Professora 2	Casada	46 anos	Parda	1	Acima de 3.000	Pedagogia	2004	Psicopedagogia
Professora 3	Solteira	38 anos	Parda	2	R\$ 1.501 a 2.000	Letras e Pedagogia	2004 2013	Não Consta
Professora 4	Casada	35 anos	Branca	0	Acima de 3.000	Pedagogia	2001	Métodos e Técnicas de Ensino e Psicopedagogia
Professora 5	Divorciada	50 anos	Parda	2	Acima de 3.000	Letras	2006	Educação Infantil
Professora 6	Casada	33 anos	Amarela	3	Acima de 3.000	Pedagogia	2007	Educação Infantil e Psicopedagogia
Professora 7	Divorciada	44 anos	Parda	1	Acima de 3.000	Pedagogia	2006	Educação Infantil e Neuropedagogia
Professora 8	Divorciada	45 anos	Morena Clara	3	R\$ 1.501 a 2.000	Pedagogia	2004	Psicopedagogia
Professora 9	Solteira	29 anos	Parda	0	R\$ 2.001 a 2.500	Pedagogia	2007	Educação Infantil
Professora 10	Casada	41 anos	Branca	1	Acima de 3.000	Pedagogia	2010	Alfabetização e Letramento na Educação Infantil
Professora 11	Casada	33 anos	Não Consta	1	Acima de 3.000	Pedagogia	2007	Alfabetização e Letramento e Psicopedagogia

Fonte: Arquivos da Pesquisadora (NEPIEC – FE/UFG, 2016)

Quadro 3 - Perfil profissional das professoras

Professoras	Tipo de Vínculo com a SME	Tempo de atuação na Docência	Tempo de atuação na Ed. Infantil	Tempo de atuação na Pré-escola	Tempo de atuação nesta instituição	Trabalha ou já trabalhou em outra instituição	Etapas da Educação Básica que já atuou
Professora 1	Professora substituta	7 anos	7 anos	7 anos	1 mês	Sim. Escola Particular e Municipal	Educação Infantil e Ensino Fundamental
Professora 2	Professora efetiva	13 anos	2 meses	Não consta	13 anos	Não	Educação Infantil
Professora 3	Professora efetiva	15 anos	13 anos	1 ano	Não consta	Sim	Educação Infantil
Professora 4	Professora efetiva	17 anos	5 anos	5 anos	18 meses	Sim. Instituição Privada	Educação infantil e Ensino Fundamental
Professora 5	Professora efetiva	18 anos	3 anos	Não consta	14 anos	Sim. Escola Particular	Educação Infantil e outras etapas
Professora 6	Professora efetiva	6 anos	3 anos	1 ano	3 anos	Sim. CEMEI	Educação Infantil e EAJA
Professora 7	Professora efetiva	7 anos	3 anos	3 anos	5 anos	Sim. Escola Particular	Educação Infantil
Professora 8	Professora efetiva	Não consta	9 anos	Não consta	12 anos	Não	Educação Infantil
Professora 9	Professora efetiva	4 anos	1 ano	3 anos	1 ano e seis meses	Sim. Escola Municipal	Educação Infantil e Ensino Fundamental
Professora 10	Professora efetiva	4 anos	6 anos	4 anos	4 anos	Sim. Escola Municipal	Educação Infantil e Ensino Fundamental
Professora 11	Professora efetiva	11 anos	5 anos	3 anos	11 anos	Não	Educação Infantil

Fonte: Arquivos da Pesquisadora (NEPIEC – FE/UFG, 2016).

A análise sobre o perfil profissional das professoras revela que 10 possuem graduação em pedagogia, apenas 1 em letras. Também constatamos que 10 professoras fizeram pós-graduação e somente 1 não possui essa formação. Em relação à formação é importante notar que o fato da professora 5 estar assumindo a

função docente na Educação Infantil, sendo formada em Letras, pode se caracterizar em uma irregularidade prevista na LDB (BRASIL,1996).

Apenas a professora 1 ao responder sobre seu vínculo com a SME se caracterizou como professora substituta, a professora explicitou que estava há um mês substituindo a professora efetiva da turma que se encontrava em licença médica. Todas as demais professoras possuem vínculo efetivo, ou seja, são professoras concursadas. Este dado referente à SME de Aparecida de Goiânia é algo relevante e explicita que as professoras da Educação Infantil ocupam cargos efetivos, os quais são preenchidos mediante os concursos públicos, conforme defesa de diversos movimentos sociais em prol da qualidade na Educação Infantil. O Fórum Goiano de Educação Infantil, por exemplo, considera um dos fatores que corroboram para garantia de direitos das crianças na primeira etapa da educação básica.

Ainda sobre a professora 1, é a professora mais jovem, pois, as idades das professoras participantes da pesquisa variam entre 24 a 50 anos. Apesar da professora 1 ser a mais jovem é também a que atuou a mais tempo na pré-escola. Essa professora, embora tenha se formado apenas no ano de 2012, vem atuando na Educação Infantil desde 2009, possivelmente enquanto era estudante de pedagogia, já que a Educação Infantil é um espaço que ainda admite leigos – pauta de grandes lutas dos movimentos sociais como MIEIB.

Ao permitir que um leigo seja admitido na primeira etapa da educação básica permanecem concepções nas quais para atuar na Educação Infantil não requer ampla formação, consiste em um trabalho simples e menos importante. Discordamos dessa concepção, pois, a Educação Infantil, como as outras etapas da educação, necessitam de profissionais qualificados, com formação em nível superior e, ainda, precisam ser asseguradas políticas públicas que contemplem a formação continuada durante todo o exercício da profissão docente.

Sobre a atuação profissional das professoras nas distintas etapas da educação básica, além da atuação de todas na Educação Infantil, uma delas atuou também na Educação de Adolescentes Jovens e Adultos (EAJA) e 4 professoras também com atuação no Ensino Fundamental.

Ao traçar o perfil das professoras participantes, faz-se necessário destacar o trabalho docente como uma categoria fundamental para a análise dos dados obtidos com essa pesquisa. Para nós, o professor é um profissional que necessita de formação acadêmica inicial e continuada com conhecimentos científicos teóricos e

práticos indissociáveis. Defendemos a formação de professores no *lócus* da universidade, distinta de uma formação puramente técnica que aos moldes do interesse do capital privam os professores da crítica, promovendo a alienação.

A formação inicial e continuada dos docentes é um dos fatores primordiais para realização de um trabalho pedagógico que propicie qualidade da educação da criança; e se distingue de formações meramente técnicas e conteudistas. Eneida Shiroma (2003) diz que a formação de professores fora das universidades desqualifica essa e, em muitos casos, são oferecidos treinamentos rápidos e baratos.

De acordo com os dados da pesquisa, tornou-se evidente que todos os docentes das pré-escolas instituídas em escolas do município de Aparecida de Goiânia são do sexo feminino. Ao defendermos a docência como profissão, temos como pressuposto que a professora não é alguém possuidora de um dom e/ou uma pessoa a qual gosta de cuidar e ama as crianças.

Neste sentido, Alves, Barbosa e Martins (2009, p.7) destacam que a “feminização do magistério, articulada à visão de professora da educação infantil como *mulher educadora nata*, reflete-se numa fragmentação do trabalho docente”. As autoras são contrárias à concepção de magistério como vocação e destacam a importância de compreender a docência como uma profissão que deve ser aprendida e desenvolvida com muito esforço e estudo.

Ao responderem as questões a propósito do aprimoramento profissional, as professoras participantes da pesquisa destacaram os cursos específicos sobre Educação Infantil que elas realizaram por incentivo individual, cursos de formação continuada propostos pela SME e, ainda, formação ou estudos específicos sobre a educação pré-escolar na própria escola.

Em relação à participação em cursos específicos com a temática da Educação Infantil, das 11 professoras que responderam os questionários, 8 delas informaram que haviam realizado. Apenas 3 sinalizaram que não realizaram qualquer tipo de curso. A propósito da realização de cursos propostos pela SME, 8 professoras informaram que não existe um programa de formação continuada para os professores da Educação Infantil, no entanto, 3 professoras sinalizaram a existência desses cursos.

Concluimos, que há divergências sobre a formação continuada específica para Educação Infantil na SME de Aparecida de Goiânia, já que apenas algumas professoras parecem ter conseguido participar de formações. Nessa perspectiva, a

universalização e a frequência de cursos que contemplem a temática da Educação Infantil se tornam emergentes para contribuir no trabalho que é desenvolvido nas pré-escolas instituídas em escolas no município.

Ainda, em relação à ação formativa ou estudos específicos sobre a educação pré-escolar propostos pela própria instituição em que as professoras atuam, 9 participantes informaram a não existência desta ação ou estudos. As 2 professoras as quais responderam que essas ações formativas são existentes em seu local de trabalho explicaram o momento e o local em que estas ocorreram:

Durante os planejamentos realizados na sexta feira alguns estudos são voltados para educação pré-escolar como de musicalização, letramento e metodologias para educação infantil (Professora 1).

Nas escolas municipais ou no centro de formação em Aparecida de Goiânia (A professora 8).

Tornar-se evidente que a maioria das escolas municipais que atendem o Ensino Fundamental e a Educação Infantil não propõe estudos ou formações coletivas acerca da educação pré-escolar. Esta é uma etapa da educação básica inserida na escola, no entanto, muitas vezes aparentemente “esquecida” pela própria instituição em que ela se insere. Não são propostas formações, diálogos, trocas com os demais professores e a temática da Educação Infantil não é discutida pelo coletivo escolar.

Também foi questionado às professoras sobre o processo de interação com os professores do Ensino Fundamental. A maioria das respondentes, 8 professoras, afirmou que há essa interação e 3 professoras destacaram que não há interação com os demais professores.

As 8 professoras, cujas respostas foram afirmativas sobre a interação com os demais professores da outra etapa de ensino, foram solicitadas a exemplificar sobre essa interação: 3 professoras apontaram essa interação nas reuniões de planejamento (pedagógico), informando que este ocorre durante meio período de todas as sextas-feiras¹¹; dentre essas 3 docentes, 1 delas citou a interação com os demais professores também nos Conselhos de Classe; 2 professoras citaram sobre as trocas de experiências durante as reuniões de planejamento; 1 professora afirmou

¹¹ Todas às sextas-feiras acontecem planejamentos pedagógicos de professores nas EMEFs com dispensa de todas as crianças. Nesse dia elas só permanecem na escola por duas horas das quatro horas como de costume; e essa atividade é consentida pela SME, seguindo a organização do Ensino Fundamental.

que apenas no planejamento anual há esta interação com sugestões e ideias; 1 professora apontou a interação entre eles no planejamento coletivo e também nas atividades coletivas realizadas na escola; e 1 professora assinalou que há essa interação, mas não forneceu nenhuma outra informação.

Uma parte do questionário buscou informações sobre os aspectos da estrutura física da escola, do mobiliário, dos materiais e dos recursos pedagógicos específicos às crianças da pré-escola. Para o auxílio das análises desses aspectos, utilizamos o recurso de imagens, com composição de fotografias de alguns espaços das escolas pesquisadas, utilizando aparelho celular para fotografar.

As professoras quantificaram e descreveram brevemente aspectos das estruturas físicas das escolas, o que nos possibilitou um maior conhecimento sobre as instituições, facilitando a nossa análise do espaço físico que estavam disponíveis às crianças. Apenas uma não respondeu às questões relativas a esses aspectos. A maioria, 10 professoras, respondeu, quantificando e descrevendo os ambientes da escola, conforme o quadro que foi disponibilizado no questionário no item V, questão 7 (APENDICE C).

Com base na leitura e análises dos quadros, completados pelas professoras, diversos problemas foram apontados em relação à estrutura física das escolas que atendem a pré-escola no município de Aparecida de Goiânia. Constatamos que alguns ambientes nas instituições também foram descritos pelas professoras de forma positiva. No entanto, a caracterização negativa prevaleceu em diversos ambientes/espacos, 3 destes se destacaram em nossas análises: salas de turmas, banheiros infantis e parque infantil.

Sobre as salas das turmas, 5 professoras as descreveram com diversos problemas como: salas com problemas elétricos; salas quentes; apenas algumas salas da escola arejadas; algumas salas possuem aparelhos de ar condicionado, porém, não funcionam; salas pequenas para a quantidade de alunos; salas novas e quentes; salas que possuem mesas e cadeiras, quadro e armários. Importante assinalar que 2 professoras descreveram as salas das turmas de forma positiva: salas amplas, salas adequadas. E 3 professoras apenas quantificaram as salas de turmas existentes na instituição.

Em relação aos banheiros – masculino e feminino – 6 professoras não os consideraram adequados às crianças, realizaram as seguintes descrições: banheiros para as crianças com estrutura ruim, pequenos e nem todos funcionam, pouca

conservação; adequados para os alunos do Ensino Fundamental, não adequados para a Educação Infantil apesar de novos. Outras 4 professoras apenas quantificaram os números dos banheiros, assim, não foram apresentadas descrições positivas referentes aos banheiros das crianças, apenas 1 dessas professoras os descreveram da seguinte maneira: 4 banheiros e vasos e 4 pias.

Com as respostas das professoras e com as visitas realizadas durante a pesquisa em alguns banheiros das instituições destinados às crianças, percebemos que a maioria deles se encontrava inadequado por diversos motivos. Alguns registros ilustram essa análise:

Ilustração 2 – Fotografia do lavatório do banheiro infantil da escola



Fonte: Arquivo da pesquisadora/ NEPIEC (29/10/2015)

A pia do banheiro para utilização das crianças a partir de 5 anos é alta, dificulta e até inviabiliza seu uso às crianças dessa faixa etária.

Ilustração 3 – Fotografia do vaso sanitário do banheiro infantil da escola



Fonte: Arquivo da pesquisadora/ NEPIEC (15/12/2015)

Ilustração 4 – Fotografia da descarga do banheiro infantil da escola



Fonte: Arquivo da pesquisadora/ NEPIEC (15/12/2015)

Ilustração 5 – Fotografia da conservação do banheiro infantil da escola



Fonte: Arquivo da pesquisadora/ NEPIEC (15/12/2015)

O banheiro para as crianças se enquadra nos requisitos básicos para o funcionamento de qualquer instituição da Educação Infantil. As condições de oferta desses banheiros nas escolas que atendem à pré-escola estão inadequadas: a ilustração 3 representa a incompatibilidade do tamanho do vaso sanitário com a idade das crianças que o utilizam; na ilustração 4, podemos observar que o acesso à descarga não corresponde à altura das crianças; na ilustração 5 é apresentada a falta de higienização adequada. Salientamos que essas fotografias foram registradas próximo ao horário de encerramento do período vespertino, no entanto, em horário algum as condições de limpeza do banheiro para o uso das crianças poderiam corresponder ao existente na imagem, já que contradiz os direitos das crianças ao acesso a lugares higienizados e adequados ao uso.

Entendemos também que os dados sobre os parques infantis são importantes, pois, de acordo com Zenilda Ferreira (2013), é nesses espaços que as crianças experimentam com maior vivacidade a construção de autonomia. O parque infantil se revela como espaço especial na educação ao observarmos a cotidianidade vivida pelas crianças. Ele se apresenta como espaço de disputa, criação, lugar de cultura, principalmente, ambiente da brincadeira. Nesse sentido, identificamos que apenas 5, das 9 instituições visitadas, possuem parques. Ainda, somente 2 professoras realizaram descrições positivas sobre estes nas suas respectivas instituições: uma professora o considerou adequado e outra o considerou bom.

Com as considerações das demais professoras e de acordo com as imagens que foram captadas em visitas da pesquisadora, a real situação dos parques infantis nos remeteu a diversas questões: esse espaço importante do brincar que é o parque infantil, de trocas entre parceiros, de diversão, está cumprindo sua função? Há falta de verbas destinadas à estrutura física desse? Esse espaço é considerado como menos importante para maioria do coletivo escolar ou para sua gestão? Que prerrogativas corroboram para existência de um espaço que é considerado parque infantil em uma instituição que atende diversas crianças no município de Aparecida de Goiânia com essas características?

