

VERENA WIGGERS

**AS ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM
MUNICÍPIOS DE SANTA CATARINA**

Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP
São Paulo
2007

VERENA WIGGERS

**AS ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM
MUNICÍPIOS DE SANTA CATARINA**

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo sob a orientação da Professora Doutora Maria Machado Malta Campos.

Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP
São Paulo
2007

BANCA EXAMINADORA

AGRADECIMENTOS

A CAPES e ao CNPq, pelo financiamento, e ao NDI/CED/UFSC, pela possibilidade de dedicar-me exclusivamente à minha formação profissional durante quatro anos. Essa disponibilidade viabilizou a significativa ampliação do meu conhecimento e o intercâmbio acadêmico no exterior (Portugal).

A Professora Maria Machado Malta Campos, que com sua sabedoria, rigor e cautela, me conduziu ao longo da realização deste estudo.

Ao Professor Manuel Jacinto Sarmiento, pela solicitude, pelo acolhimento e pela orientação no decorrer da realização do meu estágio de doutoramento no Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, em Portugal.

Aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, pela atenção e pelas importantes contribuições à minha formação acadêmica e cultural.

Aos profissionais das diferentes redes municipais de ensino do Estado de Santa Catarina, por me disponibilizarem os dados coletados e, assim, terem viabilizado a realização desta pesquisa.

A todas as pessoas que aqui, ali, no passado e no presente contribuíram, torceram e incentivaram a produção dessa história, que não começou nem termina aqui ou acolá. É a história de muitos enredos, dúvidas, limitações, conquistas e sonhos por políticas mais adequadas à infância e à criança brasileira.

Às crianças – a quem eu dedico este estudo – que participaram da minha trajetória profissional e que me ensinaram o caminho da dúvida e da busca incessante por novas concepções e práticas educativas para a educação infantil.

RESUMO

A tese analisa as propostas pedagógicas para a educação infantil elaboradas por municípios do estado de Santa Catarina. A pesquisa foi realizada por meio de um questionário enviado a todos os municípios do estado, no qual também se solicitava que enviassem seus documentos de orientação para a rede municipal de creches e pré-escolas. Os questionários buscaram colher dados gerais sobre o atendimento educacional para as crianças de zero a seis anos de idade. Participaram da pesquisa 73 municípios do estado, o equivalente a 25% de seu total. Desses, 60 municípios afirmaram que delinearam diretrizes pedagógicas a partir de 01 de janeiro de 2001 e 36 municípios afirmaram que produziram documentos-síntese. Apenas 17 municípios, contudo, disponibilizaram-nos para a análise. Para a análise de conteúdo dos documentos, foram utilizados vários procedimentos, entre os quais destaca-se o uso do programa informático Nud*ist para configuração dos mesmos. Procurou-se identificar os principais aportes teóricos e metodológicos, conceitos e autores que fundamentam essas proposições pedagógicas para creches e pré-escolas. Os dados do questionário permitiram relacionar essas características à diversidade de condições – econômicas, sociais, políticas e culturais – existentes nos municípios. As principais conclusões apontam, primeiramente, para a insuficiência apresentada pela maioria dos documentos quanto às necessidades das instituições de educação infantil, tendo em vista as diretrizes já dispostas na legislação e nos principais documentos nacionais de orientação curricular. O documento elaborado pelo MEC, Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – RCNEI (1998), é o documento mais conhecido e, supostamente, mais utilizado para subsidiar as orientações municipais. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, apesar de mandatórias, são menos citadas enquanto subsídio para os documentos. A natureza dos documentos variou bastante, incluindo desde orientações pedagógicas gerais, até normatizações burocráticas, sendo que alguns pareciam ter sido elaborados por escolas individualmente. A predominância do uso dos RCNEI talvez explique a orientação cognitivista e eclética de muitos documentos. Em oposição a essa perspectiva, outros documentos se estruturam a partir da crítica a essa versão e argumentam em favor de uma pedagogia para a infância que minimiza a centralidade do professor e argumenta em favor da necessidade do desenvolvimento das diferentes linguagens da criança. A tese buscou indicar as limitações de ambas as perspectivas, apontando para a necessidade de se pensar numa educação geral, conferindo atenção às diferentes facetas da cultura humana enquanto conteúdo das aprendizagens levadas a efeito em creches e pré-escolas.

ABSTRACT

The study analyzes the pedagogical guidelines for early childhood education, adopted by municipalities of the state of Santa Catarina, Brazil. The research was done using a questionnaire, which was sent to all the cities in the state; it was also requested that they sent documents with their pedagogical guidelines for the municipal nurseries and preschools. The questionnaires collected general data on educational services for zero to six years old children. The questionnaire obtained answers from 73 cities, which means 25% of the total. Sixty cities affirmed that they had prepared pedagogical guidelines since January, 1st of 2001 and 36 of them declared that they produced a document. However, only 17 cities allowed them to be analyzed. In order to examine the documents content, some procedures were applied, using the Nud*ist informatics software. The questionnaire data allowed relating the characteristics of the documents to the educational context of the different municipalities, taking in account their diverse economic, social, cultural and political conditions.

The thesis main conclusions points out the main deficiencies of most documents, considering the needs of the early childhood education institutions. The document prepared by the Ministry of Education - MEC, Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – RCNEI (1998)/ National Curricular Referential is the best well-known document, and probably, the one that is more adopted as a basis for the municipal documents. Another official document, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/ National Curricular Guidelines for Early Childhood Education, although mandatory, are less cited as subsidy for documents. In fact, the nature of documents was very diverse, up from general pedagogical guidelines, until bureaucratic rules. Some of them seemed to be prepared by schools individually. Perhaps, predominance of using RCNEI may explain the cognitive emphasis and the eclectic orientation of many documents. Other documents are based on another theoretical orientation, proposed by critics of the RCNEI, who plead for a pedagogical practice that minimizes the teacher's dominance and focalizes on the needs of children's development and on their different languages. This thesis tries to indicate limitations of both perspectives, highlighting the importance of a general education and the different possibilities of human culture as learnings contentsfor day care centers and preschools.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Categorização dos municípios catarinenses.....	76
Tabela 2 – Municípios que responderam ao questionário.	77
Tabela 3 – Tipos de instituições e número delas existente no município.....	78
Tabela 4 – Número de matrículas na creche, por dependência administrativa, segundo a região geográfica e a unidade da federação	79
Tabela 5 - Número de matrículas na pré-escola, por dependência administrativa, segundo a região geográfica e a unidade da federação.....	80
Tabela 6 - Matrícula na educação infantil por dependência administrativa no estado de Santa Catarina.....	80
Tabela 7 - Número de matrículas na creche, por localização, no total nacional, na região sul e no estado de santa catarina	81
Tabela 8 - Número de matrículas na pré-escola, por localização, no total nacional, na região sul e no estado de Santa Catarina.	81
Tabela 9 - Estabelecimentos que atendem crianças na educação infantil no estado de Santa Catarina.....	82
Tabela 10 - Cobertura de atendimento na creche, conforme tamanho do município.....	82
Tabela 11 - Cobertura catarinense na pré-escola, conforme categoria do município.....	83
Tabela 12 - Profissionais/especialistas que trabalham diretamente com as crianças da educação infantil.....	85
Tabela 13 - Serviços educacionais oferecidos às crianças de zero a seis anos pela administração municipal de acordo com a categorização do município	86
Tabela 14 - Locais de funcionamento dos serviços educacionais para as crianças de zero a seis anos.....	87
Tabela 15 - Vinculação do sistema municipal de ensino.....	90
Tabela 16 - Integração das instituições de educação infantil aos sistemas de ensino	90
Tabela 17 - Existência de turmas de creche e pré-escola e de classes multisseriadas, na área rural, vinculadas à rede municipal.....	91
Tabela 18 - Número de turmas existentes na área rural.....	92
Tabela 19 - Existência de classes multisseriadas com a presença de crianças menores de sete anos atendidas em creches e pré-escolas	93

Tabela 20 - Existência de listas de espera na educação infantil nas redes de ensino público – municipal, conveniada e/ou estadual.....	94
Tabela 21 - Levantamento da demanda por vagas em instituições gratuitas para as crianças de zero a seis anos no município.....	94
Tabela 22 - Distribuição sistemática de materiais adequados às faixas etárias e às necessidades do trabalho educacional.....	96
Tabela 23 - Principais meios de comunicação local e a periodicidade de circulação ou acesso..	96
Tabela 24 - Critério utilizado em 2005 pela rede municipal e conveniada para o ingresso da criança na creche e na pré-escola.....	98
Tabela 25 - Tempo de permanência diária das crianças nas creches e pré-escolas.....	100
Tabela 26 - Local onde as instituições de creche e pré-escola, nas redes municipais e conveniadas, mantém os brinquedos no cotidiano.....	106
Tabela 27 - Formação dos professores de creches e de pré-escolas conforme nível de escolaridade no estado de Santa Catarina.....	111
Tabela 28 - Formação dos auxiliares de creches e de pré-escolas conforme nível de escolaridade.....	112
Tabela 29 - Profissionais dos estabelecimentos que participaram da elaboração das diretrizes pedagógicas/ currículo para a educação infantil.....	113
Tabela 30 - Profissionais da equipe técnica central e de outros órgãos que participaram da elaboração das diretrizes pedagógicas ou currículo para a educação infantil.....	114
Tabela 31 - Profissionais que nas equipes centrais possuem atuação específica na creche e na pré-escola.....	115
Tabela 32 - Frequência do acompanhamento pedagógico por rede/instituição.....	118
Tabela 33 - Estabelecimentos de creches e pré-escolas que possuem profissionais específicos para acompanhar e orientar o trabalho pedagógico na creche e na pré-escola.....	121
Tabela 34 - Documentos utilizados como suporte pedagógico.....	125
Tabela 35 - Número de matrículas no ensino fundamental, por dependência administrativa, segundo a região geográfica e a unidade da federação.....	127
Tabela 36 - Matrículas no ensino fundamental, segundo a região e a unidade da federação.....	129
Tabela 37 - Número de matrículas de crianças com menos de seis anos no ensino fundamental, segundo a região geográfica e a unidade da federação.....	129
Tabela 38 - Matrículas de crianças com mais de seis anos na creche e na pré-escola, segundo a região geográfica e a unidade da federação.....	130

Tabela 39 - Critério utilizado pela rede municipal para o ingresso da criança no ensino fundamental	132
Tabela 40 - Número de alunos por necessidade (exclusivamente especial) atendidos em 2005..	135
Tabela 41 - Atendimento das crianças de zero a seis anos portadoras de necessidades especiais.....	135
Tabela 42 - Realização de adaptações nos prédios (salas, corredores, rampas etc.) para atendimento das crianças de zero a seis anos portadoras de necessidades especiais.	137