Ilustração 6 – Fotografias do parque infantil da escola com apenas um escorregador



Fonte: Arquivo da pesquisadora/ NEPIEC (15/12/2015)

Apenas um escorregador, ou seja, um único brinquedo em condições precárias compõe o parque infantil dessa instituição. O brinquedo está situado em um local isolado, próximo a um reservatório de gás de cozinha, um local arriscado para as crianças, além da limpeza indevida do local, como podemos observar nas fotografias que se seguem:

Ilustração 7– Fotografia do parque infantil da escola e do gás



Fonte: Arquivo da pesquisadora/ NEPIEC (15/12/2015)

Ilustração 8 – Fotografia do espaço próximo ao parque infantil da escola



Fonte: Arquivo da pesquisadora/ NEPIEC (15/12/2015)

Na ilustração 8, é visível a presença de crianças brincando em um ambiente que revela um descaso pelo brincar e, ainda, é possível visualizar entulhos que oferecem riscos à integridade física das crianças. O que concluímos, enfim, é que o parque infantil de uma instituição não garante alguns dos direitos das crianças, como o “direito à brincadeira, ao lazer, direito a um ambiente aconchegante e seguro”.

Ferreira (2013) considera necessário que os educadores tenham maior atenção quanto à sua participação nos momentos de parque, seja na maneira de organizar e disponibilizar objetos e brinquedos de forma desafiadora, seja como parceiros de brincadeiras das crianças.

Ilustração 9 – Fotografia do parque infantil da escola



Fonte: Arquivo da pesquisadora/ NEPIEC (29/10/2015)

Ilustração 10 – Fotografia do parque infantil da escola



Fonte: Arquivo da pesquisadora/ NEPIEC (15/12/2015)

Em contraposição à ilustração 6, as ilustrações 9 e 10 nos revelam parques melhores estruturados, com maior quantitativo de brinquedos, em estado de conservação adequados, propiciando um ambiente colorido e higienizado. Porém, na ilustração 9 o parque possui cerca e portão, um indicativo que as crianças somente podem frequentá-lo com o controle e a autorização de adultos, restringindo o acesso da criança ao lugar de brincadeira.

Barbosa et.al (2015) realizaram uma pesquisa sobre o espaço físico da pré-escola em escola de Ensino Fundamental no estado de Goiás, destacando que de 8 instituições investigadas, apenas em 2 foram encontrados espaços com parque infantil, e ambas com chão revestido em cimento. Um destes espaços tinha brinquedos de metal e madeira, outro com dois brinquedos de plástico. Os autores destacaram acreditar que o espaço do parque seja “uma importante marca da infância, uma vez que nele as crianças e as professoras têm a possibilidade de brincar, interagir, realizar jogos de alternância, usufruir da função social do brinquedo ressignificando-os” (BARBOSA, et al., 2015, p.11-12).

Na questão referente ao mobiliário adaptado para a idade das crianças da pré-escola, 9 professoras assinalaram que consideram o mobiliário inadequado às crianças; 1 das professoras não respondeu a essa questão, e outra respondeu que o mobiliário é adequado, no entanto, justificou:

Na sala há mesas com cadeiras de ótima qualidade. Não são adequadas quando iniciamos o ano letivo devido ao tamanho das crianças (altura) no decorrer do ano as crianças já se sentem confortáveis e seguras (Professora 10).

Com as respostas das professoras e com as visitas e observações realizadas pela pesquisadora nas salas das turmas da pré-escola, ficou evidente a problemática dos mobiliários inadequados às crianças, algo de relevante discussão.

Ainda de acordo Barbosa et, al. (2015, p.10):

Em cinco dentre as oito escolas analisadas, as turmas de pré-escola estão em salas com mesas e cadeiras impróprias ao tamanho das crianças de 4 e 5 anos, mesmo em salas de uso exclusivo, sendo que apenas três instituições possuem esse mobiliário apropriado para a faixa etária. Em alguns casos, as cadeiras e mesas são novas, bem conservadas e coloridas, porém, como são projetadas em tamanho inadequado para a Educação Infantil, as imagens revelam crianças com os pés suspensos, sem apoio, com braços erguidos para alcançar a mesa, outras até “desaparecem” em cadeiras tão grandes. As peculiaridades infantis passam, portanto, despercebidas, são ignoradas, forçando as crianças a posições corporais desconfortáveis e posturas prejudiciais ao seu crescimento. Possivelmente, isso tenha consequência no desenvolvimento das atividades realizadas por elas.

A maioria das salas de pré-escola dividem o espaço em contra turno com o Ensino Fundamental e utilizam o mesmo mobiliários, mesas e cadeiras, inadequadas à faixa etária das crianças de 05 anos, o que evidencia um desrespeito às crianças e aos seus direitos.

De acordo com Mara Carvalho e Márcia Rubiano (2001, p.108):

[...] qualquer ambiente construído exerce um impacto tanto direto como indireto, ou simbólico, sobre os indivíduos. Na primeira instância, fatores físicos podem influenciar o comportamento, facilitando certas atividades e obstruindo outras. Por exemplo, em uma sala de aula tradicional, geralmente as carteiras são dispostas em filas, o que pode diretamente afetar a participação dos estudantes em uma discussão geral, porque há dificuldades de se ouvir e ver todas as pessoas [...] características físicas do ambiente comunicam mensagens simbólicas sobre a intenção e valores das pessoas que o controlam.

Analisando o mobiliário e sua disposição nas turmas de pré-escolas visitadas, as mesas e cadeiras que são utilizadas pelas crianças de 5 anos de idade em sua maioria são incompatíveis com a estatura dessas crianças. A disposição desse mobiliário apresenta disposição de salas de aula nos moldes tradicionais, ou seja, as mesas e cadeiras enfileiradas como segue nas imagens de ilustrações 11,12 e 13.

Ilustração 11– Sala da turma do Agrupamento V



Fonte: Arquivo da pesquisadora/ NEPIEC (29/10/2015)

Ilustração 12- Sala da turma do Agrupamento V



Fonte: Arquivo da pesquisadora/ NEPIEC (26/10/2015)

Ilustração 13 – Sala da turma do Agrupamento V



Fonte: Arquivo da pesquisadora/ NEPIEC (26/10/2015)

Tratando-se de pré-escola essa questão se torna mais grave, pois em uma etapa da educação básica – na qual um dos principais objetivos é o trabalho com o lúdico, com as interações entre criança-criança – o que inferimos com tal disposição do mobiliário e espaço físico apresentados é o controle de corpos. Um espaço que não atende aos interesses e objetivos da educação da criança.

De acordo com Oliveira (2011) o ambiente da pré-escola deve ser considerado um campo de vivências e explorações, zona de múltiplos recursos e possibilidades para a criança reconhecer objetos, experiências, ampliar o mundo de sensações e percepções. Assim, o ambiente deve funcionar como um recurso de desenvolvimento, para isso, ele deve ser planejado pelo educador.

Na ilustração 13 percebemos um ambiente escuro, com cores escuras/ fechadas, um ambiente sem marcas das crianças. Esse tipo de ambiente não propicia a interação, bem como as atividades exploratórias das crianças propostas por Oliveira (2011), ao contrário, tal formato de pré-escola leva a uma inibição das crianças e não contribui com as interações. Ainda, as janelas altas não permitem o contato visual da criança com o exterior, tornando o espaço voltado ao controle de corpos.

O espaço da sala, dividido em contra turno com o Ensino Fundamental, também é propulsor dessa forma de organização. Mais uma questão a se pensar sobre a pré-escola instituída em escola: os interesses organizacionais do espaço físico do Ensino Fundamental estão imperando sobre as necessidades da Educação Infantil?

Nem mesmo a organização do espaço físico do Ensino Fundamental deve se configurar em uma sala de aula no formato tradicional, ao contrário. No entanto, percebe-se o fato de haver uma grande incidência desse modo de organização nessa etapa de ensino. Tendo em vista que a pré-escola está dividindo o mesmo espaço físico com as turmas de Ensino Fundamental, questionamos se isso seria prerrogativa dessa etapa ou os próprios educadores da pré-escola consideram importante essa disposição nas turmas do agrupamento V.

Nesse sentido, Ferreira (2013) salienta que o espaço físico não apenas contribui para a realização da educação, mas é em si mesmo uma forma de educar.

Nas visitas realizadas, notamos que a minoria das salas das turmas de pré-escola situada em escolas apresentava uma configuração do mobiliário diferente da organização tradicional, como vemos na ilustração 14.

Ilustração 14 – Fotografia da sala da turma do Agrupamento V



Fonte: Arquivo da pesquisadora/ NEPIEC (29/10/2015)

Diferente da ilustração 13, a ilustração 14 apresenta um ambiente mais colorido, com “marcas” infantis de acordo com Barbosa et, al. (2015), apesar de possuir cartazes aparentemente não confeccionados pelas crianças, possivelmente são representativos para essas, pois, possuem seus nomes como no cartaz dos aniversariantes, por exemplo. Há também um cantinho de leitura fixado na parede, na altura das crianças, com diversos livros, os quais estão acessíveis a elas, possibilitando o manuseio e a interação. Consideravelmente essa sala apresentada na ilustração 14 é um ambiente mais agradável, melhor planejado pela professora e com maior possibilidade de interação e desenvolvimento para as crianças da pré-escola.

Também foi questionado às professoras a disponibilidade de materiais e recursos pedagógicos para o trabalho específico na pré-escola. Das 11 professoras, 8 responderam que há disponibilidade desses materiais e ainda descreveram e quantificaram alguns desses materiais a que se referiam, tais como: brinquedos, livros infantis, jogos didáticos, equipamentos de música, CDs infantis, TV/DVD, filmes infantis, computador, aparelho de som, datashow. Apenas 1 professora não assinalou o sim ou o não, entretanto, realizou a descrição e quantificação da maioria dos objetos solicitados e descritos anteriormente. Somente 1 professora assinalou que não há disponibilidade de materiais e recursos pedagógicos, porém, quantificou a existência de todos os objetos que foram elencados e realizou a descrição nos seguintes itens:

brinquedos – que foram doados pelas crianças; livros didáticos e CDs infantis – comprados pela professora.

A descrição dessa última professora sobre a forma como os materiais pedagógicos são disponibilizados para pré-escola nos remete à política do Estado Mínimo já discutida por nós no capítulo anterior. Neste contexto, os direitos das crianças são usurpados em prol de uma política economicista, sendo necessária a caridade, a doação de materiais pelas próprias crianças, por suas famílias e pelos profissionais. O que ocorre é que o papel do Estado se torna minimizado, e ele se omite de suas obrigações.

3.4 Sobre as entrevistas das Professoras

As entrevistas foram consentidas por 8 professoras que atuavam na Educação Infantil situadas em escolas de Ensino Fundamental no município de Aparecida de Goiânia. A partir dessas entrevistas elencamos duas temáticas para nos auxiliar na compreensão do atendimento da pré-escola situada em escolas de Ensino Fundamental: a primeira, a pré-escola situada em escola de Ensino Fundamental e a garantia dos direitos das crianças; a segunda, a Emenda 59/2009 na concepção das professoras.

3.4.1 A pré-escola situada em escola de Ensino Fundamental e a garantia dos direitos das crianças

Iniciamos nossa análise com um trecho da fala de uma das entrevistadas¹² – a professora 5, cuja afirmativa é emblemática ao se pensar na pré-escola nas escolas de Ensino Fundamental. Essa foi a resposta referente ao questionamento sobre o trabalho desenvolvido pela professora na Educação Infantil (pré-escola) situada em uma escola de Ensino Fundamental:

Professora 5: Pra te ser sincera eu fico assim um pouco frustrada com trabalho nosso aqui na escola, porque essa mistura de escola de Ensino Fundamental e Educação Infantil eu acho que não é um assim uma boa para os alunos, porque a gente acaba ficando assim um pouco dividida, sabe?!

¹² Optamos em manter na íntegra as transcrições das entrevistas realizadas às professoras e crianças.

Porque a escola não tem estrutura física, não tem assim um apoio, assim direto pra gente em sala de aula, então, assim fica muito, muito a desejar ainda essa realidade de Ensino Fundamental e Educação Infantil juntos (Entrevista, professora 5: 03/11/2015).

A fala da professora que vivencia diariamente essa realidade traz vários elementos contraproducentes da oferta, em uma única instituição, das etapas de ensino: Ensino Fundamental e Educação Infantil. Primeiro ela evidencia que não é algo bom para os alunos, para as crianças, que os professores ficam divididos entre essas duas etapas de ensino, que não há uma estrutura física adequada, não há apoio à Educação Infantil. Na fala desta professora foram salientadas dificuldades dessas duas etapas de ensino estarem juntas. Não se pode desprezar essas questões evidenciadas, o que foi relatado por ela permeia nossa pesquisa e estudos e revelam pontos que devem ser analisados em prol dos direitos e de uma Educação Infantil de qualidade socialmente referenciada.

A professora 4 explicita de uma forma diferente sua concepção sobre os direitos das crianças em uma instituição que atende as duas etapas de ensino:

Pesquisadora: Para você esse atendimento na pré-escola situada em escola garante os direitos das crianças pequenas?

Professora 4: Claro! Acredito piamente nisso, porque é melhor do que ficar em casa só assistindo televisão, ou crianças que têm que acompanhar até a família no trabalho porque não tem com quem deixar as crianças. Eu acho que o aproveitamento e o crescimento aqui é muito maior, acredito nisso, eu vejo como um momento de diversão, mas também estudo e crescimento. A gente também não pode deixar o lúdico de fora. (Entrevista, professora 4: 03/11/2015).

O direito de frequentar uma instituição de Educação Infantil é um direito da criança e também de sua família, porém, uma concepção que se baseia em uma educação compensatória não garante todos direitos das crianças. A Educação Infantil não consiste apenas na tarefa de “ocupar o tempo” da criança enquanto os seus responsáveis não podem permanecer com elas. Em outro momento da entrevista a mesma professora nos apresenta que alguns dos direitos das crianças são negligenciados com o atendimento da pré-escola na escola.

Pesquisadora: Especificamente ao direito de brincar e ocupar espaços variados, o que pode dizer sobre isso?

Professora 4: Oh, aqui ainda não tinha, não tinha educação infantil, não tem uma estrutura pra isso, estrutura de parque, de brinquedo, esse tipo de coisa não tem não. É uma escola grande, tem muito espaço, mas seria só pra criança correr. Então, diversão, fico fazendo brincadeiras com elas na quadra, no pátio, ou então um corre-corre ali na área aberta sabe, mas, não deixa de fazer a questão da brincadeira. Mas, que tem que melhorar essa estrutura na escola tem que melhorar sim (Entrevista, professora 4: 03/11/2015).

Para implementação da pré-escola na escola de Ensino Fundamental não ocorreu uma reestruturação do espaço físico para atender as crianças de 0 até 6 anos simplesmente, uma nova etapa da educação começou a existir na instituição sem maiores organizações que contemplassem suas especificidades. A professora explicita que a melhora dos aspectos estruturais é emergente, e ainda, para que as crianças efetivem o seu direito à brincadeira ela própria, isoladamente, elabora estratégias para que isso aconteça. Podemos constatar na fala da professora, na realidade, a “improvisação” da pré-escola na escola e o compromisso das professoras com as tentativas de garantir um bem-estar às crianças.

A professora 6 em sua entrevista traz outros elementos sobre os espaços físicos que corroboram com os aspectos levantados pela professora 4, como: a falta de infraestrutura física nas escolas que também atendem à Educação Infantil; e a falta de organização dos espaços destinados às crianças de 0 até 6 anos.

Pesquisadora: Para você esse atendimento na pré-escola situada em escola garante os direitos das crianças pequenas?

Professora 6: Não mata, mata tanto assim com relação a essa questão da escolarização, quanto aos espaços que eles não têm próprios para eles, tinha que ter um parquinho, tinha que ter uma salinha de sono, lembrei do CMEI na hora, creche, na hora que o menino de 5 anos se ele está com sono ele deita e dorme, né? A gente não tem isso. Tem a menininha minha aqui que toma remédio controlado, ela chegava com muito sono, assim direto eu tinha que pegar o colchãozinho lá, é porque ela dormia né, então, não tem esse respeito por ela, poderia estar na salinha de sono tranquila [...] não temos espaço. O espaço é esse que você tá vendo esse aqui atrás, aqui no parquinho, depois se você for lá ver é um escorregador sozinho cheio de empecilhos, cheio de, os menino machuca lá direto, corria machucava, não é uma área plana que você, é um caos, é buraco, então, não tem esses espaços [...] (Entrevista, professora 6: 15/12/2015).