SUMÁRIO

<u>APRESENTAÇÃO</u>	12
<u>1 CONTEXTO HISTÓRICO E LEGAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL</u>	18
<u>1.1 PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA FORMAÇÃO</u>	25
<u>1.2 PROPOSTAS PEDAGÓGICAS E CURRÍCULO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL</u>	27
<u>1.3 CONDIÇÕES DE FUNCIONAMENTO E PRÁTICAS EDUCATIVAS NO COTIDIANO DAS INSTITUIÇÕES</u>	28
<u>1.4 RELAÇÕES COM A FAMÍLIA</u>	29
<u>2 CURRÍCULO: EVOLUÇÃO, CONCEITOS E DEFINIÇÕES</u>	38
<u>2.1 CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL</u>	43
<u>2.2 O DEBATE SOBRE O CURRÍCULO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO INFANTIL</u>	48
<u>2.3 A POLÊMICA SOBRE OS MODELOS CURRICULARES NO BRASIL</u>	50
<u>3 O CAMINHO DA PESQUISA</u>	63
<u>3.1 A BUSCA DOS DADOS</u>	64
<u>3.2 RETORNO DOS QUESTIONÁRIOS</u>	68
<u>3.3 TABULAÇÃO DOS DADOS</u>	69
<u>3.4 CONFIGURAÇÃO E ANÁLISE DOS DOCUMENTOS</u>	71
<u>4 A ANÁLISE DOS DADOS</u>	74
<u>4.1 O ESTADO DE SANTA CATARINA</u>	74
<u>4.1.1 Os municípios do Estado de Santa Catarina</u>	75
<u>4.1.2 Categorização dos municípios que responderam ao questionário</u>	76
<u>4.1.3 Municípios que responderam ao questionário</u>	76
<u>4.2 DADOS GERAIS DOS MUNICÍPIOS</u>	77
<u>4.3 COBERTURA DA EDUCAÇÃO INFANTIL</u>	79
<u>4.3.1 Dados de cobertura por dependência administrativa</u>	79
<u>4.3.2 Matrícula na educação infantil por localização</u>	81
<u>4.4 QUADROS DE PESSOAL</u>	84
<u>4.5 ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO</u>	86
<u>4.6 O COTIDIANO</u>	98
<u>4.6.1 Ingresso e permanência na creche e na pré-escola</u>	98
<u>4.6.2 Custo per capita</u>	99
<u>4.6.3 Organização e funcionamento dos grupos</u>	102
<u>4.7 PARTICIPAÇÕES DA COMUNIDADE</u>	107
<u>4.8 FORMAÇÃO PROFISSIONAL</u>	109
<u>4.8.1 Dados gerais da formação prévia dos professores</u>	109
<u>4.8.2 Realidade catarinense</u>	110
<u>4.8.3 Auxiliares de sala</u>	111
<u>4.9 PARTICIPAÇÃO PROFISSIONAL NO DELINEAMENTO DAS DIRETRIZES PEDAGÓGICAS</u>	112
<u>4.9.1 Profissionais que participaram da elaboração das diretrizes pedagógicas ou currículo para a educação infantil</u>	112

<u>4.10 ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO</u>	114
<u>4.10.1 Profissionais com atuação específica na creche e na pré-escola</u>	114
<u>4.11 BASES TEÓRICAS QUE SUBSIDIAM O TRABALHO COTIDIANO</u>	123
<u>4.12 ENSINO FUNDAMENTAL</u>	126
<u>4.12.1 Critério de ingresso das crianças no ensino fundamental</u>	132
<u>4.13 ATENDIMENTOS DA CRIANÇA PORTADORA DE NECESSIDADES ESPECIAIS</u>	134
<u>5 A ANÁLISE DOS DOCUMENTOS</u>	138
<u>5.1 PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DOS DOCUMENTOS ANALISADOS</u>	138
<u>5.1.1 Arquitetura dos documentos</u>	138
<u>5.1.2 Dados históricos das redes</u>	143
<u>5.2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS</u>	146
<u>5.3 O COTIDIANO</u>	176
<u>5.3.1 Eixos de trabalho</u>	185
<u>5.3.2 Jogos e brincadeiras</u>	185
<u>5.3.4 Cuidado e educação</u>	189
<u>5.3.5 Ingresso das crianças</u>	192
<u>5.4 PORTADORES DE NECESSIDADES ESPECIAIS</u>	193
<u>5.5 PROFISSIONAIS</u>	193
<u>5.6 PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS</u>	195
<u>5.7 ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO</u>	196
<u>5.8 ACOMPANHAMENTO E SUPERVISÃO</u>	197
<u>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</u>	199
<u>7 REFERÊNCIAS</u>	213
<u>8 ANEXOS</u>	226
<u>8.1 CARTA DE APRESENTAÇÃO E QUESTIONÁRIO DE COLETA DE DADOS</u>	226
<u>8.2 MUNICÍPIOS QUE INTEGRARAM A PESQUISA</u>	237
<u>8.3 FUNÇÕES DOCENTES, LOCALIZAÇÃO E NÍVEL DE FORMAÇÃO, SEGUNDO A REGIÃO GEOGRÁFICA E A UNIDADE FEDERATIVA DE SANTA CATARINA</u>	240
<u>8.4 PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS E TENDÊNCIAS DOS DOCUMENTOS-SÍNTESE ANALISADOS</u>	241
<u>8.5 TABELAS DAS RECORRÊNCIAS</u>	252

APRESENTAÇÃO

Ao longo de duas décadas de trabalho, minha experiência profissional concentrou-se basicamente no atendimento à infância em espaços de educação coletiva, alheios ao contexto familiar – educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Esta atuação caracterizou-se por períodos intercalados de trabalho direto e indireto com a criança, ou seja, na coordenação de trabalhos voltados à pequena infância e/ou integrando equipes pedagógicas de educação infantil em secretarias de educação municipal e estadual. A tônica central destas práticas vinculava-se ao delineamento de ações pedagógicas para o atendimento e acolhida da criança em espaços de educação coletiva.

No decorrer desse conjunto de vivências, tendo em vista bases teóricas distintas e diferentes concepções de criança, infância, educação, educação infantil, cidadania, dentre outras, originam-se diferentes contornos de diretrizes práticas. Essas composições, ora se assemelham, ora se distinguem, gerando contradições e contraposições. Assim, meu percurso profissional e acadêmico perseguiu diferentes perspectivas teóricas e pedagógicas que caracterizam distintos momentos históricos do atendimento à infância brasileira em escolas, creches e pré-escolas.

Nos primeiros anos de atuação, amostras de comportamento eram tomadas equivocadamente como referência para todas as crianças. Deste modo, aquelas não eram consideradas parte integrante de sua classe social e cultural, mas sim possuidoras de uma essência comum a todas as crianças, logo, eram entendidas como se passassem por uma seqüência de desenvolvimento único e linear. As que não se enquadravam neste padrão eram consideradas deficientes e necessitavam atingir certo padrão de normalidade. Este delineamento pretendia, portanto, compensar supostas carências infantis.

Mais tarde, acatando as críticas endereçadas ao caráter discriminatório dessa visão, novas perspectivas pedagógicas foram se delineando em todo o território brasileiro, criando novas perspectivas pedagógicas para o acolhimento das crianças na educação infantil. Entre estes, destaca-se o caráter escolar, na perspectiva preparatória, especialmente no que se refere aos exercícios de prontidão, tidos como fundamentais para a posterior alfabetização. Esses processos eram concebidos numa perspectiva restrita, como codificação e decodificação dos símbolos escritos, ao invés de concebê-la como circunscrita ao cultivo da literatura e/ou da língua. Pretendeu-se, posteriormente, assegurar às crianças, desde a mais tenra idade, a

apropriação de determinados conteúdos vinculados às diversas áreas do conhecimento. Nestas perspectivas, as diretrizes pedagógicas previam listagem de conteúdos e sua gradação, espelhando-se no modelo tradicional do currículo escolar de ensino fundamental e médio. Essa proposição valorizava determinados aspectos do desenvolvimento humano, em especial os de procedência cognitiva. Por conseguinte, articulava a educação infantil ao ensino fundamental, numa antecipação da escolarização posterior, sem colocar em debate as limitações de um ensino desprovido de significado para a criança.¹

No Brasil, a pretendida proposta consolidava-se e ganhava forma, enquanto a bibliografia da área, sobretudo com a publicação do documento: *Crítérios para o atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* (BRASIL, 1995), prudentemente assinalava os equívocos da mencionada perspectiva pedagógica para a creche e a pré-escola.

As denúncias advindas do campo da pesquisa, aliadas à prática profissional com a criança pequena, requeriam, mais uma vez, o envolvimento direto com o tema: proposta pedagógica, tanto no meu trabalho quanto no dos companheiros de profissão, evidenciando a necessidade de novos estudos, discussões, apropriação e socialização deste conhecimento.

Destarte, se a Carta Constitucional de 1988 permitiu chegar a um consenso quanto ao espaço educativo da creche e pré-escola, ao mesmo tempo não se referiu ao modo como isso deveria ser viabilizado junto à criança.² Esta indefinição tornou a década de 1990 palco de muitas produções e debates em torno da área, devido às pressões por um atendimento mais adequado.

Esse vigor direcionado à educação infantil é, em parte, retratado por Rocha (1999) e ainda percebido em minhas práticas cotidianas no ensino, na pesquisa e na extensão.³ Nestes espaços, a busca da definição do caráter da educação infantil e dos elementos que a constituem foi alvo de muitas dúvidas e calorosas discussões. Os flagrantes da atuação cotidiana aliados às críticas endereçadas a práticas de antecipação da escolaridade, aos poucos iam abrindo passagem para novos modos de conceber a criança, a infância e a sua educação.

¹ Essa concepção de educação infantil também monitorou a minha atuação enquanto integrante da equipe pedagógica da Secretaria Estadual de Educação, Cultura e Desporto e, inicialmente, também no Núcleo de Desenvolvimento Infantil da Universidade Federal de Santa Catarina.

² Ver Rocha; Silva, 1996.

³ Ou seja, enquanto: responsável por crianças de zero a seis anos no NDI; membro integrante do Núcleo de Estudos da Pequena Infância; aluna de pós-graduação – especialização: séries iniciais pré a 4ª série e mestrado em educação; professora de cursos de formação de profissionais de educação infantil e consultora de educação infantil da rede municipal de ensino de Florianópolis nos anos de 2000 a 2002.

Foram, portanto, as demandas advindas do próprio pensar e fazer pedagógico na educação infantil, nos últimos anos, que justificam o meu envolvimento com o tema e a investigação ora desenvolvida. Esse não é, pois, descolado do meu percurso, mas algo diretamente imbricado a ele, pois de uma forma ou de outra, o delineamento de diretrizes pedagógicas para a educação infantil constituíram e marcaram a referida trajetória profissional. Evidencia-se, deste modo o que afirma Tarriglia e Moraes (2000): “não é o pesquisador que escolhe o seu objeto, mas o processo histórico que impõe ao pesquisador o seu objeto de investigação”.

Os estudos realizados em nível de mestrado conduziram-me à realização da análise dos documentos-síntese do Movimento de Reorientação Curricular, levado a efeito na rede municipal de ensino de Florianópolis, no período de 1993 a 1996. O referido estudo pretendeu captar “o conceito de educação infantil, e identificar seus pressupostos teórico-metodológicos e elementos norteadores para a prática pedagógica da educação infantil” (WIGGERS, 2000, p. 22).

Tive também oportunidade de analisar um quinhão de dados coletados na forma de questionário por pesquisadores do Núcleo de Estudos e Pesquisa da Criança de 0 a 10 Anos⁴, entre os anos de 1997 e 1998. O referido instrumento de coleta foi aplicado em 46 instituições que acolhem crianças de zero a seis anos em creches e/ou pré-escolas do município de Florianópolis, sendo dezenove delas eram instituições particulares, catorze municipais, seis estaduais, seis comunitárias e uma da esfera federal.

O referido instrumento foi organizado em torno de diversas questões, distribuídos em três módulos. Foram utilizadas, para efeitos do trabalho, as questões que seguem: Quanto à proposta pedagógica, a instituição a possui? Quanto ao currículo ou o trabalho pedagógico, como é ele organizado? O recorte e análise destas questões teve como objetivo: *identificar as perspectivas pedagógicas da creche e da pré-escola no município de Florianópolis*⁵ Conjugado aos mencionados estudos e envolvimento no ensino, na pesquisa e na extensão, manifestam-se sucessivas inquietações, inquições, hesitações e indecisões que impulsionaram-me ao delineamento de novos estudos e conseqüentemente da busca de novas oportunidades de formação profissional e acadêmica, a exemplo do doutorado e da estruturação da pesquisa em questão.

⁴ O citado Núcleo foi criado no início da década de 1990. A partir de 1995 passei a integrá-lo, na qualidade de pesquisadora.

⁵ Para maiores detalhes conferir Wiggers, 2002.

Ao longo da formação acadêmica em nível de doutorado no programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP – procurei cobrir diferentes demandas relacionadas ao tema educação, educação infantil, peculiarmente no que se refere ao estudo que deu origem à tese. Para consolidação deste trabalho, busquei também realizar estudos de aprofundamento teórico e ampliação das abordagens metodológicas dessa pesquisa – métodos e técnicas utilizados na coleta, no tratamento, na análise e interpretação dos dados.

Vários estudos, foram realizados por intermédio do desenvolvimento das disciplinas e outras atividades oferecidas por diferentes programas de Pós-graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como ainda, de outras universidades, a exemplo da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC⁶ – e da Universidade do Minho – Braga/Portugal, na qual realizei o estágio de doutoramento por um período de seis meses⁷. Conte também com as contribuições decorrentes das interlocuções efetuadas pelos coordenadores e integrantes do Núcleo de Estudos da Infância de 0 a 10 anos da Universidade Federal de Santa Catarina, bem como das reuniões sistemáticas e demais atividades desenvolvidas pelo citado núcleo.

Destaco igualmente a importância das aprendizagens advindas da participação na pesquisa Revisão de Políticas e Serviços da Educação Infantil no Brasil. MEC/UNESCO/OCDE: estudos dos municípios.⁸

Por intermédio desse processo de formação, sistematizei um complexo de conhecimentos e informações, que agregado ao processo de orientação de tese, me ajudaram na realização do presente estudo, revendo antigas indagações, fazendo despontar novas questões e me estimulando na busca da ampliação sucessiva dos conhecimentos relacionados à área da infância, especialmente no que diz respeito às diretrizes pedagógicas para o delineamento de práticas cotidianas na creche e na pré-escola.

O desenvolvimento desse estudo nasceu, portanto, da permanente interseção, não apenas da minha história profissional e acadêmica, como também da história das instituições que em diferentes tempos e espaços geográficos se destinaram ao cuidado e à educação das crianças em contexto diverso ao da família. Essas alternativas se conectam a tantos outros enredos

⁶ De onde provenho profissionalmente.

⁷ Para maiores detalhes ver Wiggers, V.. *Relatório final do estágio de doutoramento no exterior - PDEE*. 2005. 63 p.

⁸ Para maiores detalhes Cf. Campos, Fullgraf e Wiggers, 2005.

vinculados aos meios e modos implementados historicamente para a produção da existência humana.

Muitos foram os esforços empreendidos no sentido de captar um conjunto de nexos e ligações do objeto desse estudo, tornando-se impossível, com uso de palavras, expressar a riqueza, a complexidade e a diversidade das sínteses empreendidas no seu decorrer. Grande parte das quais foram articuladas, desenvolvidas e sistematizadas na forma de texto ora apresentado. Outras ganharão novas formas e conteúdos em estudos posteriores. Diversas experiências e conhecimentos adquiridos, certamente, constituirão apenas à subjetividade dessa pesquisadora. Ainda assim terão sua importância na vida acadêmica, profissional e pessoal de quem densamente viveu esse processo.

No primeiro capítulo retrato em parte o contexto histórico, legal e político que versa sobre a educação infantil brasileira, evidenciando a dificuldade, diversidade e peculiaridade no que diz respeito à oferta desses serviços com a devida qualidade. Articulado a esse contexto procurei trazer algumas contribuições advindas do campo da pesquisa e do conhecimento produzido na área, situando o objeto que foco. Esse pretendeu, sobretudo, *identificar os principais aportes teóricos e metodológicos que fundamentam as proposições pedagógicas da creche e da pré-escola nas diferentes redes municipais de ensino do Estado de Santa Catarina.*

Por conceber que diretrizes e propostas pedagógicas são situadas e nascem de determinadas realidades e indagações, nas quais estão conjugadas múltiplas variáveis, busquei também captar e articular na análise, aspectos de natureza administrativa, política, social e econômica da realidade focada. Executei ações em torno de indagações secundárias, as quais são apresentadas nessa primeira parte do texto.

Num segundo capítulo, respaldada na abordagem e conceituação de vários autores da área do currículo, procuro tecer nexos entre diferentes abordagens e definições em torno da polissemia do termo currículo e da centralidade deste nas práticas educativas efetuadas em escolas, creches e pré-escolas. Nesse mesmo segmento, abordo também em parte o debate sobre o currículo/proposta pedagógica no campo da educação infantil brasileira, apontando para a relação e contradição entre diferentes perspectivas de sistematização e estruturação das proposições pedagógicas para a creche e a pré-escola.

No terceiro capítulo, abordo as estratégias metodológicas utilizadas para: a elaboração do questionário de coleta de dados; a divulgação da pesquisa junto aos representantes municipais catarinenses, objetivando obter retorno de maior número de questionários e, por fim, relato os procedimentos para sistematização e análise dos dados coletados.

O quarto capítulo constitui-se com base na apresentação e análise dos dados coletados pelo questionário. São também utilizados dados do Censo Escolar de 2005 para realização de alguns cruzamentos entre estes e outros dados vinculados. Essas interseções procuraram evidenciar semelhança e/ou diferenças entre a realidade catarinense e a de outras regiões do país.

Num quinto capítulo, os esforços são voltados para a análise dos documentos-síntese decorrentes dos processos de delineamento de diretrizes pedagógicas que contornam a creche e a pré-escola. No decorrer desse capítulo são sistematizadas as principais indicações efetuadas no interior dos documentos, bem como as inferências que se tornam possíveis a partir delas e do conteúdo geral destes documentos, sobretudo, no que alude os principais aportes teóricos e metodológicos que fundamentam essas proposições.

Nas considerações finais, procuro retratar as principais questões que constituíram o debate, revelando aspectos sociais, políticos, administrativos e pedagógicos das realidades investigadas. Por fim, contemplo as referências e anexos.

Assim sendo, a pesquisa procurou avançar no conhecimento sobre a realidade da gestão pedagógica da educação infantil nos municípios de meu estado, com o objetivo de contribuir para o debate na área e procurando lançar luz sobre os imensos desafios que ainda permanecem no campo das orientações para a prática pedagógica em creches e pré-escolas do país.

1 CONTEXTO HISTÓRICO E LEGAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

O Brasil, até o início do século XIX, tinha sua economia determinada pela produção e cultivo da terra, para a qual a mão de obra escrava, ou de trabalhadores com pouca ou nenhuma formação, cumpria as exigências dos setores produtivos.

Posteriormente, com a expansão e concorrência advindas do processo de industrialização e mundialização da economia, fez-se necessário substituir a mão-de-obra escrava pela do imigrante, o que intensifica os movimentos de imigração de diversos países europeus e asiáticos para o Brasil. Nesse contexto, instauram-se também aqui no Brasil formações, contradições e conflitos amplamente conhecidos em outros países.

Da composição desse tecido social, também aqui, pelo contexto social e econômico da época e pela influência da imigração européia, são instaladas escolas maternas, as quais foram instituídas no século XVIII, quando o abandono de crianças tornou-se recorrente. Assim, ainda que em circunstâncias distintas e tempos diferentes do contexto europeu, também se constituíram inicialmente asilos e internatos para abrigar crianças órfãs, abandonadas, indigentes e filhos de mães solteiras, cujas condições de vida comprometiam o atendimento das suas necessidades básicas e, ainda, crianças nascidas de relações consideradas ilegítimas⁹.

Com a expansão do processo de industrialização, agregada às demandas decorrentes do trabalho feminino fora do lar, seja ele em outros domicílios ou na fábrica/indústria, inicia-se a incorporação desse contingente populacional ao trabalho produtivo. Como a estrutura social e familiar brasileira também se constitui com base na propriedade privada e na família individual, sobretudo nos centros urbanos, a comunidade passa a ter dificuldade na garantia da custódia das crianças pequenas, enquanto seus pais trabalham. Para além dos asilos e internatos, surgem novas demandas para o atendimento em instituições de educação coletiva de zero a seis anos. Ou seja, fazia-se necessário, entre outras questões, criar condições para

⁹ Com a escravidão brasileira era comum o nascimento de crianças decorrente do relacionamento dos senhores com suas escravas, ainda que essa situação se constituísse em violação da moral estabelecida. A partir desses e de tantos outros contextos, entre os quais se destaca a miséria social, fruto da implementação dos sistemas neoliberais, “temos no país em torno de 8 milhões de crianças abandonadas, aproximadamente, e 2 milhões vivem permanentemente nas ruas, envolvidos com prostituição, drogas e pequenos furtos” (MESADA, 2006, p.3).

que crianças pequenas fossem atendidas em ambientes alternativos, de modo que as mulheres, mães dessa nova geração, pudessem atender às exigências de mercado e de seus novos papéis na sociedade.

Os processos de urbanização, industrialização, incorporação da mulher no mercado de trabalho e modificações na organização e estrutura da família contemporânea, no Brasil, demandaram a instalação de instituições para o cuidado e a educação das crianças pequenas alheias ao contexto familiar, tais como creches e pré-escolas. Pela influência dos jardins de infância froebelianos, também aqui no Brasil, essa modalidade educativa passa a ser requerida para as crianças oriundas das classes abastadas. No entanto, ao se expandirem para essas classes sociais, há uma transformação nos objetivos e funções, bem como na exigência dos profissionais que nelas trabalham. Para as demais – as pobres – essa se mantém mais diretamente vinculada à assistência científica. A história do atendimento da criança menor de sete anos, em espaços diversos ao contexto familiar, apresentou, portanto, duas formas. A primeira, destinada aos pobres, na qualidade de benefício social para a mãe e a família trabalhadora, logo, de assistência, na sua forma pejorativa; a segunda, voltada às classes de maior poder aquisitivo, portanto, seletiva.

As iniciativas que se voltam para a assistência científica eram provenientes de determinados setores da sociedade, representados por médicos, sanitaristas, damas de caridade, etc. Esse atendimento, caracterizado pela assistência, conforme Kuhlmann,

[...] foi configurado como uma proposta educacional específica, [...] dirigida à submissão não só das famílias, mas também das crianças das classes populares. [...] A pedagogia das instituições educacionais para os pobres é uma pedagogia da submissão; uma educação assistencialista, marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para o receber”. (KUHLMANN JUNIOR, 1999, p. 54).

Além do mais, o pedagógico era compreendido “como algo purificado da contaminação da família”. (KUHLMANN JUNIOR, 1999, p.62).

Conforme Kramer (1984) e Souza e Kramer (1988), somente a partir da década de 30 do século XX, ele passou a mobilizar, de forma mais significativa, os interesses de autoridades oficiais e consolidar-se em iniciativas particulares, o que faz emergir um conjunto de instituições voltadas à infância. Ainda assim, é somente na década de 1970, com a implementação da educação compensatória, que a educação infantil recebe maior relevância no cenário nacional.

Segundo Kramer (1984), a educação compensatória parte da idéia de que as crianças, culturalmente carentes, fracassam na escola porque lhes faltam os requisitos básicos necessários para o sucesso escolar. Essas representações são impulsionadas por algumas das teorias do desenvolvimento infantil, da psicanálise, dos estudos lingüísticos e antropológicos, bem como pelas pesquisas que procuram correlacionar linguagem e pensamento ao rendimento escolar.

Conforme a autora, esses elementos levaram e corroboraram para a elaboração da “teoria da privação cultural”, que passou a fundamentar a educação infantil como recurso capaz de suprir e compensar as carências educacionais, afetivas, nutricionais e culturais das crianças pobres. Em face disso, a educação infantil passou a ser considerada redentora e em condições de resolver múltiplos problemas, sobretudo os relacionados às questões educacionais. Sua função era a de igualar as oportunidades, garantindo aos menos favorecidos um bom desempenho escolar.

Ainda no final da década de 1970, a educação compensatória e preparatória para o ensino fundamental, também no Brasil, passou a receber críticas severas, tendo em vista a causa dos altos índices de fracasso escolar localizada nas próprias crianças das classes menos favorecidas, que passavam a ser tratadas com discriminação e preconceito. Essa forma de compreender o fracasso das crianças oriundas das classes sociais menos abastadas escamoteia a verdadeira causa do fracasso escolar, ou seja, a carência e a miséria em que se encontravam as famílias mais pobres, as precárias condições de funcionamento das redes escolares, como também a discriminação por parte da escola e da cultura dessas populações. Os fatores sociais, políticos e econômicos é que determinavam a vida dessas famílias e, conseqüentemente, o desenvolvimento das crianças. No entanto, apesar de seus equívocos, segundo indicação de Kramer (1984) e Souza e Kramer (1988), não se pode negar as contribuições para a área, sobretudo no que se refere à expansão dessa modalidade educativa. Outro benefício a ser considerado refere-se as formatações pedagógicas que, diferentemente da perspectiva exclusivamente assistencialista, procura contemplar e promover as aprendizagens das crianças.