A professora salienta o desrespeito a alguns direitos das crianças em sua realidade pré-escolar, como a falta de espaços apropriados às crianças de 0 até 6 anos. Na fala das professoras, por exemplo, o parque recebe destaque – como discutido anteriormente a partir das análises – reiterando sua importância em uma instituição que atende a Educação Infantil. Ou seja, existe a necessidade de um

parque organizado, bem equipado e seguro para utilização das crianças, algo que não é realidade nas instituições nas quais as professoras 4 e 6 atuam.

A professora 6 sinaliza a questão da escolarização, uma discussão essencial em se tratar acerca da pré-escola, evidenciada na pesquisa de Souza (2012) e abordada por nós no capítulo anterior. A Educação Infantil instituída na escola de Ensino Fundamental tende a dispor de prerrogativas para que essa escolarização aconteça antecipadamente, um exemplo consiste na forma de organização dos mobiliários da pré-escola “imitando” a organização do Ensino Fundamental, como pode ser observada nas fotografias das ilustrações 11,12 e 13.

Algumas professoras que desenvolvem o trabalho na pré-escola na escola concordam com a concepção de escolarização:

Professora 7: Já buscar o alfabetizar e letrar, não é assim só brincar, porque tem um lugar que é estabelecido sim só brincar, e aqui não ele já buscou alfabetização junto com letra mesmo. Então, esse eu acho bom, acho que a criança já entra no primeiro ano já com uma base, ela não entra nua, ela já sabe algumas coisas que vai facilitar o trabalho da professora do primeiro ano mesmo, o conhecimento deles também da parte escolar (Entrevista, professora 7: 15/12/2015).

Professora 3: Então eles assim já são bem dotados já, tá fácil de trabalhar com eles, já estão sabendo até o alfabeto, já tô terminando de trabalhar com eles o alfabeto. Achando assim, é importante porque na verdade nossa proposta, nossa proposta curricular ela não atende isso, é só vogais, números até 10, só que como que já tem uma bagagem boa dá pra ir aprofundando um pouquinho mais, e trabalhando com eles. Porque eles já sabem aprofundar um pouco mais com o novo pra eles, que o alfabeto essas coisas mas, só até aí, também não posso passar do alfabeto aqui (Entrevista, professora 3: 05/11/2015).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL/ DCNEI, 2009) ao tratar da articulação com o Ensino Fundamental estabelecem:

Art. 11 Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental.

A Educação Infantil possui suas especificidades. De acordo com Oliveira (2011) a atividade educativa na pré-escola deve constituir uma ação intencional orientada para ampliação do universo cultural das crianças, possibilitando a compreensão da realidade e o seu modo de agir sobre essa de maneira transformadora. Os processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças de 0 até 6 anos devem ser

pautados em uma ação transformadora da realidade, distintos de apenas antecipar conteúdos ou preparar as crianças para uma futura etapa.

Sobre a relação da pré-escola e o Ensino Fundamental ocupando um mesmo espaço, as professoras dizem:

Professora 4: [...] criança no início do ano elas assustava, assim, o primeiro contato com a escola, e via aqueles meninos grandões na hora do recreio esse era um susto, aí eles corriam, esse tipo de coisa, mas elas acostumaram, se habituaram, eu sempre orientei pra elas ficarem onde tem alguns brinquedos, bonecas, doações, sabe? Corda, é uma atividade mais direcionada na hora do recreio no pátio, aí eu peço pra elas ficarem lá, como eu não supervisiono eu não sei se todas ficam, não, acredito que não, por que volta muitos alunos pra sala correndo né, mas, é eu peço pra elas ficarem lá, pra ter menos risco de machucar de trombar com um menino grande de outra turma.

Pesquisadora: Aqui tem até que turma?

Professora 4: Quinto ano (Entrevista, professora 4: 03/11/2015).

Professora 6: [...] na hora do recreio machuca muito, já falei sobre a questão do recreio como organizar esse recreio, os maiores sempre machucam os pequenos, né? [...] (Entrevista, professora 6: 15/12/2015).

As professoras apresentaram uma situação negativa na ocupação de uma mesma instituição por duas etapas de ensino distintas: a interação no recreio das crianças da pré-escola com crianças com mais idade do Ensino Fundamental. Devemos ressaltar que as interações com crianças de idades diferentes possibilitam experiências e contribuem significativamente para o processo de desenvolvimento das crianças. Entretanto, a questão destacada pelas professoras se refere especificamente ao recreio nas instituições, momento no qual todas as crianças ficam livres sem a supervisão de nenhum adulto ou com a supervisão de poucos adultos.

Ainda, a interação das crianças com outras crianças mais experientes é interessante, pois possibilita trocas, aprendizagens. Concordamos que sejam respeitadas as necessidades e os limites das crianças de até 6 anos, mas consideramos a interação com crianças maiores de 6 anos positiva.

A professora 6, em sua entrevista, ainda explicita as dificuldades da pré-escola dividindo uma mesma escola com o Ensino Fundamental.

Professora 6: [...] e não, a professora e essa fase não é escutada dentro da escola. Eu pelo que eu estou vivendo hoje né, pelo que eu senti a gente não tem voz dentro da escola, nem tanto é só questão de direção, questão da

secretaria mesmo em relação aos materiais e a esses espaços (Entrevista, professora 6: 15/12/2015).

A Educação Infantil e a professora da pré-escola na escola não têm “voz e vez”, a pré-escola não é atendida em suas particularidades. Aqui, especificamente, a professora diz não ser ouvida pela gestão da própria escola e, sobretudo, não é ouvida e não é atendida pela SME. Isso acontece quando nos deparamos com a realidade de pré-escolas em escolas de Ensino Fundamental sem as devidas condições materiais e espaciais necessárias.

Contudo, em geral, o que não são ouvidos, atendidos e efetivados são os direitos das crianças. Estes, em sua maioria, são negligenciados nas pré-escolas instituídas em escolas de Ensino fundamental. As professoras e crianças de diferentes formas relataram sobre a falta de estrutura, espaços físicos apropriados à faixa etária das crianças de 0 até 6 anos. Os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (BRASIL/ IQEI, 2009, p. 50) apontam que:

Os ambientes físicos da instituição de educação infantil devem refletir uma concepção de educação e cuidado respeitosa das necessidades de desenvolvimento das crianças, em todos seus aspectos: físico, afetivo, cognitivo, criativo. Espaços internos limpos, bem iluminados e arejados, com visão ampla do exterior, seguros e aconchegantes, revelam a importância conferida às múltiplas necessidades das crianças e dos adultos que com elas trabalham; espaços externos bem cuidados, com jardim e áreas para brincadeiras e jogos, indicam a atenção ao contato com a natureza e à necessidade das crianças de correr, pular, jogar bola, brincar com areia e água, entre outras atividades.

As turmas de pré-escolas em escolas de Ensino Fundamental do município pesquisado não atendem minimamente aos apontamentos do documento nacional de qualidade para Educação Infantil. Nesse sentido, afirmamos que analisar e viabilizar mudanças dessa pré-escola são tarefas emergentes.

É primordial destacar que o cuidar e educar na pré-escola são fundamentais, eles devem acontecer de forma intrínseca, essa afirmativa está presente nos Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009, p. 50) já citado. O educar não pode ter maior importância na pré-escola situada em escola de Ensino fundamental, contudo, o cuidar e o educar constituem a Educação Infantil na atuação com crianças de 0 até 6 anos de idade.

O acesso aos materiais pedagógicos necessários para o desenvolvimento do trabalho com a pré-escola, também consiste em um direito da criança e da professora.

Os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009, p. 50) apresentam apontamentos sobre esse quesito:

Para propor atividades interessantes e diversificadas às crianças, as professoras precisam ter à disposição materiais, brinquedos e livros infantis em quantidade suficiente. É preciso atentar não só para a existência desses materiais na instituição, mas principalmente para o fato de eles estarem acessíveis às crianças e seu uso previsto nas atividades diárias.

A realidade vivenciada pela professora na pré-escola pesquisada, no entanto, apresentou-nos as dificuldades para garantia desses materiais:

Professora 6: [...] mas o que, que eu fiz pra garantir esse momento de brincadeira planejando todos os dias ter brincadeira né? A gente brincar né, tem esses brinquedos que a gente doa, eu doe lá da minha casa, a professora da tarde traz, o professor traz. Então faz de conta, eles brincam muito né, de casinha, é de professora na sala, na sala sentados na cadeira, cria, ou passa aqui dentro, lá fora, as brincadeiras de antigamente de roda, de esconde-esconde, de queimada, eles amam. No planejamento é garantido todos os dias esses momentos pra eles. (Entrevista, professora 6: 15/12/2016)

A ideia de caridade e filantropismo na Educação Infantil ainda permanece em pré-escolas no município de Aparecida de Goiânia. Tal fato nos leva às questões: isso ocorre por falta de verbas destinadas à Educação Infantil? A própria instituição não prioriza a pré-escola que é uma turma “anexa” a instituição do Ensino Fundamental? Diversos são os questionamentos, e distintas podem ser as respostas obtidas por meio deles, todavia, é inadmissível que uma etapa da educação básica seja tratada dessa forma, com improvisações e “boa vontade”.

A professora 2, em sua entrevista, ao ser questionada sobre os direitos das crianças na pré-escola na escola, relata sobre a questão das verbas destinadas à Educação Infantil:

Professora 2: Nem assim na totalidade não, 100% não, deveria ser mais total não tem como, pra você ter uma ideia até a verba de lanche é diferente, é tudo diferente, é muito difícil.

Pesquisadora: A verba que vem para instituição para o lanche?

Professora 2: É diferente é bem menos, é bem menos.

Pesquisadora: Mas a Educação Infantil e o Ensino Fundamental não estão juntos?

Professora 2: Juntos, mas, assim é diferente porque é menos para Educação Infantil (Entrevista, professora 2: 26/10/2015).

São duas etapas da educação básica que são tratadas de forma diferentes, mesmo ocupando o espaço de uma mesma instituição, a verba do lanche para Educação Infantil é menor em relação ao Ensino Fundamental. Isso consiste em uma arbitrariedade, pois um lanche saudável de boa qualidade é um direito de todas as crianças, independentemente da etapa da educação a qual estejam frequentando.

Outra questão importante relatada pelas professoras consiste no limite de crianças permitido no agrupamento V, um total de 25 crianças. No entanto, por distintos fatores, a SME autoriza que esse limite de vagas em turmas de pré-escola exceda.

Professora 9: [...] nessa questão da sala está lotada, porque todas as salas de ensino de educação infantil na escola, por ser poucas vagas, as vagas todas são preenchidas né, até as que excedem. Porque são o normal era pra ser 20 alunos, ah! Pode ultrapassar até chegar 25, é na minha sala tem todos os 25 e ainda, aconteceu de entrar mais um 26 né. Porque deu problema no sistema de matrícula, aquela matrícula no sistema do computador, aí como estava aberto ainda, aí teve um pai que conseguiu fazer matrícula, aí não tinha jeito de tirar mais (Entrevista, professora 9: 29/10/2015).

A partir da realidade explicitada pelas professoras é aparente a preocupação da SME de Aparecida de Goiânia com a oferta do maior número de vagas à Educação Infantil reconhecendo que a criança tem direito a esse acesso. Por outro lado, essa educação não deve acontecer de um modo qualquer, sendo necessário um amplo planejamento desta oferta e uma intensa luta por recursos para a Educação Infantil. Isso porque a criança de 0 a 6 anos é cidadã e desse ser respeitada e mantida em condições dignas em todas as instituições que frequenta.

3. 4. 2 Emenda 59/2009 na concepção das professoras

A seguintes perguntas foram realizadas a todas as professoras entrevistadas: “O que você pensa sobre a Emenda 59/2009 que regulamenta o ingresso obrigatório de todas as crianças a partir dos 04 anos? Considera que essa obrigatoriedade é positiva para a criança? Em que aspectos? ” (Apêndice D). As professoras explicitaram suas considerações.

Professora 4: Nossa eu acho superpositivo, eu acho que já deveria ter sido feito isso no aspecto de que é o acesso à cultura, porque dentro de casa ela fica bem limitada aquele espaço dela. Então, que a gente vê muito hoje a televisão e os brinquedos eletrônicos, então, ela fica muito bitolada à aquilo, e dentro da escola ela tem um acesso a outros tipos de formas de conhecimento de interação que vai fazer ela crescer, entendeu? Então eu sou extremamente a favor (Entrevista, professora 4: 03/11/2015)

Professora 3: Acredito que seja positivo. Porque a criança ela tem direito de socializar, porque às vezes a criança vai pra escola pra brincar, não é só pra brincar ela aprende muito com a escola, aprende com os colegas, a questão do respeito mútuo, brincadeiras, solidariedade tudo é válido pra eles, nada que eles aprendem na escola é deixado pra trás, eu acredito que seja válido. (Entrevista, professora 3: 05/11/2015)

As professoras 3 e 4 avaliaram somente como sendo positiva a obrigatoriedade das crianças de 4 até 6 anos na educação, afinal, segundo elas garante o direito ao acesso à educação e amplia o seu universo cultural. No entanto, Barbosa et al. (2014, p.510) explicita que a “intenção de obrigatoriedade compõe as políticas educacionais há mais de duas décadas, sendo expressa claramente em orientações de organizações, como Banco Mundial e Unesco”, configurando-se em priorizar a expressividade numérica no atendimento. Assim, surgem diversos dilemas como propiciar a qualidade socialmente referenciada na pré-escola que será ofertada, um desafio especialmente para esfera municipal, responsável pela oferta.

Algumas professoras que participaram da investigação destacaram alguns desafios dessa universalização:

Professora 2: Olha, eu fico pensando assim, se for uma coisa planejada, porque não adianta ser obrigado e não ter condições, não dar condições. E a obrigação já é para o próximo ano! Pois é, já é pro próximo, então, aí ó eu te pergunto “tem?” Tem estrutura, porque pra colocar aqui, igual colocaram aqui na nossa escola mesmo, e daí é o que sentido que tem, eu não vejo. Agora se puser todo os meios de ter uma estrutura, de ter um trabalho, eu acho que é válido sim, desse jeito por jogar você obrigado e tudo mais, pra não dizer que a criança está fora da escola, eu não vejo que resultados (Entrevista, professora 2: 26/10/2015)

Professora 6: [...] vai marcar a infância deles né, se não tiver um cuidado. A secretaria eu acho que é muito pouco preocupada, eu acho que tinha que ter uma escola só para receber esses meninos, até agora a gente não viu nada sobre isso, é ano que vêm já, não tinha que a escola está preparada? Mas isso demora, então, a gente não tem a preocupação deles, eles querem fazer duas salas colocar os meninos [...] garante o direito, mas não garante qualidade (Entrevista, professora 6:15/12/2015)

Professora 7: É positiva se preparar a escola para receber as crianças, né? Porque, por exemplo, os meus eles vão ao banheiro, é um banheiro único para todas as crianças, então, às vezes as crianças maiores judiam dos pequenos. Pode até vim pra escola, mas, tem de ter uma preparação, eu acho, que uma coisa é um planejamento da escola ser preparada pra receber

essa criança de 4 e mesmo os meus de 5 anos; eu acho que tinha que ter um espaço físico adequado, mobiliário adequado, mais brinquedos, que falta, porque o que a gente tem são os que são doados pelos pais né. Por exemplo, no começo do ano eu já peço pros pais, eu já falo que todos os brinquedos que vocês tiverem em casa que a criança não tá usando mais, traz pra escola, a gente poder fazer um lugar de brinquedo, mas se não (Entrevista professora 7: 15/12/2015)

Os dilemas relatados pelas professoras se relacionam com as análises de Barbosa, et al. (2014, p.510) sobre a universalização da educação de crianças de 4 a 6 anos:

Quais as condições financeiras, materiais, técnicas e humanas dos municípios para criar mais de um milhão de vagas? A que preço será feita essa universalização? Tudo indica que será à custa da perda do direito das crianças ao atendimento de qualidade e em período integral. Nesse caso, é preocupante que, apesar do avanço representado pelo CAQi, o cálculo da pré-escola considere o atendimento em período parcial, o que pode favorecer a retirada definitiva do direito ao atendimento em tempo integral para as crianças de 4 e 5 anos.