À medida que se vão ampliando os questionamentos e as críticas endereçadas à educação compensatória, pautadas na teoria da privação cultural, abre-se espaço para o delineamento de novas formas de estruturação do trabalho cotidiano junto à creche e à pré-escola brasileira.

Diante desse contexto, estruturaram-se outros programas, com base na teoria de Piaget e nas suas concepções de desenvolvimento de aprendizagem que, pautado na Biologia, sonham uma compreensão dialética do desenvolvimento da criança. Por voltar-se preponderantemente para o desenvolvimento infantil, na perspectiva citada, as suas proposições pedagógicas e a formatação de suas práticas, em geral, circunscrevem-se em si mesmas, pois não apresentavam preocupação com a escolaridade posterior.

As críticas a essas e outras propostas pedagógicas vão posteriormente determinar uma reação à incorporação do viés escolar para a educação e a sinalização e defesa em favor da estruturação de uma Pedagogia para a Educação Infantil/ Pedagogia para a Infância¹⁰.

Mais tarde, com o reconhecimento que a sociedade passa a fazer em relação à positividade das experiências vividas pelas crianças em creches e pré-escolas, há uma ampla mobilização da sociedade brasileira para sua instituição e implementação na condição de um direito da criança, o que foi contemplado pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Com esse dispositivo legal, a educação infantil é incluída na educação básica, tal qual o ensino fundamental e médio, quebrando a segregação da educação infantil do campo educacional. Esse avanço no quadro legal brasileiro só foi possível pela ampla mobilização e participação de muitos segmentos da sociedade civil e de organismos governamentais na afirmação dos direitos da criança e, entre eles, o direito à educação infantil.

O artigo 208 da Constituição da República Federativa do Brasil, em seu inciso IV, explicita que “[...] o dever do Estado com a educação será efetivado [...] mediante garantia de atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos” (BRASIL, 1990a). O conteúdo do dispositivo legal em causa é reafirmado no artigo 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente ECA e também pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) sancionada em dezembro de 1996.

Desse modo, pelo menos na forma da lei, a criança brasileira é uma responsabilidade compartilhada, pela qual responde a família, a sociedade e o Estado, para a garantia plena de seus direitos. Diante do aporte legal posto, a educação infantil deixa de ser um ato de benevolência para ser um direito de todas as crianças de zero a seis anos, e não apenas dos pais que exercem atividades laborais remuneradas fora do domicílio.

¹⁰ Essas perspectivas serão ainda retomadas ao longo deste texto, sobretudo no que se refere às duas últimas, tendo em vista a polêmica e pujança que a essas se agregam.

Esse conjunto de diretrizes legais destaca-se em relação às legislações anteriores. A educação infantil a ser oferecida em creches – para crianças de até três anos de idade - e pré-escolas – para crianças de quatro a seis anos – passa a constituir a primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento da criança em seus múltiplos aspectos.

A LDB adota ainda outras definições importantes, entre as quais destacam-se: a educação infantil é complementar à família e à comunidade, sua avaliação será feita mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança, sem objetivo de promoção ou retenção; as instituições de educação infantil deverão integrar o Sistema Municipal de Ensino, o Sistema Estadual de Ensino ou o Sistema Único de Educação Básica. Essa indicação se conjuga com o Inciso VI do artigo 30 da Constituição, que afirma ser competência do município “[...] manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação escolar e de ensino fundamental” (BRASIL, 1990a).

A LDB, no Inciso V do Artigo 11, normatiza que é de competência dos municípios

[...] oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1996b).

Destaca-se, portanto, a responsabilidade das gestões municipais, ainda que União e Estados sejam também diretamente responsáveis pela modalidade educativa em causa, pois a Lei deixa claro o Regime de Colaboração entre União, Estados e Municípios, na constituição de seus sistemas de ensino. Identifica-se, portanto, que o atual aporte legal brasileiro prevê atribuições específicas a cada uma das instâncias governamentais, como também compromisso mútuo e colaborativo entre as diferentes instâncias. Neste sentido, ainda que não tenha sido possível cumprir na íntegra o que preconiza a lei, o Ministério da Educação e demais instâncias federais têm-se empenhado em muitas frentes para fazer avançar os quadros instituídos pela realidade da creche e da pré-escola brasileira.

Conforme Machado e Campos (2004), nos primeiros oito anos que sucedem a promulgação da nova Constituição, por compromissos assumidos na Conferência Internacional de Jomtien, o Ministério da Educação (MEC) promoveu estudos e debates, elaborou propostas curriculares e apoiou mobilizações na área em diversos espaços e publicou documentos, dentre os quais destaca-se os que segue: *Crítérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças* (BRASIL, 1995). Esse documento visa

subsidiar, sobretudo, a rede de creches, mas também é pertinente à pré-escola, para a melhoria da qualidade do atendimento. O citado documento faz a indicação de 12 critérios gerais, com um certo delineamento e especificação em relação a cada um deles. Tais critérios acabaram por se popularizar como direitos da criança; *Subsídios para credenciamento e funcionamento de Instituições de Educação Infantil no Brasil* (BRASIL, 1998b), que aborda espaço físico, saúde, formação de pessoal etc. Sua elaboração decorreu do processo de discussão e organização no âmbito dos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação e pretendeu constituir-se numa referência para regulamentações a serem adotadas pelos Conselhos, para autorizar e orientar o funcionamento das creches e pré-escolas nos diferentes estados e municípios; por intermédio do Conselho Nacional de Educação, o MEC normatizou a absorção das creches pelos sistemas de educação; criou também diretrizes curriculares para as instituições de educação infantil¹¹ e para os cursos de formação de professores de educação infantil e das primeiras séries do ensino fundamental – ambas mandatórias – (BRASIL, 1999a; Brasil, 1999b); no ano de 1998, foi também publicado pelo MEC o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)* (BRASIL, 1998a), compondo um conjunto de três volumes, enviados às escolas de todo o país. Ainda que possam ser consideradas louváveis por parte do MEC a elaboração e distribuição de um documento que pretendeu oferecer subsídios para a elaboração de projetos pedagógicos às prefeituras e às unidades de educação infantil, aspectos de seu conteúdo e forma de elaboração foram alvos de severas críticas, remetidas por professores, pesquisadores, e profissionais da área¹²; *Plano Nacional de Educação (PNE)* (BRASIL, 2001), aprovado no ano de 2000, após longos e intensos debates. O documento em causa prevê padrões mínimos de infra-estrutura para as instituições de educação infantil e metas de expansão do atendimento para creches e pré-escolas em nível nacional. Outra medida importante se refere à publicação dos *Parâmetros Nacionais de Qualidade Para a Educação Infantil – Volume 1 e 2.* (2006b), que contém referências de qualidade para a educação infantil a serem utilizados pelos diferentes sistemas que oferecem atendimento em creches e pré-escolas. O documento *Parâmetros de Infra-*

¹¹ De acordo com o citado documento, são princípios norteadores para as propostas pedagógicas de educação infantil: “a) Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum; b) Princípios Políticos dos Direitos e dos Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática; c) Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade, e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais” (BRASIL, 1999b, p 2.).

¹² Esse documento tem sofrido diversas críticas de educadores, pesquisadores e profissionais da área. Para muitos pesquisadores – conferir Faria e Palhares, (1999), ele traz de forma implícita uma concepção de educação compensatória e escolarizante, além de considerar a criança numa perspectiva de sujeito universal. Esses referenciais, ao invés de transformar um novo paradigma curricular em realidade, impõem o paradigma, tentando

Estrutura Para as Instituições de Educação infantil (2006a), também é fundamental para a área, por trazer importantes contribuições ao redimensionamento de ações vinculadas aos espaços institucionais que acolhem crianças em creches e pré-escolas. Destaca-se, no entanto, que o sistema de financiamento da educação, cunhado pelo *Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério* (FUNDEF)¹³ implantado no país a partir de 1998, dificultou a implementação prática das novas diretrizes legais previstas para a melhoria da qualidade do atendimento.

Observa-se como serão modeladas essas realidades a partir das implementações que poderão advir da aprovação e implementação do *Fundo Nacional da Educação Básica* (FUNDEB).

No interior da arregimentação reivindicatória da sociedade civil em defesa da implementação do aporte legal brasileiro na atualidade, merece destaque a organização e funcionamento dos Fóruns de Educação Infantil em nível local, e do Movimento de Interfóruns de Educação Infantil no Brasil (MIEIB) em nível nacional.

Portanto, a implementação das ações educativas que decorrem do citado aporte legal remete a um vasto número de procedimentos que envolvem tanto o acesso, quanto qualidade do atendimento.

No que se refere ao acesso à educação infantil, uma das primeiras dificuldades a ser enfrentada é a *insuficiência e ineficiência de informações* sobre o citado atendimento, sobretudo no que se refere à creche, ainda que tenha havido significativos avanços na área com a inclusão da educação infantil nos Censos Educacionais, nas Pesquisas Nacionais por Amostra de Domicílios (PNADs), do IBGE, o que fez avançar as informações referentes ao número de crianças que no Brasil freqüentam creches e pré-escolas. Entretanto, destaca-se que muitas instituições em todo território nacional funcionam sem autorização e sem qualquer tipo de registro junto às administrações educacionais ou outras instâncias de governo.

Conforme os dados do Censo Escolar, registrou-se no Brasil no ano de 2005 um total de 1.414.343 matrículas na creche e 5.790.670 na pré-escola, distribuídas nas diferentes redes.

mudar a realidade, pois o documento configura-se na proposta de um currículo único, que busca determinar uma qualidade pedagógica nacional, como se um modelo de currículo nacional garantisse tal qualidade.

¹³ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) foi instituído pela Emenda Constitucional n.º 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto n.º 2.264, de junho de 1997. Esse dispositivo legal foi implantado no Brasil em 1º de janeiro de 1998, quando passou a vigorar a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental.

Ainda que aparentemente os números possam impressionar, é necessário considerar que a população brasileira de zero a seis anos era de 14.389.812 e de quatro a seis anos é de 11.168.117.¹⁴ Desse contingente populacional, apenas 40,4% das crianças de zero a seis anos freqüentam instituições de educação infantil ou ensino fundamental (PNAD/IBGE, 2004). De acordo com os dados apresentados, no que se refere especificamente às crianças de zero a três anos, somente 13,4% são atendidas na creche. Em relação às crianças de quatro a seis anos, 70,5 são atendidas na pré-escola. Da oferta, no que tange à educação infantil, 13% da cobertura se vinculam à zona rural e 87% ao perímetro urbano (INEP/CENSO ESCOLAR 2005/SC).

Essa modalidade educativa, ao longo de sua história, se expandiu por todo o território brasileiro sem os devidos investimentos técnicos e financeiros, fundamentais para a execução de serviços torneados com a devida qualidade. Conseqüentemente, apresenta atributos muito aquém dos desejados, sobretudo no que se refere às crianças de zero a três anos¹⁵.

No que se refere ao perfil do atendimento concernente à qualidade oferecida, faz-se necessário assinalar alguns itens, entre os quais, no interior da pesquisa desenvolvida por Campos, Füllgraf e Wiggers (2006), recebem destaque: os seguintes itens: *profissionais de educação infantil e sua formação; propostas pedagógicas e currículo para a educação infantil; condições de funcionamento e práticas educativas no cotidiano das instituições; relação com a família.*

1.1 Profissionais de educação infantil e sua formação

A formação profissional, tanto prévia quanto em serviço, é um dos principais critérios utilizados internacionalmente para avaliar a qualidade de qualquer modalidade educativa.

No Brasil, somente com a promulgação da LDB, em 1996 se estabelece exigência mínima de formação para professores da educação infantil. Estes devem ter formação de nível superior – licenciatura plena – admitida com formação mínima a oferecida em nível médio, na modalidade normal. Essa exigência tem requerido o uso de diversas estratégias para qualificação de seus quadros¹⁶, bem como o uso de subterfúgios dos diferentes sistemas

¹⁴ Dado informado pelo setor de Estatística/Censo Escolar da Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia/ SC

¹⁵ Para maiores detalhes conferir Campos, Füllgraf e Wiggers, (2006).