Assim, de acordo com os autores, a universalização está sendo realizada com a perda dos direitos das crianças, com a perda da qualidade socialmente referenciada na Educação Infantil. Inúmeros problemas são desencadeados com a universalização: a concepção da educação compensatória, a concepção de Educação Infantil escolarizante, o aumento de pré-escolas instituídas em escolas de Ensino Fundamental com diversas problemáticas.

A professora 5 compreende a obrigatoriedade da educação das crianças a partir de 4 anos por uma concepção que tende a escolarizar as crianças:

Professora 5: É muito positiva desde que as escolas têm estrutura para receber essas crianças. Mas, eu questionei essa lei lá na secretaria de educação, em uma reunião que eu participei da Educação Infantil, e a coordenadora da Educação Infantil lá da secretaria, ela me falou que essa lei ela não é, não é obrigatório não, é obrigatória para as escolas. O Ministério da Educação quer o município tenha independente de ser escola ou creche esse acesso para as crianças entendeu? Agora sim, eu acho assim super válido porque na Bolívia as crianças com 5 anos já estão no primeiro ano, não é educação infantil lá, 5 anos a criança já começa no Ensino Fundamental mesmo, então, se essas crianças são tão inteligentes para umas coisas porque não para outras, né? Elas dão um banho na gente em tecnologia, então, eu acho assim super válido começar com 4 anos na escola, ou no CMEI mais próximo da casa dessa criança, essa vivência de escolarização, eu acho muito importante, acho que eles são muito espertos, né? (Entrevista, professora 5: 03/11/2015)

A professora realizou uma comparação com a realidade educacional de outro país, considerando que as crianças de 5 anos já poderiam estar no Ensino Fundamental. A concepção dessa professora corrobora com a escolarização e supomos que a ausência de formação continuada para docentes na Educação Infantil podem ser prerrogativas para essa noção e prática escolarizante.

De acordo com análises dos questionários propostos às professoras, 8 professoras responderam que a SME de Aparecida de Goiânia não proporciona cursos específicos para professoras da Educação Infantil. Ou seja, não existe um programa de formação continuada para esses professores os quais atuam na pré-escola em escolas, com cursos que contemplem a temática da Educação Infantil. Por conseguinte, podemos afirmar que tais cursos formativos seriam necessários para contribuir com o trabalho o qual vem sendo desenvolvido, pois, a falta de concepções de Educação Infantil que compreendam as crianças em sua totalidade, e os seus direitos pode prejudicar pedagogicamente a práxis com essa etapa da educação, desconsiderando os direitos infantis.

De acordo com Barbosa (2011) a Emenda Constitucional 59/2009 por um lado, viabilizou a tentativa de universalização do direito à educação para todas as crianças brasileiras e, por outro, possui vários pontos a serem considerados para análise. Nesse sentido, destacamos a cisão entre creche e pré-escola; a desvalorização das ofertas de creches por estas serem consideradas dispendiosas e, conseqüentemente, o aumento da oferta de pré-escolas instituídas em escolas; consolidação do significado de pré-escola em uma política educacional atrelada à dominação de classes, por meio de construções de metodologias pedagógicas voltadas à “aceleração da aprendizagem”.

A Emenda Constitucional 2009/59 traz consigo a tentativa do acesso de direito à educação, porém, em favor deste direito, os outros tantos direitos das crianças não podem ser negligenciados. A educação precisa acontecer às crianças de forma pública, gratuita, laica e com qualidade socialmente referenciada.

3.5 Sobre as entrevistas e desenhos das crianças

A participação de crianças na pesquisa ressalta sua importância e capacidade. Torna-se possível conhecer a criança não pela voz do outro, de um adulto, mas de sua própria voz. Potencializar este protagonismo ainda possibilita uma visão da criança, trazendo uma percepção de como ela enxerga o mundo, a maneira como ela se insere nos contextos, o modo como ela pensa e compreende esse mundo, suas vivências e interações das quais participa.

De acordo com Altino Filho e Patrícia Prado (2011), pesquisas desenvolvidas com crianças demonstram a importância dos adultos ouvirem delas o que têm a dizer, alinham-se na defesa das crianças como sujeitos sociais e culturais que elaboram modos de pensar, sentir, saber, fazer e dizer de si próprios. Desta forma, pensamos ser de suma importância levar em conta o alto grau de protagonismo das crianças.

Consideramos as crianças e professoras como protagonistas das pré-escolas em escolas de Ensino Fundamental de Aparecida de Goiânia. Além da participação docente, a participação de crianças em nossa pesquisa possibilitou diferentes elementos, conseqüentemente diferentes análises. Para realização e viabilização da pesquisa com as crianças, as professoras foram mediadoras importantes do processo. O quadro que se segue explicita as informações sobre a participação das crianças na nossa pesquisa:

Quadro 4 - Representativo de crianças participantes

ESCOLA	NÚMERO DE TURMAS	Número de crianças autorizadas pelos pais/ou responsáveis para participarem da pesquisa	Número de crianças participantes da pesquisa	Sexo das crianças Participantes
A	1	0	0	–
B	1	3	2	1 criança do sexo masculino 1 criança do sexo feminino
C	2	3	3	2 crianças do sexo masculino 1 criança do sexo feminino
D	1	2	2	1 criança do sexo masculino 1 criança do sexo feminino
E	2	0	0	–
F	2	5	5	4 crianças do sexo feminino 1 criança do sexo masculino
G	1	3	1	1 criança do sexo feminino
H	1	3	2	2 crianças do sexo masculino

Fonte: Arquivos da Pesquisadora (NEPIEC – FE/UFG, 2016)

Como é apresentado no quadro 5, 3 turmas apesar da participação das professoras não tiveram a participação das crianças, 1 turma especificamente porque a professora afirmou que havia se esquecido de conversar com os pais, e as outras 2 turmas as respectivas professoras não conseguiram a autorização das crianças com os pais. E 1 delas alegou que o ano já estava sendo encerrado e, portanto, essa tarefa se tornou difícil.

Assim, contamos com a participação total de 15 crianças, apesar da obtenção de 19 autorizações. As outras 4 crianças não se fizeram presentes nos dias pré-agendados das visitas na escola. No entanto, com a pesquisa realizada com as 15 crianças, 8 meninas e 7 meninos, foi possível obter dados e informações que possibilitaram a compreensão e análise da opinião das crianças a respeito da pré-escola situada em escolas municipais. Os 15 desenhos também trouxeram diversos

elementos que fundamentaram nossas análises sobre o olhar da criança para Educação Infantil.

As crianças foram partícipes de nossa pesquisa, algo que consideramos essencial. E essa participação trouxe elementos, dados, informações significativas que se complementaram com os desenhos.

A princípio, para a pesquisa com crianças, pensamos em uma amostragem de 3 crianças por turma, uma escolha aleatória, por meio de um sorteio realizado pela própria pesquisadora, mediante autorização dos pais ou responsáveis. Essa etapa da pesquisa se tornou complexa, pois, algumas professoras participantes não disponibilizavam de muito tempo para conversar com a pesquisadora e a entrada dessa na sala para realização de um sorteio comprometeria a rotina e as atividades que estavam sendo realizadas. Assim, optamos em solicitar às professoras que mediassem o contato com os pais para conseguirmos as autorizações das crianças participantes da pesquisa. Algumas professoras contribuíram, explicitando que essa tarefa seria tranquila, pois, aconteceriam reuniões de pais as quais viabilizaram o processo de autorizações da participação das crianças.

Porém, no processo ocorreram algumas situações inesperadas. Várias crianças, por exemplo perderam o documento para autorização ou devolveram-no em branco às professoras. Por esse motivo, foi entregue para as professoras pela pesquisadora mais de três cópias das autorizações para conseguir as assinaturas dos pais. Outra problemática consistiu na ausência das crianças (autorizadas a participarem) na escola no dia agendado para a entrevista. Assim, as entrevistas foram reagendadas, no entanto, mesmo no retorno da pesquisadora às escolas novamente algumas crianças ainda não estavam presentes.

Antes de iniciarmos a entrevista com as crianças, todas foram consultadas sobre seu assentimento para participar da pesquisa – independentemente da autorização já cedida pelos pais e responsáveis. Consideramos as crianças sujeitos capazes e autônomos, por isso, em todos os momentos da etapa empírica de nossa pesquisa, escutá-las e respeitar a vontade delas foi primordial. Vale dizer que todas as crianças autorizadas pelos pais e responsáveis aceitaram participar de nossa pesquisa. Nesse contato inicial, a elas foi explicado o teor da pesquisa, bem como o uso do gravador no registro das conversas e a proposta de realização de um desenho.

Em cada instituição solicitamos à direção, à coordenação, às próprias professoras – em alguns casos – que fosse disponibilizado um espaço distinto ao da

sala da turma para realizarmos a entrevista com as crianças. Em todas as instituições contamos com a utilização de mesa e cadeiras, em locais distintos, como: pátio, biblioteca, sala dos professores, diretoria e *hall*.

Solicitamos a cada criança que realizasse um desenho sobre o que achava da pré-escola, um desenho sobre a escola. A solicitação foi realizada da seguinte forma: “Faça um desenho sobre sua escola, o que você gosta ou não gosta na sua escola. Sobre o que você acha da sua escola.” Foram disponibilizadas às crianças uma folha de papel A4 em branco, uma caixa de lápis de cor de doze cores, lápis de escrever e borracha. Após a concretização do desenho, realizamos uma entrevista com a criança. O tempo total para realização do desenho e da entrevista foi de aproximadamente 15 minutos, sendo que algumas crianças concluíram em menor tempo.

As 15 crianças participantes realizaram os desenhos e, além disso, estabelecemos um diálogo com elas, indagando-as: “O que você desenhou? Que espaço da escola você desenhou? O que você gosta aqui na escola? O que você não gosta aqui na escola?”

As entrevistas e a realização dos desenhos ocorreram com a presença de duas crianças, no máximo. Contudo, atentamo-nos para que uma criança não interferisse na produção da outra. Posicionando-se entre as crianças, dificultando o contato visual delas com a produção dos desenhos uma da outra. Neste processo não houve interferências de pais ou responsáveis. Em apenas duas instituições, duas funcionárias administrativas questionaram sobre o desenvolvimento do trabalho com as crianças, sendo esclarecido a elas todo processo.

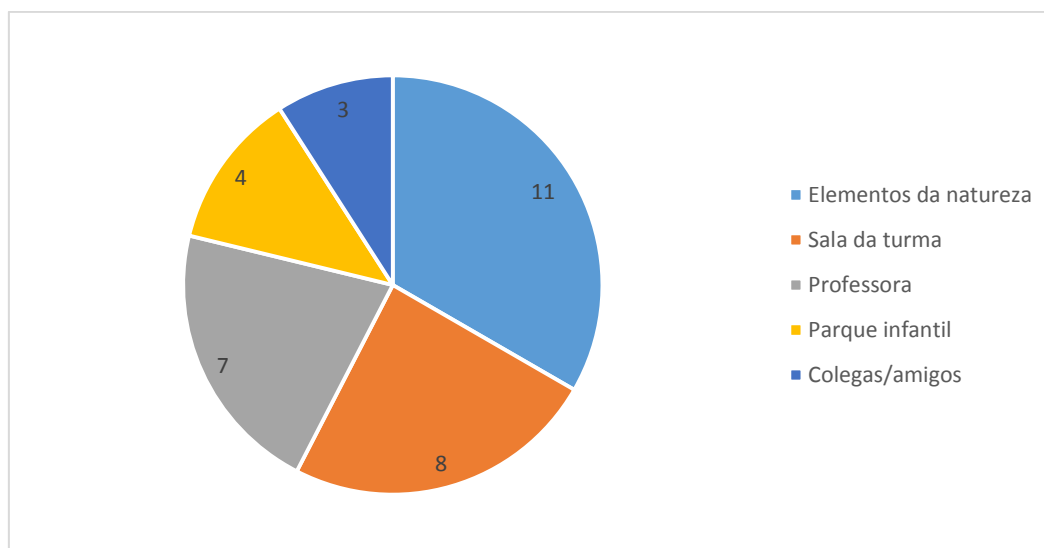
Segundo Gobbi (2009, p. 71) o “desenho e a oralidade são compreendidos como reveladores de olhares e concepções dos pequenos e pequenas sobre seu contexto social, histórico e cultural, pensados vividos, desejados”. Por isso, a escolha desse procedimento metodológico para compor a participação das crianças em nossa pesquisa que nos inspirou diversas análises.

3.5.1 Mostra dos desenhos e participação das crianças

A representação das crianças por meio dos desenhos possibilitou compreender seus olhares e pensamentos a respeito da escola, da pré-escola que frequentavam. Em seus traços foram reveladas as marcas das vivências e experiências dessa pré-escola instituída em escola de Ensino Fundamental.

Após a apreciação dos desenhos, observando os diversos detalhes foi possível elencar algumas temáticas e elementos que apareceram com maior incidência nos desenhos das crianças: elementos da natureza, sala da turma, professora, parque infantil e colegas/amigos.

Gráfico 01 – Frequência de dados nos desenhos das crianças pesquisadas¹³



Fonte: Arquivos da Pesquisadora (NEPIEC – FE/UFG, 2016)

Assim, 5 dados que se destacaram nos 15 desenhos das crianças foram elencados como temáticas para nos auxiliar nas análises da compreensão das crianças acerca da pré-escola: os elementos da natureza (sol, nuvens, árvores, animais, flores, estrela, grama, terra) prevaleceram em 11 desenhos; a representação das salas das turmas dos agrupamentos V se fizeram presentes em 8 desenhos; a figura da professora também foi representada em 7 desenhos; o parque infantil compôs os desenhos de 4 crianças; e em 3 desenhos a representatividade dos colegas/amigos. Outros elementos/temáticos com menor incidência também fizeram

¹³ Nota: Tratando-se de desenho, foi possível que em um único desenho aparecesse mais de um dado.

parte das ilustrações das crianças, tais como a família, outros espaços da escola, elemento religioso.

De acordo com Sarmento (2011), as crianças nunca desenham no vazio social, pelo contrário, fazem-no como membros plenos da sociedade a que pertencem. O desenho das crianças é, pois, o desenho de um mundo. Nesse sentido, os desenhos das crianças sobre a escola traduzem suas vivências e experiências, bem como o que lhes foi ofertado nessas instituições, além daquilo que não é posto a elas também.

Para exposição das entrevistas e dos desenhos, os nomes de seus respectivos autores serão substituídos por nomes fictícios (sem relação com os verdadeiros nomes), igualmente os nomes de colegas/amigos citados durante as entrevistas, como forma de preservarmos o anonimato e o sigilo da pesquisa, sem expor as crianças.

A incidência dos *elementos da natureza* nos desenhos das crianças explicita o contato e o envolvimento das crianças com esses, demonstra a percepção das crianças com o espaço que as rodeia. De acordo com Maria da Graça Horn (2004, p.28) 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 um ambiente. ” Tacyana Karla Ramos (2013) defende a distinção entre espaço físico e ambiente: apesar de haver inter-relação entre eles, o espaço refere-se ao lugar físico, aspecto físico, nas condições de infraestrutura, materiais, mobiliários por exemplo; já o ambiente se refere a algo mais complexo e subjetivo, diz respeito às relações que ocorrem nos espaços.

O contato das crianças com a natureza nas instituições aparece em seus desenhos e nos diálogos das entrevistas como podemos observar.

Ilustração 16 – Desenho realizado por Lara durante a entrevista



Fonte: Arquivo da pesquisadora/ NEPIEC (05/11/2015)

Pesquisadora: O que você está pensando em desenhar?

Lara: Eu tô pensando em desenhar nossa sala.

Pesquisadora: Essa aqui quem é?

Lara: Eu tô desenhando todos os meus coleguinhas.

Pesquisadora: Como eles chamam?

Lara: Meus colegas Augusto, Elisângela e Sara.

Pesquisadora: Eles estudam na sua sala?

Lara: É.

Pesquisadora: Isso aqui o que é?

Lara: É o teto da escola.

Pesquisadora: De onde é essa árvore?

Lara: É daqui da escola.

Pesquisadora: Vocês brincam perto de árvore que horas?

Lara: Toda hora que bate o sino a gente fica brincando.

Pesquisadora: Na escola tem flores?

Lara: Tem.

Pesquisadora: Vocês brincam perto delas?

Lara: A gente até dá pra tia. (Entrevista de Lara, 05/11/2015):

Reconhecemos a importância e a necessidade da existência dos espaços amplos em que as crianças possam conviver e expressar-se com maior liberdade e autonomia. De acordo com Oliveira (2011) a estruturação da área não construída, porventura existente no terreno de pré-escola, deve ser considerada com um espaço

simbólico, um cenário para ações voltadas não somente para o desenvolvimento motor, mas para formação do imaginário. São inúmeras as possibilidades que essas áreas podem oferecer às crianças; e a riqueza das atividades realizadas pelas crianças nesses cenários é promotora de desenvolvimento.

Durante as visitas nas instituições também foi possível observar a integração destas com os diversos elementos da natureza. As fotografias revelam espaços que se tornaram ambientes para as crianças por meio de sua relação com esses.

Ilustração 17 – Fotografia da entrada da escola



Fonte: Arquivo da pesquisadora/ NEPIEC (15/12/2015)

Ilustração 18- Fotografia das árvores da escola próximo ao estacionamento



Fonte: Arquivo da pesquisadora/ NEPIEC (29/10/2015)

Ilustração 19 – Fotografia da horta da escola



Fonte: Arquivo da pesquisadora/ NEPIEC (26/10/2015)

Caso se pode notar nas ilustrações 17 a 19, as escolas visitadas possuem espaços amplos, diversas áreas e pátios sem edificações, possibilitando esse contato das crianças. Na ilustração 17 vemos que há o contato das crianças com esses espaços, no entanto, as ilustrações 18 e 19 revelam não haver a permanência de crianças nesses espaços da instituição. A partir das imagens surge a pergunta: será que a utilização desses espaços está sendo bem aproveitada nas pré-escolas de Ensino Fundamental?

Outro dado frequente nos desenhos das crianças consiste na figura da professora, como representado nos desenhos a seguir.

Ilustração 20 – Desenho realizado por Pedro durante a entrevista



Fonte: Arquivo da pesquisadora/ NEPIEC (03/11/2015)

Na ilustração 20, a professora é posicionada no centro da folha, em tamanho maior, enquanto a criança se encontra posicionada na parte inferior e em tamanho menor. A professora no centro da folha pode significar que ela é uma figura importante da ação pedagógica, também pode representar uma aula centrada na figura da professora, baseada em uma concepção tradicional de educação. Pedro relatou na entrevista que desenhou:

[...] a professora sorrindo mostrando os dentes, e a criança na mesinha de cabeça abaixada, porque a tia fala quando não tá fazendo nada, quando um menino teima, quando está bagunçando, a tia fala isso (Entrevista de Pedro, 03/11/2015).

O destaque de Pedro ao sorriso da professora mostrando os dentes, pode indicar que apesar da professora ser autoridade ela é objeto do afeto infantil. Antônio Ciampa (2001) considera que a identidade é um movimento contínuo, e esse movimento traz transformações, sendo por meio destas que a identidade docente do professor de Educação Infantil passa por avanços e retrocessos.

Exercer a docência na Educação Infantil com autoritarismo é diferente do professor que mantém sua autoridade, importante em sua profissão. Tanto na entrevista quanto em seu desenho, Pedro parece demonstrar dois movimentos dessa professora: por um lado a postura tradicional da educadora ao exigir que a criança permaneça de cabeça baixa na mesa, por outro o sorriso grande que mostra os dentes, corroborando com a ideia de Ciampa (2011) de uma identidade docente que é movimento de transformações.

Ilustração 21– Desenho realizado por Susi durante a entrevista



Fonte: Arquivo da pesquisadora/ NEPIEC (03/11/2015)

Pesquisadora: O que você desenhou?

Susi: Desenhando a professora colorida.

Pesquisadora: A professora está feliz?

Susi: Tá ela chamou eu de flor, vou desenhar a sala e as coleguinha também que eu gosto tem uma que e sapequinha a Tuane.

Pesquisadora: O que mais você desenhou e porquê?

Susi:: Duas flor uai que eu tô entregando pra tia.

Pesquisadora: Isso é o que?

Susi: As mesa.

Pesquisadora: Quem sentam?

Susi: A Pauliny e Carla.

Pesquisadora: O que você mais gosta na escola?

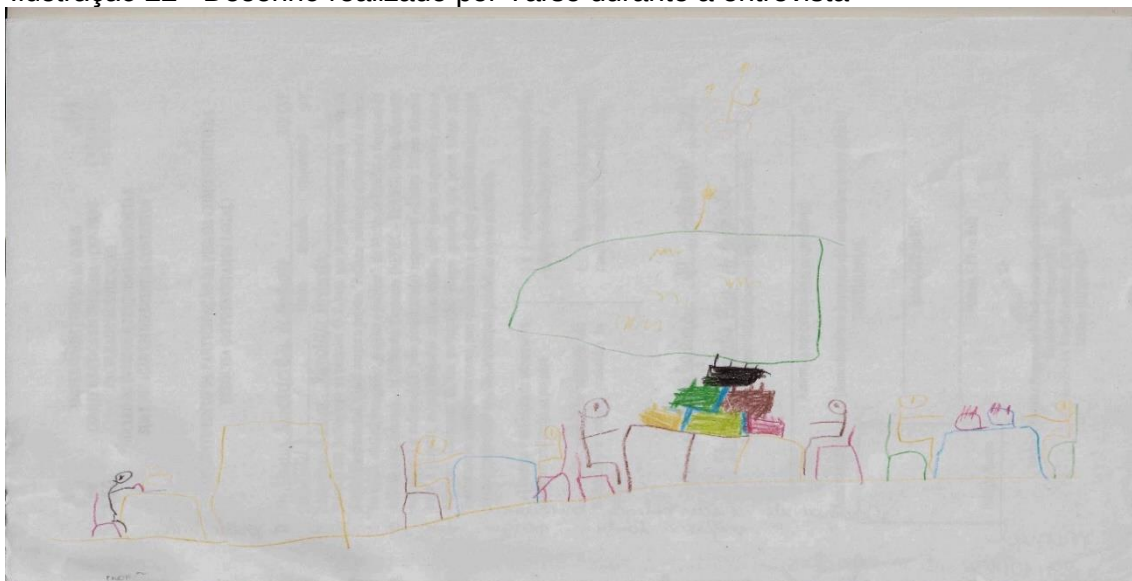
Susi: Eu gosto da minha coleguinha, mas tem um menino que é bagunçento, dois né, eu gosto da menina daqui da escola, eu gosto de estudar eu faço a tarefa direitinho que a professora manda tudo que eu gosto (Entrevista de Susi, 03/11/2015)

Novamente pudemos observar a professora como figura central do desenho, a criança desenhada em tamanho menor e na parte inferior da folha, a expressão de ambos os personagens do desenho expressa felicidade. Outro aspecto importante que aparece na ilustração 21 é a distância da professora em relação à criança. Em seu relato sobre o desenho:

Susi: O Sérgio que faz bagunça e a professora pede pra ele sentar perto dela (Entrevista de Susi, 03/11/2015).

Essa criança somente se aproxima da professora por questões comportamentais? Nos dois casos que trouxemos aqui, as falas das crianças revelam atitudes de uma educação tradicional por parte das professoras com relação ao comportamento que aquelas devem ter em sala de aula.

Ilustração 22– Desenho realizado por Tarso durante a entrevista



Fonte: Arquivo da pesquisadora/ NEPIEC (29/10/2015)

Pesquisadora: O que você mais gosta na escola?

Tarso: De brincar na hora do recreio com meus amigos da minha sala.

Pesquisadora: O que você não gosta dessa escola?

Tarso: Não gosto da tia brigando comigo.

Pesquisadora: Por que a tia briga com você?

Tarso: Porque eu num faço umas bobeira, mas às vezes eu faço (Entrevista de Tarso, 29/10/2015).

Na ilustração 22, Tarso relatou que desenhou ele e seus colegas desenhando e com as pecinhas, ele também desenhou a professora (é a menor figura da esquerda).

Tarso: Porque tem que ter a professora (Entrevista de Tarso, 29/10/2015).

A professora nessa ilustração é apresentada de uma forma diferente dos desenhos anteriores. A figura da professora possui um tamanho menor, não se encontra no centro do desenho, contudo, também permanece em sua mesa como nas ilustrações 20 e 21. Tal postura e posicionamento das professoras da pré-escola seriam prerrogativas por elas estarem atuando pré-escolas em escolas de Ensino Fundamental?

Ester Silva e Érika Cunha (2011, p.38) abordam que:

A prática de uma professora da Educação Infantil é diferente de uma do Ensino Fundamental, pois, enquanto a última privilegia mais o ensinar a ler e escrever, por exemplo, a professora da Educação Infantil dá maior valor às interações por meio de brincadeiras e ao convívio social.

Não obstante, essa afirmativa de Silva e Cunha (2011) não se expressa nos desenhos analisados. Os desenhos das crianças nos apresentam práticas mais próximas ao Ensino Fundamental, pois, em seus desenhos não apareceram cenas de interação com as professoras diferentes do ensino tradicional. Quando foi pedido para elas desenharem a sua escola – a pré-escola que frequentavam – poderiam desenhar livremente, escolhendo qualquer espaço da instituição. No entanto, em 8 dos desenhos analisados, notamos que as crianças optaram por desenhar suas salas, provavelmente o espaço que é ocupado por maior tempo pelas crianças de 5 anos nas escolas que atendem a pré-escola em Aparecida de Goiânia.

Dentre as visitas realizadas nas salas dos agrupamentos V, em apenas duas as crianças não se encontravam em suas respectivas salas. Numa situação ocupavam a sala de informática e em outra estavam na quadra da escola em atividade com o professor de educação física.

Na ilustração 23, desenhada por Lucas, a sala de sua turma de Educação Infantil é representada por cadeiras enfileiradas, também apresentadas nas fotografias correspondentes as ilustrações 11, 12 e 13. Kátia Agostinho (2005) apresenta a pré-escola, a Educação Infantil como lugar de brincadeira, lugar de liberdade, lugar para se movimentar, lugar para se encontrar, espaço para viver coletivamente, um lugar para ficar só no seu canto, um lugar para sonhar. “Anda, corre, pula, salta, escorrega, sobe, desce, empurra, puxa, pendura-se, rola, engatinha, deita, senta, cai, espia, trepa, rasteja, pega, lança, dança” (AGOSTINHO, 2005, p.69).

A permanência dessas crianças nessas salas, na maior parte do tempo, não possibilita os diversos lugares da educação suscitados por Agostinho (2005). Ao contrário, a situação do lugar fechado, todo o mobiliário e a forma de organização impõem a elas o controle de seus corpos. Especialmente porque as crianças ficam posicionadas em filas e em cadeiras que, em sua maioria, não são adequadas a seus tamanhos. Ou seja, o modo de organização dos mobiliários das salas não vai ao encontro aos direitos das crianças de 0 a 6 anos de idade.

Maria do Carmo Pinheiro (2000) salienta, a partir de sua pesquisa com professoras de pré-escolas, que é explícito o entendimento que o corpo não precisa ser trabalhado em sala de aula, mas apenas em lugares abertos e espaçosos, destinados justamente a isso. Em grande parte do tempo, as salas de aula são destinadas a auxiliar o desenvolvimento cognitivo, todavia, as educadoras se eximem de trabalhar com várias atividades que explorem a ‘expressão do corpo’ mesmo que sua realização seja possível no espaço da sala de aula. Com isso, a pré-escola alinha-se ao “objetivo de controle de corpos” (PINHEIRO, 2000, p.184).

Pinheiro (2000) também diz que as formações de fileiras em salas podem ser consideradas ferramentas disciplinadoras. As salas representadas pelas crianças participantes desta pesquisa – Pedro, Susi e Lucas – apresentam essas características de controle de corpos, em um espaço de Educação Infantil que deveria possibilitar movimento e interação.

Ilustração 23– Desenho realizado por Lucas durante a entrevista



Fonte: Arquivo da pesquisadora/ NEPIEC (03/11/2015)

Pesquisadora: O que você desenhou?

Lucas: Vou desenhar uma pesquisa.

Pesquisadora: Como é uma pesquisa?

Lucas: Eu bati minha boca arranhei, têm também dois arranhado um pra dentro e outro pra fora. Vou desenhar uma pessoa bem bonita que obedece a professora.

Pesquisadora: Como é que obedece a professora?

Lucas: Fazê silêncio, obedecê a professora, fazê tarefa, ser obediente não pode é grita na sala; o pássaro não gosta de marmota não pombo. Eu vou desenhar os irmãos kerets.

Pesquisadora: Mas você se lembra o que eu pedi para você desenhar coisas sobre a escola, aqui tem marmota?

Lucas: Não. Marmota fica no mato onde tem flores, eu desenhei mesa e a cadeira e aos alunos e a professora, essa daqui e a mesa grandona a mesa da professora.

Pesquisadora: O que você mais gosta na escola?

Lucas: Eu gosto de brincar, fazê tarefa.

Pesquisadora: O que você não gosta dessa escola?

Lucas: Eu gosto nem de menino custoso. O Saulo é da minha sala só esse.

Pesquisadora: Por que ele é custoso?

Lucas: Porque ele faz coisa errada, rabisca quando eu tô com tarefa, também brinca com o Carlos (Entrevista de Lucas, 03/11/2015).

No desenho de Lucas, ilustração 23, além da sala de aula tradicional desenhada por ele, estão presentes: a figura da professora, elementos da natureza e a família. Lucas ainda relatou que desenhou:

Lucas: A sala com os amigos e a professora na frente. Desenhei a família e os pássaros” (Entrevista de Lucas, 03/11/2015).

Lucas em sua entrevista explicita a predileção pela brincadeira. Em nossa pesquisa as crianças estão dizendo o tempo todo que gostam de brincar e querem um lugar onde possam brincar. Considerando o brincar como a atividade essencial na infância, por isso, salientamos a importância de planejar e organizar o espaço da instituição da Educação Infantil para que os meninos e as meninas tenham o seu direito à brincadeira garantido, em todos os dias da semana.

Segundo Oliveira (2011) a brincadeira cria condições significativas para a consciência infantil, pois, exige da criança formas mais complexas de se relacionar com o mundo. Ao brincar, ela passa a compreender os acontecimentos sociais; ao tomar o papel do outro na brincadeira, por exemplo, começa a perceber as diferentes perspectivas de uma situação, facilitando a elaboração do diálogo interior característico de seu pensamento verbal.

Lucas também diz em sua entrevista que gosta de fazer tarefa, uma atividade primordial do Ensino Fundamental. Na Educação Infantil “as tarefas” não deveriam ter destaque no cotidiano das crianças. Ao afirmar o seu gosto pelas tarefas, Lucas indica que está em uma atividade usual em sua realidade pré-escolar, ainda diz que tem problemas como um menino custoso quando está com a tarefa. A pré-escola,

ocupando um mesmo espaço de outra etapa do ensino parece estar sofrendo influências que interferem em sua prática pedagógica?

Lucas, em sua entrevista, expõe ainda sua interação com o colega Carlos. A interação aparece também na ilustração 24, no desenho de Paulo pessoas compõem sua representação da escola; e ele relata:

Paulo: Só sei desenhar pessoas (Entrevista de Paulo, 29/10/2015).

Já na ilustração 25, desenhada por Valéria, a menina relatou que desenhou a escola com as salas e seus amigos da escola.

Valéria: Minha sala, e desenhei o escorrega, balanço, gangorra, desenhei só as amigas da minha sala” (Entrevista de Valéria, 29/10/2015).

Ao desenhar a figura das amigas, Valéria demonstra a importância e as trocas que são realizadas na Educação Infantil com as outras crianças, os colegas, amigos, parceiros.

Henri Wallon (1975) discute a importância da afetividade nas relações entre criança-criança/ professor-criança/criança-professor, afirmando que essas são primordiais na educação infantil. Barbosa (1997) explicita que as cargas afetivas nas relações, nas interações em grupo, são definidoras do processo paulatino de domínio e diferenciação da identidade infantil.

As relações com esses amigos/colegas aparecem nos desenhos das crianças, pois são reconhecidas por elas como importantes e porque essas interações que acontecem nas pré-escolas compõem o seu processo de desenvolvimento. No percurso do seu desenvolvimento como sujeito histórico e social, a criança precisa das interações com o outro e com o meio. De acordo com Agostinho (2005) a pré-escola possibilita um espaço para viver coletivamente, oportunidades sociais novas, diferentes das que têm em casa.