¹⁶ Para maiores detalhes, conferir Yamaguti, (2001) e Vieira, (1999).

educacionais para burlar a lei¹⁷. A formação prévia dos profissionais vinculados a essa modalidade educativa, ao longo de sua história, apresentou-se pouco vigorosa, sobretudo no que se refere aos profissionais que atuam com as crianças menores. Por sua vez, a formação em serviço não oferece características que assegurem aos diferentes profissionais que atuam na creche e na pré-escola os atributos necessários para a garantia da qualidade desejada. Destarte, apresenta-se igualmente precária nas diferentes regiões brasileiras¹⁸.

Os dados estatísticos referentes à formação dos profissionais que atuam na educação infantil nacional se apresentam também de forma bastante precária; alguns diagnósticos evidenciam que muitos desses profissionais não têm a formação adequada¹⁹, recebem baixos salários e desenvolvem a carga horária laboral em condições desfavoráveis.

Outras precariedades também constituem esse quadro nacional:

Quanto à formação prévia, mesmo professores formados no curso de magistério ou até mesmo em pedagogia, no nível superior, não recebem a qualificação necessária para desenvolver seu trabalho educativo, principalmente com as crianças menores atendidas em tempo integral nas creches. As educadoras ou monitoras, por sua vez, que na maioria não contam nem mesmo com o curso secundário, baseiam seu trabalho no conhecimento que desenvolvem no âmbito doméstico, priorizando as atividades de higiene, alimentação e segurança. Os programas de supervisão e formação em serviço, quando existentes, também apresentam falhas em sua concepção e enfrentam a dificuldade desses profissionais geralmente não contarem com horário remunerado para planejamento e trabalho em equipe nas instituições (CAMPOS; FÜLLGRAF; WIGGERS, 2006, p. 106).

Ainda conforme esse trabalho, na fase de transição na qual há a absorção, sobretudo da creche, pelos sistemas educacionais, destacam-se ainda desafios que envolvem a definição de papéis e a divisão de trabalho nas instituições, ainda que esse processo esteja criando condições para a efetivação de processos de qualificação para professores leigos que já atuam nessa modalidade educativa. Permanecem também demandas no que se refere à revisão e reformulação das funções e objetivos da creche e da pré-escola.

¹⁷ Por vezes, contratam profissionais para realizar serviços gerais, mas que acabam tendo como carga horária real de trabalho a atuação diretamente com as crianças em creches e pré-escolas.

¹⁸ Para maiores detalhes, conferir Tomazezetti (1997), Brasil (2003), PMSP apud Campos, (2003), Fundação Fé e Alegria (2001). Outras pesquisas mostram também a precariedade da formação prévia e em serviço dos profissionais que atuam na educação infantil - Cruz (2001), Rocha; Silva (1996) Sayão; Mota (2000). Sobre formação em serviço cf. também Kramer (2001), Corsino, Nunes, (2000), Vasconcellos (2001), Maranhão (2000), Strenzel (2001), Micarello (2003) Cruz (2003), Bento; Meneguel (2003), Wada (2003), Búfalo (1999).

¹⁹ Muitos deles sequer possuem o primeiro grau completo.

1.2 Propostas pedagógicas e currículo para a educação infantil

No que se concerne ao delineamento de proposições pedagógicas na educação infantil, o MEC, no ano de 1996²⁰, desenvolveu o estudo de certo número de propostas pedagógicas e sua implementação nos respectivos sistemas estaduais e Secretarias Municipais de capitais. No referido estudo destacou-se o número restrito de propostas para a creche. A escassez desse item, conforme o citado estudo, relaciona-se à vinculação histórica das creches aos órgãos de assistência, bem como à precária incorporação da dimensão educativa nos seus serviços. Outras debilidades apontam para a ausência de clareza e inconsistência teórica referente a algumas concepções; a inadequação da linguagem; a precária caracterização da clientela atendida e das estratégias de implementação; a deficiente qualificação dos seus quadros; a descontinuidade administrativa; a pouca autonomia das equipes centrais para propor e implementar políticas públicas na área; a excessiva escolarização numa perspectiva tradicional das configurações educativas. A inconveniente e precária organização dos espaços, das atividades, dos equipamentos e dos arranjos espaciais, constitui um outro leque de situações que precisam ser ampliadas. Mereceu também destaque a retenção de crianças com mais de seis anos na educação infantil, que ainda não foram plenamente alfabetizadas, caracterizando sua função preparatória.

Entre as diversas questões levantadas pelo citado estudo, de modo geral, os piores indicadores e índices – tanto no que se refere à formação quanto no que diz respeito à proposta pedagógica e a outros aspectos ligados à qualidade e até mesmo de cobertura do atendimento – se vinculam à modalidade creche.

Estudos ulteriores²¹ confirmam que, em muitos contextos, as propostas pedagógicas são consideradas inexistentes e em outros se apresentam de forma fragmentada. Por vezes abordam apenas aspectos relacionados à saúde, alimentação e higiene e, em outras, há uma excessiva ênfase em conteúdos de aprendizagem e no modelo tradicional de escola e currículo, mesmo para as crianças de creche, relacionando conteúdos das diversas áreas do conhecimento, com ênfase para o Português e a Matemática, a serem assegurados às crianças em diferentes idades. Esse artefato cultural em geral se omite quanto às orientações para a integração entre pré-escola e ensino fundamental, especialmente no que se refere às crianças de seis anos na primeira série ou a concebem como antecipação da escolaridade posterior,

²⁰ Cf. Brasil, 1996c.

movendo para a educação infantil conteúdos e habilidades tidas como fundamentais para a criança. Em geral, também não são identificadas especificidades entre as proposições para as creches e para as pré-escolas. Muitas das proposições se auto-intitulam seguidoras das indicações construtivistas e interacionistas. Outras ainda afirmam ter suas proposições pedagógicas organizadas por atividades, por eixos de trabalho e por projetos.

1.3 Condições de funcionamento e práticas educativas no cotidiano das instituições

Dados da realidade indicam a precariedade dos equipamentos, a falta de segurança, a insalubridade, a pouca atratividade dos ambientes e a precariedade da estruturação dos espaços para viabilizar diversos tipos de atividades; privilegiam a alimentação, a higiene e o repouso, e identifica-se uma dicotomia entre essas atividades e as da escolarização tradicional; as crianças passam longos períodos ociosas; predomina a tendência da homogeneidade e controle das condutas infantis pelos adultos; as práticas pedagógicas caracterizam-se por tarefas formais, nas quais predominam a repetição e o treino; identificam-se rotatividade, instabilidade e provisoriedade nos quadros de pessoal; ausência de preocupação dos órgãos gestores no envio de material adequado e abundante para o desenvolvimento do trabalho cotidiano; a rotina da creche domiciliar procura seguir o mesmo modelo de organização do espaço e do tempo das demais instituições de educação infantil e, ainda, de que são as crianças menores que recebem menos atenção, enquanto as maiores procuram fazer por conta própria; predominam nos espaços de educação infantil a rotinização do cotidiano; identifica-se que o modelo adotado pela instituição não condiz com as formas de atuação das crianças na realidade e também que há “rituais” de moralização e disciplinamento das crianças acolhidas cotidianamente na educação infantil; que os temas relacionados a gênero e à sexualidade têm sido precariamente abordados nos processos de formação dos profissionais que atuam nas creches e pré-escolas; as produções infantis e suas representações simbólicas, tais como o desenho, são pouco respeitadas e valorizadas por seus profissionais; há dificuldade de os professores realizarem tarefas relacionadas ao uso da escrita; o modelo que sobressai nas creches é aquele marcado pelas rotinas de alimentação, higiene e sono. Por sua vez, na pré-escola, sobressaem os modelos pautados na escolarização tradicional; há uma clara limitação do uso diário do material didático disponível nas instituições, sendo que estes em geral são

²¹ A exemplo de Yamaguti (2001), Kramer (2002), Bujes (2000), Cerisara (2002), Rocha; Silva (1996), Wiggers (2000; 2002), Aragão, et al. (2001), Garms; Cunha (2001) e Campos; Füllgraf; Wiggers (2006).

controlados e disponibilizados pelos adultos; as bibliotecas e brinquedotecas, quando existem, são pouco frequentadas; os ambientes pouco contemplam a exposição dos desenhos e produções infantis, e, nas pastas individuais, predominam a reprodução de modelos estereotipados de natureza gráfica, com uso de papel de tamanho padronizado; as brincadeiras limitam-se ao espaço externo, as atividades de educação física, aos períodos livres; o uso do computador não possui fins pedagógicos, os ambientes de parque só são utilizados nos 20 minutos de recreio; prevalece a concepção pedagógica adultocêntrica, expositiva e verbalista, onde é comum o uso de estratégias que imobilizam as crianças e exigem silêncio; identificam-se experiências que procuram inovar e fugir a esses padrões.²²

Os estudos que indicaram os dados e situações mencionadas

[...] revelam que existem alguns padrões que se repetem nas creches e pré-escolas, a despeito da diversidade de condições existentes. Esses padrões são diferentes para as creches, oriundas dos órgãos de bem estar, e para as pré-escolas, que sempre estiveram ligadas ao campo educacional. Algumas iniciativas estão procurando quebrar a rigidez desses modelos, mas ainda resta muito a fazer para concretizar na prática as concepções mais avançadas presentes nos currículos oficiais e nos textos legais. (CAMPOS; FÜLLGRAF; WIGGERS, 2006).

1.4 Relações com a família

Um conjunto de pesquisas²³ concernentes a esse tema indicam as seguintes formulações: opera-se com base em estereótipos e preconceitos, havendo uma imagem negativa por parte dos profissionais de educação infantil no que se refere à família das crianças atendidas; há elevada expectativa na contribuição dos pais, sobretudo das mães, no trabalho realizado pela instituição; identificou-se também que há canais institucionalizados de participação, ainda que estes estejam mais desenvolvidos na forma de discurso do que da prática cotidiana, em que predominam as comunicações institucionais em detrimento das de “mão dupla” que incluem diferentes formas de comunicação entre a escola e as famílias; há reconhecimento do trabalho institucional por parte das famílias, por considerar que este prepara as crianças para o ingresso no ensino fundamental e, assim, elas tenham um futuro promissor; também foram

²² Para maiores detalhes ver Cruz (2001); Tomazzetti (1997), Bento e Meneghel (2003), Batista (2001), Coutinho (2002), Sayão (2003), Finco (2003), Silva (1999), Piotto et al. (1998), Yamaguti (2001), Kishimoto (2001), Rocha; Silva (1996), Delgado (1999),

²³ Franciscato, 1997, Corrêa, 2002, Tancredi; Reali, 2001, Pinheiro, 1997, Pulilo, 2001, Amorim; Vitória; Rosseti-Ferreira, 2000.

identificadas experiências que operam sem preconceitos, nas quais a comunicação se dá de forma aberta, tranqüila e a instituição adota um postura de escuta das famílias.

Destaca-se, no entanto, que a maior parte das pesquisas em questão aponta para:

[...] grandes bloqueios existentes no relacionamento entre educadores e pais de crianças pequenas, principalmente nos contextos onde a população atendida é identificada como pobre e marginalizada, mesmo que sua realidade não corresponda exatamente a essa imagem. Como remarcam alguns desses pesquisadores em suas conclusões, seria necessário que nas formações prévias e em serviço, essa questão fosse mais bem contemplada e debatida, proporcionando uma visão menos fechada e preconceituosa dos profissionais, que lhes permita considerar as famílias em sua positividade, como portadoras de suas aspirações legítimas e de direitos, alcançando maior igualdade nessa interação [...] No atual cenário da educação infantil no Brasil, destaca-se que os marcos legais estão postos e sua divulgação e adoção encontram-se em andamento, ainda que de forma desigual nos diversos contextos do país [...] O quadro geral que emerge desses estudos aponta assim para uma situação dinâmica, com importantes mudanças introduzidas na última década, mas ainda contraditória, apresentando desafios que parecem se desdobrar à medida que uma nova consciência sobre a importância da educação infantil se dissemina na sociedade (CAMPOS; FÜLLGRAF; WIGGERS; 2006, p. 117 ,121).