Para Oliveira (2011), fazer parte de um grupo de crianças envolve relações privilegiadas e um grande mecanismo de partilha de significados, como: o estabelecimento de amizade e a demonstração de interesse pelo que acontece com o outro. As interações que as crianças estabelecem entre si, de cooperação, de

confrontação, da busca de consenso, favorecem a manifestação de conhecimentos já adquiridos e construção de novos.

Ilustração 24– Desenho realizado por Paulo durante a entrevista



Fonte: Arquivo da pesquisadora/ NEPIEC (29/10/2015)

Ilustração 25 – Desenho realizado por Valéria durante a entrevista



Fonte: Arquivo da pesquisadora/ NEPIEC (26/10/2015)

Pesquisadora: O que você mais gosta na escola?

Valéria: Mingau de chocolate (Entrevista de Valéria (26/10/2015)).

Sobre o parque infantil, Agostinho (2005) o define como um lugar de liberdade, o lugar preferido das crianças nas instituições de Educação Infantil, o espaço escolhido para estar sempre que a oportunidade se apresenta a elas. A autora afirma que as crianças exploram muito o potencial do parque como espaço para os movimentos amplos e suas possibilidades de lugar de novidades, onde algo inusitado pode acontecer.

Em nossa pesquisa, Valéria desenhou vários brinquedos. Em sua representação do parque da escola há crianças balançando, e estas são apresentadas com sorrisos, demonstrando o parque como um lugar que as crianças ficam felizes. Na ilustração 6, como discutido anteriormente, devido à falta de estrutura e desorganização o “parque” da instituição priva as crianças dessa liberdade, do deleite nos/com os brinquedos.

Agostinho (2000, p.69) afirma que:

Os adultos têm papel fundamental no parque, para além do cuidado com a segurança das crianças, organizando e propondo brincadeiras, participando nas propostas feitas pelas crianças, povoando-o com novidades e trazendo novos elementos para habitá-lo. Neste reino da brincadeira livre e liberdade, as crianças demonstraram que gostam e necessitam da participação e colaboração do adulto, que precisam estender o lugar de viver a liberdade, o livre-arbítrio para os espaços construídos.

Pinheiro (2000) ao falar sobre o “parquinho”, como era chamado pelas professoras e crianças participantes de sua pesquisa, evidencia que ele é a preferência e foi o espaço mais citado pelas crianças, tendo uma forte representação para as mesmas. Na visão da autora, um dos possíveis motivos dessa preferência é a possibilidade de liberdade e criatividade oferecidas pelos brinquedos e espaço físico do parque, além da ausência de regras rigorosas.

Na nossa pesquisa não fizemos perguntas específicas sobre o parque. Mesmo assim, quando as crianças foram questionadas sobre o que mais gostavam na escola, “o parquinho” – como a criança se reportou ao parque – apareceu como resposta. Concluímos que, para as crianças, a atividade de brincar é a resposta mais frequente para a questão “o que você mais gosta na escola”.

Dessa forma, defendemos a perspectiva de que as crianças têm muito a dizer sobre suas vivências e experiências, bem como o modo como se relacionam com o mundo que as cercam. Durante nossa pesquisa elas nos demonstraram por meio dos

desenhos e de suas falas um pouco de sua compreensão acerca dessa pré-escola que é instituída escola de Ensino Fundamental. Declaram que o brincar é a atividade preferida nessa pré-escola, embora algumas delas demonstrem que aprenderam a gostar das tarefas, pois, em grande parte do tempo ficam em suas salas somente com a possibilidade de executá-las. Revelaram ainda que o controle de seus corpos em mesas e cadeiras, inapropriadas para sua faixa etária, associadas à postura disciplinadora de algumas professoras exercem de fato esse controle. Todavia, ainda sim, gostam e desenharam o sorriso dessas professoras. Finalmente, mostram que nessa pré-escola constroem amizades com seus amigos/colegas de suas turmas; e que a natureza, presente no espaço físico da escola, torna-se um ambiente propício para esse contato com elementos naturais.

Ao seu modo, as crianças nos disseram muito, contaram-nos que essa pré-escola é representativa para o seu desenvolvimento apesar de diversos problemas com a estrutura física, organizacional. Mesmo com as diversas dificuldades por dividir uma instituição com o Ensino Fundamental, elas vêm construindo suas histórias esperando por uma pré-escola com menos problemáticas e que garanta todos os seus direitos, isso consiste em um dever.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa sobre a pré-escola na escola de Ensino Fundamental foi realizada considerando o método dialético. Com base neste compreendemos as contradições da pré-escola na sociedade atual, no entanto, os estudos e análises tendo como referência esse método não são capazes de esgotar todas possibilidades investigativas do objeto, pois, se compreende como já afirma Barbosa (2006) que o próprio objeto durante o processo investigativo se modifica, se transforma, ele é parte da realidade.

Os estudos realizados no decorrer da pesquisa tornaram possível a construção de novos conhecimentos sobre a pré-escola investigada, a crítica e a possibilidade de pensar a transformação da realidade.

Compreender a pré-escola inseridas nas escolas de Ensino Fundamental no município de Aparecida de Goiânia, nos remeteu a conhecer o contexto histórico da pré-escola, políticas públicas e práticas educativas para Educação Infantil. Inicialmente nos pautamos em conhecer os direitos das crianças, por partirmos do princípio que a pré-escola, a Educação Infantil consiste em um direito.

Nesse sentido, historicamente elencamos e analisamos a constituição dos direitos das crianças, especialmente, no Brasil, os embates sociais para a normalização desses, até sua materialização primeiramente na Constituição Federal de 1988, especificamente no ECA (BRASIL,1990), na LDB (BRASIL,1996), leis brasileiras conquistadas por meio de muitas lutas de movimentos sociais, de pesquisadores, de estudiosos, de profissionais, leis que são avanços, mais ao mesmo tempo carregam o retrocesso, de após vários anos de sua promulgação não serem efetivadas nas realidades de todas as crianças brasileiras.

Outros documentos fizeram parte de nossas análises nas políticas públicas para Educação Infantil no Brasil, evidenciando que a criança e a infância ganharam espaço na esfera política do país, isso é grande relevância. Documentos que orientam e indicam a educação como um direito, especialmente, no atendimento à Educação Infantil, consistem em marcos no percurso histórico de conquistas para essa etapa na educação, como discutido no capítulo 2 desse nosso trabalho dissertativo.

No entanto, as contradições da sociedade capitalista que estabelecem princípios economicistas para educação, comprometem a qualidade socialmente referenciada na Educação Infantil, e os direitos das crianças os quais defendemos não

são contemplados em sua totalidade, ficando em segundo plano nas políticas públicas educacionais brasileiras. A lógica economicista na Educação Infantil é determinada em nosso país em parte pelos organismos internacionais como Banco Mundial, que delineiam regras pautadas na política do Estado Mínimo: gastar o menor número de verbas, recursos financeiros na educação da infância atendendo ao maior número de crianças.

As análises realizadas sobre a pré-escola no contexto atual, nos remeteram à universalização da educação de crianças de 4 a 6 anos, instituída pela Emenda Constitucional 59/2009, que constitui na garantia do direito da criança de 4 até 6 anos de idade a frequentar a pré-escola. No entanto, destacamos a preocupação com a cisão na Educação Infantil entre creche e pré-escola, e nesse sentido, nossa defesa consiste em instituições de Educação Infantil que atendam, de modo integrado e em tempo integral, as crianças de 0 até 6 anos de idade respeitando seus direitos e suas especificidades.

Concluimos a partir de nossas investigações teóricas e empíricas que, para efetivação da universalização, a garantia de vagas em pré-escola vem acontecendo a qualquer modo, especificamente, quando as crianças de 5 anos são incluídas nas pré-escolas em escolas de Ensino Fundamental.

Essa inserção da pré-escola em escolas de Ensino Fundamental, segundo nossas investigações, vem acontecendo de forma improvisada, visto que a demanda por vagas em pré-escola, é imensa. Esse atendimento que deveria acontecer em período integral respeitando os direitos das crianças, é reduzido em turmas de pré-escolas em atendimento em período parcial, abrangendo a um maior quantitativo de crianças. A pré-escola instituída em escola de Ensino Fundamental segue a lógica economicista do capitalismo e isso ocasiona a negligência dos direitos das crianças.

As crianças são atendidas em turmas de pré-escola nas escolas sem as devidas condições materiais, estruturais necessárias, como: mobiliários adequados, materiais pedagógicos, ambientes e espaços planejados. Nas turmas de pré-escola as crianças em grande parte do tempo, ficam “aprisionadas” em suas salas, cujos mobiliários são incompatíveis com seus tamanhos. Esta configuração do espaço físico que a pré-escola na escola é constituída segue um modelo tradicional.

De acordo com as entrevistas de professoras participantes da nossa pesquisa, que vivenciaram a realidade da pré-escola na escola o Ensino Fundamental, a Educação Infantil nesse espaço tende à escolarização, isto é, a seguir o modelo do

Ensino Fundamental. A pré-escola na escola representa a minoria das turmas em todas as instituições visitadas em Aparecida de Goiânia, e de acordo com as professoras vem sofrendo dificuldades por ocuparem um espaço que é prioritário à outra etapa da educação.

A partir das concepções de algumas professoras, que atuavam nesse contexto de pré-escola, adequavam suas práticas educativas ao modelo da educação compensatória, preparatório para etapa seguinte, modelo criticado no passado pelos defensores da Educação Infantil que respeitam os direitos e especificidades das crianças.

A partir dos dados das pesquisas com as crianças, por meio das entrevistas e desenhos estas em sua maioria demonstraram gostar da pré-escola que frequentavam, no entanto, destacamos a partir dos desenhos das crianças as suas concepções sobre essa pré-escola, várias delas a representaram com desenhos de mesas e cadeiras enfileiradas, com a professora em sua mesa em tamanho maior na frete da turma, desenhos que nos revelam pré-escola nas escolas aos moldes tradicionais, seguindo o formato do Ensino Fundamental tradicional.

As crianças também apresentaram concepção sobre pré-escola com desenhos de elementos da natureza, do parque, no entanto, os espaços físicos nas instituições públicas escolares que atendem a pré-escola em consonância com o Ensino Fundamental não oferecem, em sua maioria, estruturas adequadas para acolher as especificidades das crianças de 4 até 6 anos, estruturas físicas sucateadas, parques com poucos brinquedos, enfim, diversas problemas infraestruturas nas instituições que atendem essa turmas, que negligenciam diversos direitos das crianças, como: direito à brincadeira, direito à movimentar-se em espaços amplos.

As crianças ainda, elencaram em suas concepções sobre a pré-escola o importante papel dos colegas, da convivência, da socialização com as outras crianças, ainda, destacamos que a convivência com crianças do Ensino Fundamental, com um sujeito mais experiente, contribui para o aprendizado e desenvolvimento infantil, no entanto, as professoras entrevistadas evidenciaram que em alguns momentos, especialmente no momento do recreio, essa interação causa risco a integridade física das crianças de 5 anos.

Contudo, a pré-escola inserida na escola de Ensino Fundamental negligencia alguns direitos às crianças, pois, a maneira que ela vem acontecendo no contexto

brasileiro atual, de acordo com a lógica capitalista, não garante a qualidade socialmente referenciada para Educação Infantil, para pré-escola em sua totalidade.

Defendemos uma pré-escola pública, laica, gratuita e de qualidade socialmente referenciada que contemple os direitos das crianças, para tal, temos um longo e difuso caminho a trilhar, percebendo todas os múltiplos determinantes que permeiam a pré-escola, a fim, de transforma-la de uma pré-escola que temos, para uma pré-escola que desejamos.

Acreditamos diante das questões assinaladas que novas pesquisas sobre a pré-escola possam contribuir para análises sobre essa temática e incidir na transformação da realidade, assim, como esperamos que nossa pesquisa seja partícipe dessa transformação.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Kátia Adair. Creche e pré-escola é lugar de criança? In: FILHO, Altino José M. (org.) **Criança pede respeito**: temas em educação infantil. Porto Alegre: Mediação, 2005.

ALVES, Nancy Nonato de Lima. **Coordenação pedagógica na educação infantil**: trabalho e identidade profissional na rede municipal de ensino de Goiânia. 2007. 290f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

ANTUNES, Ricardo (org.). **A Dialética do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

ARAÚJO, Vânia Carvalho (Org.). **Educação Infantil em jornada de tempo integral**: dilemas e perspectivas. Brasília: Ministério da Educação; Vitória: EDUFES, 2015.

BARBOSA, Ivone Garcia. **Pré-escolar e formação de conceitos**: uma versão sócio-histórico-dialética. 1997. 169 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 1997.

_____. O método dialético na pesquisa em educação da infância: desafios para a psicologia e a educação. In: MONTEIRO, F.M; MÜLLER, M. L. R; (orgs.). **Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste-Anped**: Coletânea. Ed. UFMT, 2006.

_____. Das políticas contraditórias de flexibilização e de centralização: reflexões sobre a história e as políticas da Educação Infantil em Goiás. **INTER-AÇÃO. Revista da Faculdade de Educação**, UFG. Goiânia: Ed. Da UFG, v.33, nº.2, jul./dez., 2008.

_____. Educação Infantil brasileira e a Emenda Constitucional nº 59/2009: Dificuldades e perspectivas de construção de uma proposta educativa de qualidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Os desafios da Universalização da Educação Básica**. Salto para o futuro, ano XXI, Boletim 16, novembro, 2011.

_____. Da Educação infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental: O direito da criança é ser feliz. In: SILVA, Carlos Cardoso; ROSA, Sandra Valéria Limonta (Orgs.). **Anos iniciais do ensino fundamental**: política, gestão, formação de professores e ensino. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

BARBOSA, Ivone Garcia. [et al.]. **Projeto políticas públicas e educação da infância em Goiás**: história, concepções, projetos e práticas. Goiânia: UFG, 2003.

BARBOSA, Ivone Garcia; Almeida, Lorena Borges. **A Educação Infantil em Goiás**: concepções de criança e de educação infantil veiculadas no Jornal O Popular. Goiânia, Universidade Federal de Goiás. FE/UFG.2006. (Relatório final – Bolsa Prolicen).

BARBOSA, Ivone Garcia; ALVES, Nancy N. de L.; MARTINS, Telma A. T. Trabalho Docente na Educação Infantil: uma perspectiva dialética. **V Simpósio sobre trabalho e Educação**. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

BARBOSA, Ivone Garcia [et. al.] A educação infantil no PNE: novo plano para antigas necessidades In: **Retratos da Escola** / Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce). Brasília – v.8, n.15, jul./dez. 2014.

BARBOSA, Ivone Garcia [et. al.] Espaço físico da pré-escola em escolas de ensino fundamental do estado de goiás: qualidade e especificidade da educação infantil. In: **Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias (GRUPECI)**, 2014.

BARBOSA, Ivone Garcia; ALVES, Nancy Nonato de L.; MARTINS, Telma A. Teles. Infância e cidadania: ambiguidades e contradições na educação infantil. **31 R.A da Anped**. 2008. Disponível em: <<http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT07-5024--Int.pdf>> Acesso em: 11 agosto 2016.

BARBOSA, Maria Carmen S; RICHTER, Sandra Regina S. Direitos das crianças como estratégia para pensar a educação das crianças pequenas. In: **34ª Reunião da Anped**, 2011.

BATISTA, Paulo Nogueira. "O consenso de Washington e a visão neoliberal dos problemas latino-americanos" in LIMA SOBRINHO (org.) **Em defesa do interesse nacional**: desinformação e alienação do patrimônio público. São Paulo, Paz e Terra, 1994.

BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sonia. **Infância, educação e direitos humanos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BAZÍLIO, Luiz Cavalieri. O Estatuto da Criança e do Adolescente está em risco? Os conselhos tutelares e as medidas socioeducativas. In: BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sonia. **Infância, educação e direitos humanos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. 7. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

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

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Referencial curricular nacional para Educação Infantil**. Brasília, DF: 1998.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei n. 8.069. Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente 1990.

_____. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Federal, Brasília, n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação - PNE**. Brasília, INEP, 2001.