Portanto, com o referido aporte legal, o cuidado e a educação das crianças de zero a seis anos ganhou a parceria e apoio da sociedade saindo do âmbito exclusivamente privada do contexto familiar, passando também ao Estado. Nesse novo cenário, deixa de ser uma benevolência humana e uma benfeitoria social, como concebido historicamente nos contextos social e político brasileiro.

Como se vê, apesar do dispositivo constitucional que inclui o atendimento em creches e pré-escolas entre os serviços educacionais, a sua configuração no cotidiano das práticas institucionais é ainda palco de disputas, contradições, fragilidades. Desse modo, apesar do conjunto das reformas educacionais vividas nos anos 1990, grande parte das crianças brasileiras, sobretudo as oriundas das classes mais pobres, não tem acesso a essa forma de atendimento. Ou, quando lhes é assegurado esse trânsito, a qualidade dos serviços a que teriam direito nem sempre está garantida, de modo a constituir-se em um direito usurpado. Isso indica que

[...] a legislação por si só não garante as mudanças sociais [...] A problemática atual da educação infantil gira em torno de estudos e discussões sobre a necessidade e premente decisão política de destinar recursos financeiros, bem como promover as condições indispensáveis para não apenas elevar os números do atendimento, mas principalmente, implantar uma educação pública e de qualidade que tenha também uma função social (FÜLLGRAF, 2001, 19, 32).

Mediante a nova Constituição, instaura-se também no Brasil a descentralização da educação, uma política de desarticulação entre as diferentes esferas de governo e indefinição de

responsabilidades no atendimento dos diferentes níveis de ensino²⁴. Essa interpretação ocorre na medida em que a própria Constituição não explicita, de forma clara, as responsabilidades e competências desses serviços para que a sociedade saiba a quem reivindicar a garantia dos seus direitos. Por sua vez a Lei Nº 9.394/96²⁵ traz um significativo número de mudanças com relação à organização da educação brasileira, sua conceituação, financiamento e organização.

Como já foi destacado, uma das novidades do novo aparato legal refere-se à criação do conceito de Educação Básica²⁶. Esse conceito arrasta consigo a educação infantil e projeta-a no interior da educação nacional, tornando-a regular, constituindo-se direito do cidadão e dever do Estado.

No que se refere às mudanças organizacionais, faz-se necessário reconhecer que

[...] uma das faces da descentralização que a lei propicia [...] está aquela que remete para os estabelecimentos escolares a elaboração e a execução de suas propostas pedagógicas [...]. Doravante, faz parte constitutiva dos deveres dos docentes a participação na elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino. Isto significa que os estabelecimentos de ensino [...] gozam de autonomia pedagógica, para o que os sistemas de ensino deverão assegurar crescentes graus e diversas formas de apoio. [...] A proposta pedagógica [...] é o núcleo essencial da autonomia pedagógica [...] e sua elaboração e execução devem ser prerrogativa dos professores e, por ser participativa, deve ser elaborada pelo conjunto dos docentes [...] O Conselho Nacional de Educação já estabeleceu os elementos comuns que devem perpassar toda a formação curricular destas etapas da educação e do ensino ao definir as Diretrizes Curriculares Nacionais (CURY, 2002, p. 29 - 30).

Destarte, conforme assinala Cury (2002), a proposta pedagógica da escola goza de plena autonomia, resguardadas as normas comuns da educação nacional²⁷ e as específicas dos respectivos sistemas e as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. Assim sendo, a proposta pedagógica da instituição definirá a organização escolar, constituindo-se no caráter específico e na identidade do estabelecimento, sendo esse mote de ações responsabilidade do coletivo da escola, constituindo-se em um processo de reconhecimento e compromisso frente aos objetivos educacionais, expressando-se e delineando-se de forma diversa e plural. Essa prerrogativa é inédita na história da educação nacional, pois até então, praticamente tudo vinha de órgãos oficiais e a única autonomia deliberada à escola referia-se aos aspectos regimentais.

²⁴ No que tange a este contexto, a legislação brasileira estabelece que o município é um ente federado, gozando de autonomia na implementação de um conjunto de ações em oposição ao sistema hierárquico e centralizado existente até então.

²⁵ Essa lei trata das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN).

²⁶ Ela abrange a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio – todos considerados fundamentais para a construção da cidadania de todo e qualquer brasileiro.

²⁷ No caso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Apesar dos avanços que caracterizam o atual quadro educacional brasileiro, no que se refere o aporte legal em causa, não se pode ignorar os riscos que decorrem da precariedade dos sistemas para a implementação e gerenciamento das diretrizes pedagógicas institucionais, pois o simples delineamento de diretrizes pedagógicas – ricas e diversas para o estabelecimento educacional – por si só não garantirá sua implementação já que requer condições objetivas e subjetivas para sua implementação no cotidiano escolar. Tal fato remete a um conjunto de itens que merecerão atenção, entre os quais sobressaem os que se referem à formação prévia e em serviço, a disponibilidade de carga horária para participação na elaboração, avaliação e implementação das ações pedagógicas no contexto escolar, material didático pedagógico adequado e em abundância para implementação das ações, valorização profissional por intermédio da implementação dos salários por intermédio de um plano de carreira, entre outras demandas.

Entre as mudanças organizacionais, Cury (2002) destaca as que atingem os sistemas de ensino, em cuja escolha por um regime normativo e político, plural e descentralizado, cruzam-se mecanismos de participação social cooperativos. Essa cooperação exige entendimento mútuo entre os entes federativos e a participação supõe abertura dos espaços políticos de decisão. Nesse sentido a Constituição preconiza que a União, os Estados e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino. No interior desse dispositivo constitucional, evidencia-se a divisão de competências e atribuições legislativas entre os entes federativos, em substituição ao sistema hierárquico e centralizado existente até então.

No interior desse regime de colaboração, conforme já indicado, coube, prioritariamente, aos municípios a atuação no ensino fundamental e na educação infantil e, para isso, devem ter um suporte financeiro bem definido. Este posteriormente, definiu-se com a aprovação da Lei 9.424/96²⁸, que acabou por priorizar o ensino fundamental obrigatório presencial na faixa etária de sete a catorze anos,. criando-se assim um campo de tensões entre os direitos proclamados, o dever do Estado e a sustentabilidade de ações na área. Só no ano de 2006, com a aprovação do FUNDEF, ampliaram-se as formas de financiamento para toda a educação básica. Isso só foi possível depois da participação de diferentes setores da sociedade, que se mobilizaram e pressionaram o poder legislativo a ampliar o financiamento também para a educação infantil.

²⁸ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, que ficou conhecida como lei do FUNDEF.

Esse conjunto de medidas que descentralizam aspectos da educação brasileira, apesar dos riscos, conforme Cury (2002), possibilita a criação de contextos inovadores, ao mesmo tempo que pode servir de recuo na universalização das políticas educacionais e de sua qualidade. Certamente há um conjunto de variáveis que precisam ser consideradas para uma adequada implementação das ações levadas a efeito no interior dessas instituições. Ainda assim há que se apostar na capacidade que as realidades específicas das diferentes regiões e contextos sociais possuem para a implementação de práticas pedagógicas renovadoras.

Entre um conjunto de inovações e fragilidades que precisam ser gerenciadas pelos sistemas educacionais brasileiros e seus entes federados, Cury (2002, p. 33) destaca a exclusividade de alguns de seus méritos:

a educação escolar brasileira conta com algumas barreiras que fazem do impacto do neoliberalismo sobre a educação algo de intensidade menor que em outras áreas. Temos o estatuto da gratuidade oficial em todos os níveis e etapas, temos a vinculação orçamentária na Constituição (virtude única do Brasil entre os países do mundo) e a obrigação do Plano Nacional de Educação. Além disso, por sermos República Federativa, há governos subnacionais que conduzem suas políticas, dentro das competências que lhes são próprias, de modo a acenar com outros caminhos mais abertos. Hoje, são muitos os municípios que estão buscando caminhos alternativos e que estão se mostrando viáveis no sentido de apontar uma educação mais democrática e com qualidade social.

Conforme estudos realizados por MEC (BRASIL, 1996c), evidenciam-se a diversidade, os diferentes caminhos, a pluralidade tipicamente brasileira, e a precariedade da articulação dos pressupostos teóricos e metodológicos, configurando no interior de um conjunto de alternativas encontradas por secretarias municipais e estaduais, na delimitação de proposições pedagógicas para a educação infantil.

Tem também expressão “a produção acadêmica sobre diferentes perspectivas teóricas, metodológicas e político-ideológicas do currículo” (KRAMER, 2001b, p. 127). A citada autora lembra também a dificuldade de se superar o mundo acadêmico, de modo que o avanço do conhecimento influencie os processos de tomada de decisão no campo das políticas públicas. “A distância entre o que se produz teoricamente sobre a escola brasileira (e o que conhecemos de outros contextos) e as nossas redes escolares reais é ainda um problema grave” (KRAMER, 2001b, p. 127). Conhecer essas produções e o arcabouço teórico que pretende nortear as ações cotidianas na educação infantil nas diferentes redes de ensino, é uma contribuição peculiar na construção de subsídios que possam nortear novas políticas e ações que se voltam ao acolhimento de crianças de zero a seis anos em creches e pré-escolas brasileiras. No entorno de um conjunto de demandas, tanto teóricas quanto práticas, no atual

contexto histórico e político da educação infantil brasileira, adquire significação e importância o empreendimento de esforços que permite conhecer essas realidades, de modo a recolocar o debate desenvolvido na área acadêmica e no campo político.

Diante dessa demanda, empreendeu-se um conjunto de ações de modo a identificar os principais aportes teóricos e metodológicos conceituais, autores, correntes filosóficas que fundamentam as proposições pedagógicas para creches e pré-escolas nas redes municipais de ensino do Estado de Santa Catarina. Este, portanto, foi o objetivo geral da pesquisa.

O delineamento de proposições/diretrizes/propostas pedagógicas ou currículos envolve modos distintos de conceber o homem, a sociedade, a criança, a infância, a cidadania, o desenvolvimento e a aprendizagem, os conhecimentos ou elementos culturais tidos como essenciais nos processos de socialização/humanização, bem como diferentes formas de assegurá-los às novas gerações, dentre tantas outras categorias e fundamentos que trazem implicações para a estruturação das aprendizagens e, conseqüentemente, do desenvolvimento das crianças acolhidas em creches e pré-escolas. Há também que se considerar a formação prévia e em serviço dos profissionais, o número de crianças por turma, horários de atendimento, função da instituição, recursos materiais e financeiros disponíveis para implementação das ações. É importante, além disso, considerar os contextos nos quais os documentos foram produzidos, os processos vividos pelas redes e suas equipes na sua produção, as dificuldades enfrentadas e seus desafios. Outro atributo tido como fundamental refere-se “à necessidade de que, em sua elaboração e implementação, haja efetiva participação de todos os sujeitos envolvidos – crianças, profissionais, família e comunidade” (KRAMER, 2001b, p. 136), pois trata-se de um artefato cultural que necessita ser produzido e implementado coletivamente.

Portanto, diretrizes/propostas pedagógicas são situadas, nascem de determinadas realidades e indagações, nas quais estão conjugadas múltiplas variáveis. Destarte, fez-se necessário empreender esforços de modo que se pudesse captar e articular em uma análise única, também os aspectos de natureza administrativa, política, social e econômica. Resumindo, as principais questões a que a pesquisa procurou responder, foram:

- Quais os contextos políticos, sociais e administrativos que gestaram as propostas pedagógicas analisadas?

- Quais foram as estratégias utilizadas para o delineamento, gerenciamento e implementação dessas diretrizes na respectiva rede municipal de ensino ou instituição de educação infantil?
- De que modo as orientações pedagógicas, políticas e administrativas vinculadas ao cenário nacional estão sendo incorporadas na diversidade de condições existentes nos municípios?
- Que funções sociais e objetivos são propostas para as ações cotidianas no atendimento de crianças em creches e pré-escolas nas diferentes redes municipais de ensino e/ou instituições?