_____. **Emenda constitucional n.53/2006**. Dá nova redação ao art. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do ADCT. Brasília, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. – Brasília: MEC/ SEB, 2009.

_____. **Emenda Constitucional nº. 59, de 11 de novembro de 2009**. Dispõe sobre a Educação básica obrigatória dos 04 aos 17 anos de idade. Brasília, DF: 2009.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação - PNE**. Brasília, INEP, 2014.

BRZEZINSKI, I. (Org.). **LDB/1996 contemporânea: contradições, tensões, compromissos**. – São Paulo: Cortez, 2014.

CAMPOS, Maria. M. Malta; PATTO, Maria Helena S; MUCCI, Cristina. A creche e a pré-escola. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo n. 39. p.35-42 nov. 1981.

CAMPOS, Maria. M. Malta. A mulher, a criança e seus direitos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.106, p.117-127, mar. 1999.

_____. A legislação, as políticas nacionais de educação infantil e a realidade: desencontros e desafios. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

CAMPOS, Maria. M. Malta; FÜLLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. A qualidade da Educação Infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo. v. 36, n. 127, jan./abr. 2006.

CAMPOS, Maria. M. Malta [et. al.]. A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais Brasileiras. **Cadernos de Pesquisa**. v.41, n.142, jan./abr. São Paulo: 2011.

CARVALHO, Mara I. C. de; RUBIANO, Márcia R. B. Organização do Espaço em Instituições Pré-escolares. In: OLIVEIRA, Zilma M. R. de. (Org.). **Educação Infantil: Muitos olhares**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CIAMPA, Antônio da C. Identidade. In: LANE, S. (org.). **Psicologia social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 2001.

CORSINO, Patrícia (Org.). **Educação infantil: cotidiano e políticas**. Campinas: Autores Associados, 2012.

CORSINO, Patrícia; NUNES, Maria Fernanda R. A institucionalização da infância: antigas questões e novos desafios. In: CORSINO, P. (Org.). **Educação infantil: cotidiano e políticas**. Campinas: Autores Associados, 2012.

David, Nivaldo Antonio Nogueira. **A Formação de Professores na Universidade: Reflexões acerca da cultura, juventude e trabalho docente**. 2012. 308 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

DIDONET, Vital. A educação infantil na LDB/1996: mudanças depois de 2007. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). **LDB/1996 contemporânea: contradições, tensões, compromissos**. São Paulo: Cortez, 2014.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

FERNANDES, Natália; TOMÁS, Catarina; Direitos de Criança em Portugal: os Desassossegos dos riscos na/da Infância. In: IV **Encontro Maus-Tratos, Negligência e Risco na Infância e na Adolescência**, Braga, 11 e 12 de nov. 2011. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/15070>>. Acesso 18 ago. 2016.

FERREIRA, Aurélio B. de H. **Dicionário do Aurélio**. (Aurélio online). 2011. Disponível em: <<http://www.dicionariodoaurelio.com>>. Acesso em 03 ago. 2015.

FERREIRA, Zenilda. Tempos e espaços para brincar: o parque como palco e cenário das culturas lúdicas. In: ROCHA, Eloisa A. C.; KRAMER, Sonia (Org.). **Educação Infantil: Enfoques em diálogo**. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

FILHO, Altino José M.; PRADO, Patrícia D.; **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

FILHO, Aristeo G. L.; NUNES, Maria F. Direitos da criança à Educação Infantil: Reflexões sobre a história e a política. In: KRAMER, Sonia et. al. (Orgs.). **Educação Infantil: Formação e responsabilidade**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

GOBBI, Márcia. Desenho infantil e Oralidade: Instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. In: FARIA, Ana Lucia G.; DEMARTINI, Zeila de B. F.; PRADO, Patrícia D. (Orgs.). **Por Uma Cultura da Infância Metodologias de Pesquisa Com Criança**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

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

KRAMER, Sonia. (Org.). **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil**. 6. ed. Editora: Ática, 1993.

_____. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KUHLMANN JR. Moysés. **Políticas Infância e educação Infantil: uma abordagem histórica.** 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

_____. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica.** 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

LIMA, Rosana Maria de. **Acolher em rede: desafios para a garantia dos direitos da criança e do adolescente.** 2012. 99 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Faculdade de Serviço Social, PUCRS, Porto Alegre, 2012.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação.** 2 ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

MARCÍLIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil (1726-1950). In: FREITAS, M. C. (Org.). **História Social da Infância no Brasil.** São Paulo: Cortez, 1997.

MARQUEZ, Christine Garrido. **O Banco Mundial e a Educação Infantil no Brasil.** 2006. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista.** 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MONFREDINI, Maria Isabel. **Proteção integral e garantia de direitos da criança e do adolescente: desafios à intersectorialidade.** 2013. 282 f. Tese (doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2013.

NOGUEIRA, Ione da S. C. **O papel do Estado na proteção aos direitos da criança e do adolescente no Brasil: as especificidades da Constituição Federal, do Estatuto da Criança e do Adolescente e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação.** 2010. 164 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: muitos olhares.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Educação Infantil: fundamentos e métodos.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PAES, Janiere Portela Leite. **O Código de Menores e o Estatuto da Criança e do Adolescente: avanços e retrocessos.** Conteúdo Jurídico, Brasília-DF: 20 maio 2013. Disponível em: <<http://www.conteudojuridico.com.br/?artigos&ver=2.43515&seo=1>>. Acesso em 01 mar. 2016.

PARDAL, Maria Vittoria de Carvalho. O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista. In: VASCONCELLOS, V. M. R. de (Org.). **Educação da Infância: História e Política**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

PINHEIRO, Maria do Carmo Morales. “**Quietinho sentado obedecendo a professora**” – A representação do corpo da criança na pré-escola. 2000. 243 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2000.

PUTHIN, Sarah R. **Violência na infância e direitos da criança: discursos e práticas da psicologia**. 2009. 87 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) - Faculdade de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

RODRIGUES, Jaqueline dos Santos. **Postos de puericultura: Fundação o Dia, educação das mães, saúde dos filhos (Curitiba 1940 -1942)** 2013. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2013.

RAMOS, Tacyana Karla G. Organização do ambiente para aprendizagem. **Presença Pedagógica**. v. 19, n. 110, p. 46-51, mar. /abr. 2013.

ROSEMBERG, Fúlvia. A educação pré-escolar brasileira durante os governos militares. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.82, p.21-30, ago. 1992.

_____. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115 p.25-63, mar. 2002.

_____. Sísifo e a educação infantil brasileira. **Pro-Posições**, São Paulo, v.14, n.1, p.177-196, jan. /abr. 2003.

_____. Criança pequena e desigualdade social no Brasil. In: FREITAS, M.C. (Org.). **Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude**. São Paulo, Cortez, 2006.

ROSEMBERG, Fúlvia; MARIANO, Carmem Lúcia Sussel. A convenção internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.40, n.141, p.693-728, set. /dez. 2010.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. IN: FILHO, Altino José M.; PRADO, Patrícia D.; **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

_____. Para uma agenda da educação da infância em tempo integral assente nos direitos da criança. In: ARAÚJO, Vânia Carvalho (Org.). **Educação Infantil em jornada de tempo integral: dilemas e perspectivas**. Brasília: Ministério da Educação; Vitória: EDUFES, 2015.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SHIROMA, Eneida Oto. O eufemismo da profissionalização. In: Moraes, M. C. M de (org.). **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SILVA, Altina Abadia da. [et. al]. Direitos humanos e infância: debatendo a cidadania da criança e do adolescente. **Simpósio Internacional de Educação a Distância (SIED)**. UFSCar, 2012.

_____. [et. al]. **O Estatuto da Criança e do Adolescente**: Analisando os vinte anos de trajetória. In: BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Estatuto da Criança e do Adolescente- ECA. Universidade Federal de Goiás, 2. ed. – Goiânia: UFG/Ciar; FUNAPE, 2013.

SILVA, Ester R. da; CUNHA, Érica V. R. da. Reflexões sobre alguns elementos constitutivos da identidade docente de uma professora de educação infantil. In: RODRIGUES, Sílvia de Fátima P; ROCHA, Simone A. da. **Educação Infantil**: diferentes olhares sobre a docência. Cuiabá: EdUFMT, 2011.

SOUZA, Gizele de. Educação da infância, estar junto sem ser igual: conflitos e alternativas da relação da educação infantil com o ensino fundamental. **Educar em Revista**, n.º 31. Curitiba, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a03>>. Acesso em: 27 jan. 2016.

SOUZA. Rosiris Pereira de. **Educação Infantil**: Políticas Públicas e práticas educativas na pré-escola de escolas municipais de ensino fundamental em Goiânia. 2012. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

UNICEF-Brasil. **Declaração Universal dos Direitos da Criança**.1959. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/c_a/lex41.htm> Acesso 01/03/2016.

_____. **Convenção Sobre os Direitos da Criança**.1989. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10120.htm> Acesso em 01/03/2016.

WALLON, H. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Estampa, 1975.

APÊNDICE A



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS DA INFÂNCIA E SUA EDUCAÇÃO EM DIFERENTES
CONTEXTOS- NEPIEC

Of. s/n.

Goiânia, 09 de abril de 2015.

Ao Professor

Domingos Pereira da Silva

Secretário Municipal da Educação

Aparecida de Goiânia – GO

Assunto: Solicitação de autorização para realização de pesquisa na Rede Municipal de Ensino de Aparecida de Goiânia

Senhor Secretário,

Pelo presente, requeremos a Vossa Senhoria **autorização** para que **Lorena Borges Almeida**, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (FE/UFG) e membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos - NEPIEC, possa realizar sua pesquisa nesta Rede Municipal de Ensino, tendo em vista a elaboração de sua Dissertação de Mestrado em Educação, sob a minha orientação.

Na pesquisa, a mestranda propõe investigar as **turmas de pré-escola situadas em escolas de ensino fundamental**. Nesse sentido, necessitará **visitar todas as Escolas Municipais que atendam a Pré-escola (a Educação Infantil) em consonância com o Ensino Fundamental**. Salientamos a importância dessa aproximação e articulação entre a Secretaria Municipal da Educação e a Faculdade de Educação/UFG, como forma de colaborarmos para a melhor compreensão da **educação da criança pequena na rede pública municipal**.

Nestes termos, desde já agradecemos o apoio e aguardamos resposta.

Dr^a. Ivone Garcia Barbosa

Orientadora/Professora do PPGE/FE

Coordenadora do Nepiec-FE/UFG



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS DA INFÂNCIA E SUA EDUCAÇÃO EM DIFERENTES CONTEXTOS-
NEPIEC

Of. s/n.

Goiânia, 09 de abril de 2015.

À Coordenadora
Eleny Macedo de Oliveira
 Responsável pela Coordenadoria de Educação Infantil
 Aparecida de Goiânia – GO

Assunto: Solicitação de dados para realização de pesquisa na Rede Municipal de Ensino de Aparecida de Goiânia

Prezada Coordenadora,

Pelo presente, solicitamos a Vossa Senhoria alguns **dados referentes às Escolas Municipais que atendem à Educação Infantil (a Pré-escola) em consonância com o Ensino Fundamental**: dados de identificação das referidas instituições (nome completo da instituição, telefone para contato, e-mail, endereço completo e nome dos/as Diretores/as responsáveis por estas instituições) e dados do atendimento da Rede Municipal de Ensino na Educação Infantil (número de crianças atendidas, por instituição e por agrupamento).

Os dados informados serão utilizados para iniciar a pesquisa de **Lorena Borges Almeida**, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (FE/UFG) e membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos - NEPIEC, tendo em vista a elaboração de sua Dissertação de Mestrado em Educação, sob a minha orientação.

Na pesquisa, a mestranda propõe investigar **turmas de pré-escola situadas em escolas de ensino fundamental**. Nesse sentido, necessitará **visitar todas as Escolas Municipais que atendam a Pré-escola (a Educação Infantil) em consonância com o Ensino Fundamental**. Salientamos a importância dessa aproximação e articulação entre a Secretaria Municipal da Educação e a Faculdade de Educação/UFG, como forma de colaborarmos para a melhor compreensão da educação da criança pequena na rede pública municipal.

Sendo somente para o momento, desde já agradecemos a atenção e aguardamos resposta. Para contatos posteriores, disponibilizamos os seguintes telefones **(62) 84257026 ou (62) 32619867** e e-mail lbagyn@yahoo.com.br

Dr^a. Ivone Garcia Barbosa
 Orientadora/Professora do PPGE/FE
 Coordenadora do NEPIEC/FE/UFG

APÊNDICE B



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/ PRPG
FACULDADE DE EDUCAÇÃO



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS DA INFÂNCIA E SUA EDUCAÇÃO EM DIFERENTES CONTEXTOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), da investigação **“O Espaço que a Pré-escola ocupa na escola de Ensino Fundamental”** que se constitui em um subprojeto da pesquisa *“Políticas públicas e educação da infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas”*, sob a coordenação geral da professora Ivone Garcia Barbosa. Meu nome é **Lorena Borges Almeida**, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é Educação.

Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do(a) pesquisador(a) responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado(a) de forma alguma.

Se aceitar participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pelo(s) pesquisador(es) responsável(is), por e-mail lbagn@yaho.com.br ou por telefone, inclusive, sob forma de ligação a cobrar: **(62) 84257026; 32619867** (Orientadora) - **(62) 32096206**.

Ao persistirem as dúvidas *sobre os seus direitos* como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone **(62)3521 1215**.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

PROJETO: Políticas públicas e educação da infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas

SUBPROJETO: O Espaço que a Pré-escola ocupa na escola de Ensino Fundamental

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Lorena Borges Almeida (mestranda)

ORIENTADORA: Professora Dr.^a Ivone Garcia Barbosa

A presente investigação intitulada **“O Espaço que a Pré-escola ocupa na escola de Ensino Fundamental”** é um subprojeto da pesquisa *“Políticas públicas e educação da infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas”*, a qual é realizada pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos – NEPIEC, da Faculdade de Educação/UFG, com a finalidade de analisar e compreender a educação da infância no Estado de Goiás, abrangendo sua história, a constituição de políticas públicas, as concepções que a permeiam, bem como, os projetos, os processos e as práticas educativas em diferentes contextos.

O subprojeto que está sendo desenvolvido por Lorena Borges Almeida, ligado também à linha de pesquisa Formação, Profissionalização Docente e Trabalho Educativo, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Goiás tem como objetivo investigar a Pré-escola, considerando especialmente os direitos das crianças. Para isso, a pesquisa utilizará como procedimentos metodológicos: levantamento documental e bibliográfico, entrevistas, questionários, desenhos, filmagens e registros fotográficos.

A sua participação nessa pesquisa será de extrema importância, pois, contribuirá para a compreensão da Pré-escola situada em escolas de Ensino Fundamental.

As informações obtidas no presente estudo serão armazenadas no Banco de Dados do NEPIEC, para investigações futuras, considerando-se que a importância e a complexidade das informações demandam um processo analítico minucioso que não se conclui em um único relatório, dissertação de mestrado ou tese de doutorado. Compreendendo que a realidade é concreta, como síntese de múltiplas determinações, o Projeto *“Políticas públicas e educação da infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas”*, se desdobra em subprojetos interligados, a fim de aprofundar a compreensão crítica acerca das distintas dimensões da educação da infância, portanto, novas análises poderão ser realizadas, revisitando informações obtidas em outros estudos.

Considera-se que sua participação não lhe ocasionará riscos éticos ou qualquer prejuízo, embora possa sentir-se em situação de constrangimento emocional que lhe acarrete algum grau de ansiedade, podendo ocorrer dificuldade ou inibição para prestar informações solicitadas. Nesse caso, você contará com o acompanhamento, o apoio e a orientação do(a) pesquisador(a) responsável, bem como, terá liberdade de não responder questões que porventura lhe causem constrangimento.

Você tem direito de pleitear indenização em caso de danos decorrentes de sua participação na pesquisa. Essa participação não lhe trará qualquer ônus financeiro, sendo que, se houver alguma despesa, será feito o ressarcimento do valor utilizado por você para o cumprimento da atividade em que se dispôs a participar.

Destaca-se que não haverá nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira por sua participação. Você tem o direito de fazer ligações a cobrar para os telefones informados nesse documento. As suas informações são confidenciais, serão mantidas em sigilo, assegurando-lhe que, em nenhum momento da pesquisa, você será identificado(a).