Para coletar dados relativos às duas primeiras perguntas, foram utilizados principalmente as respostas aos questionários enviados aos municípios, complementadas por eventuais informações contidas nos documentos; para responder às duas últimas, foi realizada a análise de conteúdo dos documentos-síntese configurados para a análise com apoio do programa informático Nud*ist.

Esses documentos-síntese – publicados ou não – são resultante dos processos de delineamento de diretrizes pedagógicas, levadas a efeito a partir de 01 de janeiro de 2001, por diferentes redes municipais de ensino do Estado de Santa Catarina.

Acredita-se que a análise minuciosa dessas proposições traga dados importantes para a área, pois esses documentos constituem elementos centrais dos processos educativos, em torno do qual gravitam todas as outras atividades. O documento-síntese é um “projeto seletivo [...] cultural, social, político e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola, tal como se acha configurada” (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p. 34). Constitui-se numa das dimensões estratégicas para que se possa captar como dada prática educacional “se sustenta e se expressa de uma forma peculiar dentro de um contexto escolar [...]; o interesse pelo currículo segue paralelo com o interesse por conseguir um conhecimento mais penetrante sobre a realidade escolar” (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p. 30).

Assim, um currículo/proposta pedagógica pauta-se em determinados elementos advindos da sociedade e de sua(s) respectiva(s) cultura(s), constituindo, pois, “um dos meios essenciais pelo qual se acham estabelecidos os traços dominantes do sistema cultural da sociedade” (MUSGRAVE apud FORQUIN, 1993, p. 25). Além disto, a proposta pedagógica/curricular

contribui para a gestão dos saberes sociais e, ainda, traz, no seu bojo, de forma explícita ou subjacente, concepções, valores, “especialmente aqueles relativos aos conceitos de infância, homem, educação, educação infantil, conhecimento, cultura, desenvolvimento infantil, função da instituição em relação à criança, à família e à comunidade” (KRAMER, 2001b, p. 136). Deste modo, arrasta consigo concepções, valores, expectativas, sonhos. É um veículo pelo qual se explicita traços essenciais de um propósito educativo e, conseqüentemente, de construção de identidades sociais e individuais, constituindo material fértil para identificar o arcabouço teórico e metodológico que fundamenta as proposições pedagógicas da creche e da pré-escola. Esse referencial é tido como importante, tendo em vista que traz implicações para a formação das novas gerações. “As teorias, diretrizes e práticas envolvidas na educação não são técnicas. São intrinsecamente éticas e políticas, e em última análise envolvem [...] escolhas profundamente pessoais em relação [...] ao ‘bem comum’”. (APPLE, 2002, p. 41). Assim, propostas pedagógicas/currículo nunca é um conjunto de conhecimentos neutros, “[...] é sempre parte de uma *tradição seletiva*, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo. (APPLE, 2002, p. 59).

Nos processos educativos levados a efeito por escolas, creches e pré-escolas, o currículo passa a ser a “palavra-chave” nos espaços de educação coletiva, pois se torna o campo de interesses e relações de dominação. Ao adquirir este *status*, constitui-se no elemento central de análise, numa prova visível, pública e autêntica entre as aspirações, as intenções, os objetivos e os conteúdos dos processos educativos dos sujeitos sociais que se pretende formar. “A importância da análise do currículo, tanto de seus conteúdos como de suas formas, é básica para entender a missão da instituição escolar e seus diferentes níveis e modalidades” (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p. 16). Em outras palavras, a análise da proposta pedagógica/currículo possibilita visualizar desdobramentos do processo educativo, base estrutural fundada em problemas reais do contexto, os fenômenos produzidos cotidianamente.

Portanto, há, no contexto social exterior ao meio pedagógico, influência de múltiplos contextos e

pressões econômicas e políticas, sistema de valores que preponderam, culturas dominantes sobre subculturas marginalizadas, regulamentações administrativas da prática escolar e do sistema educativo, influência da família na determinação da experiência de aprendizagem ou das opções curriculares e das ajudas aos filhos, sistemas de produção de meios didáticos de

que se servem professores/as e alunos/as pressões e influências dos meios acadêmicos e culturais” (GIMENO SACRISTÁN; PÉREZ, 1998 , p. 131).

Esses múltiplos fatores interferem e definem os contextos e as perspectivas das práticas sociais e educativas, constituindo-se em formatações legítimas. Logo, deduz-se que “professores/as e os alunos/as não são os únicos agentes da configuração e do desenvolvimento curriculares” (GIMENO SACRISTÁN, 1998 , p. 131), mas também os contextos sociais, econômicos, políticos e culturais.

Assim, a prática social do currículo não se pauta em algo estático, dado previamente, pronto a ser “plantado” no cotidiano. Como bem lembra Gimeno Sacristán (1998), qualquer prática curricular passa pela personificação do professor e se configura no interior de contextos pedagógicos, políticos e econômicos, legislativos e administrativos, pela organização escolar e pela prática de superação e controle, o que requer atitudes éticas e políticas desse tipo de prática social.

Bayer e Apple (1988), citados por Gimeno Sacristán, afirmam que, se houver interesse em fazer do currículo uma instância que controle seriamente a prática, devem-se abordar questões complexas de ordem epistemológica, política, econômica, ideológica, técnica, estética, ética e histórica.

Essa multiplicidade de fatores aqui referidos evidenciam múltiplas facetas, o que torna a conceituação do currículo e sua análise, uma tarefa extremamente difícil. Gimeno Sacristán (1998 p. 15) e Gimeno Sacristán e Pérez (1998, p. 147) afirmam que

[...] é difícil ordenar num esquema e num único discurso coerente com todas as questões e formas que parcialmente o currículo adota, segundo as tradições de cada sistema educativo, de cada nível ou modalidade escolar, de cada orientação filosófica, social e pedagógica, pois são múltiplas e contraditórias as tradições que se sucedem e se misturam nos fenômenos educativos [...] Não a demos nem tem sentido dá-la, ainda que exista uma infinidade. Todo conceito defini-se dentro de um esquema de conhecimento, e a compreensão de currículo depende de marcas muito variáveis para concretizar seu significado.

Portanto, ainda que a estruturação do currículo seja uma preocupação antiga em meio aos procedimentos educativos voltados para as novas gerações, o termo metamorfoseou-se e adaptou-se a diferentes contextos e momentos históricos. Tal característica, ainda hoje, institui-lhe ausência de precisão conceitual. Assim sendo, os empreendimentos que se voltam para o estudo desse tema, necessitam captar o contexto ao qual ele se agrega, definindo-o dentro de um esquema de conhecimento, ao invés de lidar apenas com concepções prévias.

2 CURRÍCULO: EVOLUÇÃO, CONCEITOS E DEFINIÇÕES

Ainda que a idéia de um plano organizador das atividades de estudo²⁹ tenha historicamente marcado os processos educativos em diferentes civilizações, o uso do termo currículo, no contexto escolar, e sua vinculação com o delineamento das atividades educativas é recente.

Conforme indicado pelo *Oxford English Dictionary*, o termo foi cunhado pela primeira vez no contexto educacional pelos registros da Universidade de Glasgow, no ano de 1633, “onde o termo currículo aparece num certificado de graduação outorgado a um professor” (PARASKEVA, 2000, p. 31). Outros registros remetem à Universidade de Leiden, no ano de 1582. Conforme Domingues (1988, p. 23), “este termo só vai aparecer no dicionário em 1856, como conteúdos e significações muito especiais: ‘uma pista de corrida; uma carreta de corrida; o termo é usado especialmente para referir-se a estudos universitários’”.

Ao percorrer o texto de um conjunto de autores – Barbosa e Silva (2002), Forquin (1993), Goodson (1995a), SACRISTÁN (1998), SACRISTÁN e Pérez (1998), – para respaldar suas conceituações, esses autores pautam-se em um conjunto de outros autores, entre os quais destacam-se: Apple, Domingues, Grundy, Rule, Schubert, McNeil, LudgrenYoung, Whitty, Berntein, Stenhouse, Kemis, Kliebard, Jonson Eggleston, Bayer – identifica-se que o significado do termo currículo é de uso recente e sofreu e sofre modificações para se adequar a contextos históricos e culturais distintos, o que lhe dá certa polissemia.

Em seu sentido etimológico, o termo currículo é derivado do termo latino *currus*, que significa carruagem, um lugar no qual se corre. Seu uso metafórico em educação seria a busca de um caminho, uma direção que orientaria o processo para atingir certa finalidade.

No Brasil, segundo Domingues (1988), somente no ano de 1966 são publicados os primeiros manuais de currículo.³⁰ No final dos anos 1970 foi publicado o terceiro *Manual brasileiro de currículo*.³¹ Nesses documentos, é notório o ideário de Tyler, que se constituía no paradigma

²⁹ Conforme cunhado por Paraskeva (2000), trata-se da medula do processo educativo; é a face épica do sempre inacabado fenômeno educativo; a grande epopéia da educação.

³⁰ Este primeiro manual foi produzido por Dalilla C. Sperb. No mesmo ano foi publicado também um segundo manual, de autoria de Marina Couto. Ambos os escritos seguem a vertente americana, na medida em que seguem o paradigma de Tyler.

³¹ Este foi escrito por Lady Lina Traldi com um resumo das idéias veiculadas por Tyler e Taba. Uma das idéias centrais pregadas por esses autores é a de que o currículo é um artefato neutro. Portanto, não exerce nenhum caráter ideológico.

dominante na área de currículo no Brasil, e também o foi nos Estados Unidos. Somente a partir dos anos 1970, teorias alternativas ao paradigma de Tyler começaram a ser veiculadas em conferências e publicações, o que evidencia a expansão do campo curricular nos Estados Unidos, que acaba se estendendo para o Brasil. Passa-se então a se discutir e a se conceber a escola como um espaço intimamente imbricado na sociedade, de modo que os contextos sociais, políticos e econômicos transversalizam o contexto escolar e, assim, as mudanças nessa instituição se vinculam diretamente às mudanças sociais mais amplas.³² As teorias da reprodução e da resistência, à vinculação do currículo aos temas do cotidiano do aluno, a preocupação com a diversidade ganham destaque nas análises.

Currículo passa a ser entendido como resultado de um processo histórico e social marcado pelos conflitos, rupturas e contradições, o que o impulsiona em direção a novas e renovadas formas de compreensão e conceitualização. O currículo é visto, pois, como artefato social e cultural que se vincula aos contextos sociais, econômicos, culturais e políticos de uma sociedade, “centrado numa epistemologia social do conhecimento escolar, preocupada com os determinantes sociais e políticos do conhecimento educacional organizado” (SILVA apud GOODSON, 1995a, p. 3).

Não se trata de um processo exclusivamente lógico e racional, mas, sim, social, permeado pelas contradições sociais e culturais. Nele não se agregam apenas conhecimentos de modo geral, mas, como afirma Foucault, aqueles considerados socialmente válidos; portanto, não apenas conhecimentos científicos, mas também crenças, expectativas, visões sociais – considerados dignos de serem transmitidos às novas gerações. Ao currículo se agrega, assim, o caráter “caótico e fragmentário das forças que o moldam e determinam”. (SILVA, apud GOODSON, 1995a, p. 2). Molda-se por inúmeros processos intermediários que formam o campo do conhecimento considerado válido, verdadeiro e legítimo.

Desde a vinculação do termo currículo ao contexto educacional, muitos foram os autores e pesquisadores que se empenharam em estudos e pesquisas na busca por definições/conceitualizações precisas do termo. Esse conjunto de análises conseguiu, no máximo, compor uma “orquestra de sons” e “tonalidades musicais” que por vezes se “afinam” e em tantas outras “destoam”, pois, na literatura especializada, torna-se possível identificar diferentes conceitualizações e apreensões quanto ao seu significado ou função.

³² Nessas discussões, Paulo Freire foi um dos grandes colaboradores, não apenas no Brasil, mas também nos Estados Unidos.