Você tem ampla e total liberdade de se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado.

Dra. Ivone Garcia Barbosa

Orientadora

Pesquisadora responsável

Mestranda

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

Eu, _____,
 RG/CPF _____, abaixo assinado, concordo em participar da pesquisa **“O Espaço que a Pré-escola ocupa na escola de Ensino Fundamental”**, vinculada como subprojeto da pesquisa *“Políticas públicas e educação da infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas”*. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo(a) pesquisador(a) **Lorena Borges Almeida** sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

() Permito a utilização de informações e imagens produzidas na pesquisa.

() Não permito a utilização de informações e imagens produzidas na pesquisa.

() Autorizo o armazenamento das informações no Banco de Dados

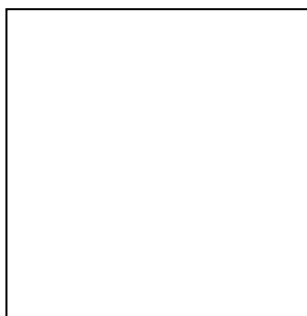
() Não autorizo o armazenamento das informações no Banco de Dados

_____, _____ de _____ de 2015.

 Assinatura por extenso do(a) participante

 Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

Assinatura datiloscópica (Em caso de pessoas que não assinam o nome próprio)



TESTEMUNHAS:

 (nome, CPF ou RG)

 (nome, CPF ou RG)

APÊNDICE C



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS DA INFÂNCIA E SUA EDUCAÇÃO EM DIFERENTES CONTEXTOS –
NEPIEC



Projeto de Pesquisa “Políticas Públicas e Educação da Infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas”

Subprojeto de pesquisa: O Espaço que a pré-escola ocupa na escola de Ensino Fundamental

Esse subprojeto integra o projeto “Políticas públicas e educação da infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas”, desenvolvido pelo Núcleo de Estudos da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos – NEPIEC, coordenado pela Professora Doutora Ivone Garcia Barbosa. Tem por objetivo investigar a educação pré-escolar, especialmente em turmas situadas em escola de Ensino Fundamental, considerando os direitos das crianças.

Mestranda: Lorena Borges Almeida

Telefone para contato: (62) 84257026 – E-mail: lbagyn@yahoo.com.br

Orientadora: Profa. Dra. Ivone Garcia Barbosa

Telefone para contato: (62) 32096206 – E-mail: ivonegbarbosa@hotmail.com

I – IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

- 1) Nome da instituição: _____
- 2) Município: _____
- 3) Telefones: () _____; () _____; () _____
- 4) E-mail: _____

QUESTIONÁRIO DO(A) PROFESSOR(A)

II – IDENTIFICAÇÃO PESSOAL

- 1) Nome: _____
- 2) Estado Civil: _____ Idade: _____ Cor: _____
- 3) Nº de filhos: _____
- 4) Renda familiar: () R\$ 500,00 a R\$ 1.000,00 () R\$ 2.001,00 a R\$ 2.500,00
() R\$ 1.000,00 a R\$ 1.500,00 () R\$ 2.501,00 a R\$ 3.000,00
() R\$ 1.501,00 a R\$ 2.000,00 () acima de R\$ 3.000
- 5) Endereço completo (Rua, nº, Bairro, tipo de moradia, município, CEP):

- 6) Formação: _____
- 7) Tempo de atuação nesta instituição: _____
- 8) Tempo de atuação na docência: _____
- 9) Tempo de atuação na Educação Infantil: _____
- 10) Tempo de atuação na pré-escola: _____
- 11) Horário de trabalho na escola: _____
- 12) Tipo de vínculo com a Secretaria Municipal de Educação:
() professor efetivo
() professor substituto
() contrato especial
Outro: _____
- 13) Você já trabalhou em outra instituição ou etapa da Educação Básica? Qual/Quais?

14) Você já exerceu outra função? Qual?

III- FORMAÇÃO ACADÊMICA E APRIMORAMENTO PROFISSIONAL

1) Registre no quadro a sua formação acadêmica, caso tenha mais de uma formação, favor especificar:

NIVEL	CURSO	ANO TÉRMINO	INSTITUIÇÃO
GRADUAÇÃO			
ESPECIALIZAÇÃO			
MESTRADO			
DOUTORADO			
OUTRO			☐ ☐

2) Você realiza ou realizou cursos de formação continuada para Educação Infantil? Sim ☐ Não ☐

3) Caso a resposta para a questão anterior seja “Sim”, cite pelo menos 3 cursos que realizou?

CURSO	DURAÇÃO	ANO

4) Existe algum programa de formação continuada para os professores (as) da Educação Infantil pela SME? ☐ Sim ☐ Não

5) Cite pelo menos 3 cursos ou atividades de formação e o período que você considerou importantes:

CURSO	PERÍODO

6) Existe em sua instituição/escola alguma ação de formação ou estudo específico para a educação pré-escolar? ☐ Sim ☐ Não

7) Caso, a resposta para a alternativa anterior, seja “Sim”, cite o(s):

8) Quais elementos de sua formação na graduação e/ou pós-graduação você considera relevante para a sua atuação na Educação Infantil, especialmente na educação de crianças de 4 até 6 anos?

IV- SOBRE A PROPOSTA PEDAGÓGICA

- 1) A instituição possui projeto político pedagógico? ☐ Sim ☐ Não

- 2) Identifique as pessoas que participaram da elaboração e desenvolvimento do Projeto Político-Pedagógico:

- 3) As crianças participaram da elaboração do Projeto Político-Pedagógico? ☐ Sim ☐ Não

- 4) Em caso afirmativo, como ocorreu a participação das crianças?

- 5) A escola utiliza como referência para elaboração de seu projeto pedagógico e currículo alguma legislação ou documento oficial? ☐ Sim ☐ Não

- 6) Em caso afirmativo, cite os documentos ou Leis que utiliza:

- 7) Existe na instituição uma proposta pedagógica ou curricular específica para as crianças da Educação Infantil (Pré-escola)? Sim ☐ Não ☐

- 8) Caso a alternativa anterior seja, “Sim”, cite as referências que fundamentam essa proposta pedagógica. Identifique autores, documentos oficiais e/ou objetivos desse documento:

- 9) Em seu município, existe orientações da própria SME para a Educação Infantil que contemplam as especificidades das crianças nas pré-escolas?
 () Sim
 () Não sei
 () O município não possui orientações
 Explique (caso afirmativa seja “sim”):

- 10) Sobre o planejamento das atividades na pré-escola
 () não há planejamento
 () é realizado individualmente pelos professores
 () é realizado coletivamente
 () é feito pela coordenação da escola
 () outros (explicar)

- 11) Caso haja planejamento, indique como este é feito (pode assinalar mais de uma alternativa):
- () diariamente () mensalmente
 () semanalmente () semestralmente
 () quinzenalmente () anualmente
- 12) Ocorre a interação dos professores da Educação Infantil com professores de outras etapas educativas?
- () sim
 () não
- 13) Se ocorre, explique como se dá este processo de planejamento.

V- SOBRE O ATENDIMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

- 1) Nº de crianças atendidas em sua turma: _____
- 2) As crianças da sua turma frequentam a instituição com assiduidade? Sim ☐ Não ☐
- 3) Nº de refeições realizadas pelas crianças de 4 a 6 anos na escola? _____
- 4) A refeições das crianças são ofertadas pela:
- () escola () as crianças trazem de casa
- 5) Assinale com X qual refeição é servida para as crianças da Educação Infantil:

Café	
Lanche	
Almoço	
Lanche	
Janta	

- 6) O que você pode dizer da qualidade das refeições das crianças da Educação Infantil?

- 7) Marque, descreva e comente no quadro abaixo sobre os aspectos da estrutura física da escola:

Ambientes	Quant.	Descrição/Comentário
Recepção/ Portaria		
Diretoria		
Secretaria		
Sala de coordenação		
Sala de professores		
Salas de turmas		

Sala de sono		
Sala de leitura		
Biblioteca		
Lab. informática		
Cozinha		
Despensa para guardar alimentos		
Refeitório		
Almoxarifado		
Banheiro adulto masculino		
Banheiro adulto feminino		
Banheiro para criança (masculino)		
Banheiro para criança (feminino)		
Banheiro adequado a pessoas com mobilidade reduzida		
Parque Infantil		
Quadra de esportes		
Tanque de areia		
Jardim (área verde)		
Rampas de acessibilidade		
Outros:		

- 8) O mobiliário para a Educação Infantil é adaptado para a idade das crianças? ☐ Sim ☐ Não
- 9) Descreva sobre esse mobiliário.

- 10) A escola dispõe de materiais e recursos pedagógicos para o trabalho específico com as crianças de 4 até 6 anos?
- Sim ☐ Não ☐

11) Marque quais são disponibilizados e descreva suas condições de uso, são adequados, suficientes:

MATERIAIS/RECURSOS	QUANT.	DESCRIÇÃO
Brinquedos		
Livros infantis		
Jogos didáticos		
Equipamentos de música		
CDs infantis		
TV/DVD		
Filmes infantis		
Computador		
Aparelho de som		
Datashow		
Outro: _____		

12) Existe coordenador específico para a Educação Infantil na/no:

	SME	Escola	Turno
Sim			
Não			

VI- SOBRE A RELAÇÃO FAMÍLIA/ESCOLA

1) Existem projetos e/ou propostas na escola que integram a participação das famílias das crianças da Educação Infantil? ☐ Sim ☐ Não

2) Caso a resposta a alternativa anterior seja “Sim”, cite pelo menos 2 atividades realizadas com as famílias da Educação Infantil:

3) As famílias participam da discussão do projeto político pedagógico da instituição? ☐ Sim ☐ Não

4) Como você considera o seu relacionamento com as famílias das crianças de sua turma?

VII- SOBRE O ATENDIMENTO DA PRÉ-ESCOLA EM ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL

1) Você enfrenta alguma dificuldade no trabalho que você realiza na pré-escola por estar em uma instituição que também atende o Ensino Fundamental?

2) Sim ☐ Não ☐

3) Caso a resposta seja “sim”, descreva sobre elas.

- 4) Abaixo, escreva algo que acha necessário destacar sobre a pré-escola em um espaço escolar.

- 5) O que você descreveria sobre sua concepção, seu entendimento sobre criança e infância.

SUA PARTICIPAÇÃO PARA NÓS É DE EXTREMA IMPORTÂNCIA, SE VOCÊ CONCORDA EM PARTICIPAR DE UMA *ENTREVISTA* COM A PESQUISADORA A RESPEITO DO TRABALHO NA PRÉ-ESCOLA ASSINALE ABAIXO E INFORME SEUS DADOS POR FAVOR.

SIM ☐ **NÃO** ☐

TELEFONES: _____

E-MAIL: _____

Obrigada, pela sua participação!!!

i

ⁱ Esse questionário foi elaborado pela professora orientadora Dra. Ivone Garcia Barbosa e por sua orientanda Lorena Borges Almeida, tendo por referência o instrumento de pesquisa proposto pela Dra. Ivone Garcia Barbosa e por sua orientanda Ester Alves Lopes(2015) pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas da criança e sua Educação em Diferentes Contextos – NEPIEC (2012/2013).

APÊNDICE D

ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS

Questões:

- 1- Você trabalha na pré-escola por opção? O que a motivou a assumir turmas na Educação Infantil?
- 2- Como você define seu trabalho na Educação Infantil (na pré-escola) situada em uma escola de Ensino Fundamental?
- 3- Sobre o planejamento, o que pode falar sobre esse processo? [verificar a participação das crianças, famílias, coordenação pedagógica]
- 4- Para você esse atendimento na pré-escola situada em escola garante os direitos das crianças pequenas? [pedir para justificar e explicar quais direitos atende ou não atende]
- 5- Especificamente ao direito de brincar e ocupar espaços variados, o que pode dizer sobre isso? [As crianças frequentam todo o pátio? Tem algum espaço na escola que seja reservado para elas? Elas costumam passear...etc.]
- 6- Quais dificuldades ou vantagens você encontra em atuar em uma instituição que também atende o Ensino fundamental?
- 7- Como você define os objetivos da pré-escola e do Ensino Fundamental? Há uma relação dessas duas etapas de ensino, já que ocupam o mesmo espaço físico?
- 8- O que você pensa sobre a Emenda 59/2009 que regulamenta o ingresso obrigatório de todas as crianças a partir dos 04 anos? Considera que essa obrigatoriedade é positiva para a criança? Em que aspectos?
- 9- Em relação às famílias, como são estabelecidas as relações entre você, a instituição e as famílias das crianças de sua turma?

D – Outras informações:

-Gostaria de fazer algum comentário ou colocação?

APÊNDICE E



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS DA INFÂNCIA E SUA
EDUCAÇÃO EM DIFERENTES CONTEXTOS- NEPIEC

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Apresentamos **Lorena Borges Almeida**, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e membro do “Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos” (NEPIEC), que está desenvolvendo levantamento de informações para realizara pesquisa nas escolas da Rede Municipal de Educação, tendo em vista a elaboração de sua Dissertação de Mestrado em Educação, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, sob a minha orientação.

Na pesquisa, a mestranda propõe investigar o “O Espaço que a Pré-escola ocupa na escola de Ensino Fundamental”, no período de 2014 a 2016. Nesse sentido, necessitará de realizar entrevistas com professores e crianças (com a autorização prévia de pais e/ou responsáveis) da Rede, além de consultar documentos da escola (caso necessário).

A Dissertação é componente curricular obrigatório do Curso e tem como objetivo articular o ensino, a produção acadêmica e as ações teórico-práticas da professora em exercício relativas à educação destinada a crianças de 0 até 6 anos, valorizando os saberes produzidos no cotidiano e ampliando o conhecimento no campo da Educação Infantil.

Nesse sentido, o projeto desenvolvido pretende compreender a Pré-escola, especialmente a pré-escola situada em escola analisando os direitos das crianças.

Constamos com vossa colaboração na realização desse estudo.

Atenciosamente,

Dr^a. Ivone Garcia Barbosa
Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação
Faculdade de Educação/ UFG
Coordenadora do NEPIEC

ANEXO A

UNIDADE DE ENSINO	TURMA	TURNOS	OCUPAÇÃO
ESCOLA MUNICIPAL ADELINO ARIANE	ED. INFANTIL - AGRUPAMENTO V	VESPERTINO	25
ESCOLA MUNICIPAL ALEXANDRE GARCIA CARRERA	ED. INFANTIL - AGRUPAMENTO V	MATUTINO	26
ESCOLA MUNICIPAL AMELIA CANDIDA BRASIL	ED. INFANTIL - AGRUPAMENTO V	MATUTINO	25
ESCOLA MUNICIPAL AMELIA CANDIDA BRASIL	ED. INFANTIL - AGRUPAMENTO V	VESPERTINO	25
ESCOLA MUNICIPAL ANDREIA FERREIRA BARBOSA	ED. INFANTIL - AGRUPAMENTO V	MATUTINO	25
ESCOLA MUNICIPAL ANDREIA FERREIRA BARBOSA	ED. INFANTIL - AGRUPAMENTO V	VESPERTINO	25
ESCOLA MUNICIPAL BENEDITO RODRIGUES SIQUEIRA	ED. INFANTIL - AGRUPAMENTO V	MATUTINO	25
ESCOLA MUNICIPAL BENEDITO RODRIGUES SIQUEIRA	ED. INFANTIL - AGRUPAMENTO V	VESPERTINO	25
ESCOLA MUNICIPAL CIDADE VERA CRUZ	ED. INFANTIL - AGRUPAMENTO V	MATUTINO	25
ESCOLA MUNICIPAL CIDADE VERA CRUZ	ED. INFANTIL - AGRUPAMENTO V	VESPERTINO	26
ESCOLA MUNICIPAL JOANA ANGÉLICA RISSARIS PAGANIN	ED. INFANTIL - AGRUPAMENTO V	VESPERTINO	25
ESCOLA MUNICIPAL PARQUE FLAMBOYANT	ED. INFANTIL - AGRUPAMENTO V	MATUTINO	15
ESCOLA MUNICIPAL SÃO JORGE	ED. INFANTIL - AGRUPAMENTO V	VESPERTINO	25

Fonte: SME- Aparecida de Goiânia (10/04/2015)