Concorda-se com Goodlad, citado por Parasqueva (2000), quando afirma que a análise da problemática das definições em torno do conceito de currículo é inútil, tendo em vista que o mais importante seria considerar suas características e tipificações. Também no que se refere a essas características, Paraskeva (2000) resgata um conjunto de autores³³ e formatações que evidenciam a dificuldade de consenso em torno dessas características.

Ao longo dos anos, o termo passou por significativas mudanças, tendo sido historicamente utilizado para referir-se à lista de disciplinas, e evoluindo para designar o processo que abarca todas as atividades desenvolvidas sob a responsabilidade da escola. Na literatura americana, foram freqüentes os usos do termo para referir-se a um grupo sistemático de cursos ou seqüências de matérias necessárias à graduação, num campo amplo de estudo. Outro conceito também fortemente vinculado ao pensamento norte-americano é o de conjunto de experiências que a criança adquire sob a responsabilidade da escola. Nos países europeus, os termos similares a *currículo*, tais como *programa* e *planos de estudo*, sofreram alterações quanto ao seu significado, passando a assumir sentido próximo ao desse termo.

Outra idéia veiculada refere-se ao currículo como uma prática social que inclui o pensar e o realizar a educação e as aprendizagens consideradas necessárias às gerações mais jovens e que não se esgota nas práticas de socialização efetuadas pela escola. É um campo do pensamento em que são projetadas idéias diversas, utopias individuais e coletivas, ideologias globais, ou valores concretos a serem compartilhados e relacionados a um contexto histórico e geográfico. Se expressa em comportamentos práticos diversos, com interações entre agentes sociais e técnicos, envolvendo um modelo prévio, mas, sobretudo, configurações na prática cotidiana desenvolvida pela escola, a modelar, portanto, conteúdo e forma.

É uma opção que se configura e se sedimenta no interior de uma determinada trama cultural, política, social e escolar e arrebatada para o seu interior valores, concepções, pressupostos e sonhos e reflete os conflitos entre interesses sociais e valores dominantes. Logo, é uma posição, uma orientação seletiva frente à cultura, cumprindo uma multiplicidade de finalidades e interesses e se constitui em uma seleção, que contribui para a consecução de um projeto de educação para as gerações freqüentadoras da escola. Refere-se, destarte, aos procedimentos de seleção e organização do conhecimento, ministrando-os e avaliando-os.

³³ Zabalza, Landsheere, Pacheco, Grundy, Gimeno Sacristán, Pagano, Pinar, Schubert, Posner, Kemmis, Tadeu da Silva, Formosinho entre outros.

A atividade seletiva incorporada pela prática curricular se relaciona a limitações de tempo e a capacidades humanas para a apropriação da totalidade do conhecimento produzido historicamente. Assim, diferentes gerações não aprendem os mesmos elementos culturais, o que dá à prática curricular um significado social e político, e indica para as diferenciadas finalidades educativas a serem incorporadas pelos projetos educacionais, já que a educação deve atender às múltiplas facetas da constituição humana de cada novo ser da espécie, estabelecendo o ensino como parte do processo de socialização plena das novas gerações.

Tornou-se evidente que o currículo pode ter significações diversas para sujeitos sociais e correntes de pensamento diferentes, o que requer modulações curriculares diferenciadas. Nessa perspectiva, currículo é concebido como uma forma institucionalizada de transmitir a cultura de uma dada sociedade, garantindo a reprodução e a recriação cultural e social das divisões dessa sociedade, incorporando, pois, as manifestações de seus conflitos.

Destacam-se também as grandes contribuições advindas da nova sociologia da educação³⁴ para a área do currículo, delineando novas perspectivas e conceituações de currículo, bem como do conhecimento por ele veiculado. No seu interior, o conhecimento é qualificado como um artefato social e histórico sujeito a mudanças e flutuações. Desse modo, outras idéias se agregam às decisões dos analistas e elaboradores de currículos, incluindo, entre outros temas, o caráter ideológico das práticas curriculares, constituindo-se, pois, em uma área de contestações, de luta pela manutenção e superação das relações sociais vigentes em contextos sociais, históricos e geográficos distintos.

A prática social do currículo envolve diversas instâncias que recebem múltiplas influências. Logo, a conceituação e análise do currículo deverá incluir as dimensões dos: currículos oficial/prescrito/explicito; manifesto; em ação/em curso; oculto e real. Ao se incluir essas diferentes dimensões curriculares, cria-se a possibilidade de se entender o currículo como uma prática na qual se articula um conjunto de elementos: idéias e práticas; intenção e realidade; fantasias e sonhos.

Ele se torna um elemento que, da mesma forma que orienta, se traduz no trabalho teórico-metodológico para efetuar acompanhamento e avaliação do processo de apropriação das mediações consideradas pela cultura como necessárias às novas gerações.

³⁴ Tais contribuições têm em Michael Young um dos grandes precursores.

A operacionalização desse conceito exige dos profissionais que atuam nas instituições educativas, sobretudo do professor, a constante tomada de posição e decisões. Essas deverão articular-se ao coletivo da instituição, pois a prática social do currículo é sempre uma prática social e coletiva. Também não pode ser um recurso apenas prévio e rígido, mas modelado a cada passo que avança, a cada parada em que retoma o caminho anterior, para só então seguir adiante, efetuando um percurso em permanente movimento.

Esse ideal rompe com a idéia de currículo como um receituário rígido, um caminho prévio a ser seguido, sem a incorporação da dinâmica social mais ampla e da relação dessa com o trabalho cotidiano. Essas novas idéias que se agregam ao termo indicam para o necessário rompimento com velhas e arcaicas práticas escolares, baseadas em teorias de currículo que tomam como base a racionalização do trabalho humano, gerando teorizações a-históricas, que muitas vezes levam à definição de modelos descontextualizados de educação e, em consequência, das reais necessidades que o trabalho em instituições de educação coletiva requer. No interior dessas redefinições do termo, este pode ser entendido como eixo vertebral do trabalho e/ou da relação, praticado pelas entidades de educação coletiva, tais como escolas, creches e pré-escolas, e que exerce a função de balizador das ações do conjunto de elementos que se entrelaçam no cotidiano dessas instituições.

Relacionada às redefinições desse campo, a avaliação deixa de cumprir a função de quantificar e medir o conhecimento do aluno para acompanhar o processo de ensino e aprendizagem, constituindo-se em um instrumento disponível e necessário de reflexão e replanejamento das diversas ações desenvolvidas no contexto escolar, cumprindo com a função de mapear/diagnosticar elementos explícitos ou subjacentes ao processo de educação institucional, com o intuito de retomar as ações no seu próprio curso.

Fundamentado nesses autores, para este trabalho, o currículo é concebido como artefato culturalmente determinado por um campo social, para ser desenvolvido em uma realidade específica, ou seja, nas instituições de educação coletiva. Sua estrutura não é apenas condicionada pelo contexto sócio-cultural, mas a sua prática contemporânea, da mesma forma que sofre as determinações desse meio, passa também pelo papel de nele intervir e determiná-lo. Refere-se à função do currículo no sentido de superar as categorias de alienação humana, de modo que os sujeitos possam intervir nas determinações sociais e modificá-las, contribuindo, juntamente com outros setores sociais para a construção de novas formas de o ser humano ser e estar no mundo. Seus conteúdos e suas formas não podem tornar-se

indiferentes aos contextos nos quais se inserem, já que se modelam dentro de um mundo de interações culturais e sociais que lhes dão forma e estrutura. Assim sendo, como alerta Gimeno Sacristán (1998) e Gimeno Sacristán e Pérez (1998), não pode ser entendido separadamente das condições materiais que possibilitam o seu desenvolvimento, o que remete à necessária atenção às práticas políticas e administrativas que se expressam em condições estruturais, organizacionais, materiais etc., acabando por conceder-lhe o real significado e exigindo um incessante criticar para evidenciar a realidade que o condiciona.

2.1 Currículo na educação infantil

As conceituações e concepções aqui discutidas seriam também adequadas para analisar o delineamento e desenvolvimento das diretrizes educacionais para as creches e pré-escolas?

Para responder a essa indagação, recorreu-se às considerações de um conjunto de especialistas vinculados à educação infantil que, em resposta à questão “o que é proposta pedagógica e currículo em educação infantil?”, estabeleceram um conjunto de definições, as quais serão passadas em revista na seqüência³⁵.

Para responder a citada indagação, Tisuko Morchida Kishimoto (BRASIL, 1996c) recorre à etimologia da palavra currículo e afirma que o termo é de origem latina e se vincula à idéia de *carro*, *carruagem*, podendo também significar um lugar no qual se corre, como já foi mencionado. A autora prossegue afirmando que tal conceituação, no contexto educacional, é utilizada de forma metafórica e se relaciona à idéia de um caminho, uma direção que orienta o trajeto para que determinadas finalidades sejam atingidas. Entre seus argumentos recebe destaque os que se referem à evolução dessa conceituação inicial, sobretudo na literatura americana, na qual tal metamorfose se vincula a diferentes concepções de ensino e da história das instituições escolares. No citado contexto, por vezes, o termo currículo vinculou-se a um grupo sistemático de cursos ou seqüência de matérias necessárias à graduação – priorizando os conteúdos escolares – e, em outros, a um conjunto de experiências que o aprendiz adquire sob a responsabilidade da escola – priorizando o aluno.

A referida autora destaca que

³⁵ As sínteses dessas definições se constituíram em estratégia metodológica para a construção de procedimentos, critérios e instrumentos de análise das propostas pedagógicas/currículos na educação infantil. Para maiores detalhes, ver Brasil, (1996c).

[...] nos países europeus, termos similares a currículo – tais como programa e planos de estudos – passaram também por alterações de significados. Programa deixou de ser um receituário de conteúdos para tornar-se um programa de atividades escolares; plano de estudos, que era definido como catálogo das noções e mecanismos a serem adquiridos no decorrer de um determinado tempo de escolaridade, passa a assumir o sentido próximo ao de currículo. (BRASIL, 1996c, p. 13).

Essas antigas conceituações referentes ao termo currículo são também encontradas no interior da literatura da educação infantil, referindo-se aqui também a antigas formas de delineamento de conteúdos vinculados às diferentes áreas ou a experiências a serem adquiridas pela criança. Por sua vez, o termo *programa* é comumente utilizado para se referir a programas governamentais ou institucionais ou, ainda, como sinônimo de currículo.

Apesar da ausência de precisão, similaridade e diversidade de significações a que esses termos se referem, a citada autora prefere conceituá-los de forma distinta. Agrega o termo currículo à idéia de delineamento das intenções que modelam o contexto das instituições educativas, tendo em vista a garantia de um determinado conjunto de experiências e aprendizagens consideradas fundamentais para as crianças e seus pais. Pondera que o termo pode referir-se também à experiência vivenciada pelo aluno ao longo de sua vida escolar. Destaca que no delineamento do currículo há que se contemplar um detalhamento das ações educativas, sua avaliação e gerenciamento, como também definições que envolvem e conectam o contexto educacional ao social e econômico. Para Kishimoto (BRASIL, 1996c), o termo *programa* se liga à idéia de delineamento de ações de trabalho num contexto mais geral – governamental ou institucional. Já o termo *proposta pedagógica*, na opinião da autora, vincula-se à explicitação de qualquer orientação presente na escola ou rede.

Zilma de Moraes Ramos de Oliveira (BRASIL, 1996c), entre outras indicações, destaca no currículo a importância dos processos interativos para a constituição humana e seus contextos sociais e culturais. Refere-se ao currículo como um roteiro de viagem coordenado por um parceiro mais experiente – professor ou educador – mas que inclui também a participação de todos os envolvidos no processo. Merece destaque a referência que faz para a necessária inclusão das tarefas que se referem ao cuidado das crianças, ainda que, na opinião de Oliveira, o currículo deva voltar-se prioritariamente para o trabalho propriamente pedagógico realizado com as crianças. Ressalta ainda que o planejamento curricular deve contemplar certo delineamento que envolva todo o contexto institucional, estratégias de participação e a formação permanente de seus profissionais.

Maria Lúcia de A. Machado (BRASIL, 1996c), afirma que os termos *proposta pedagógica*, *proposta educativa*, *projeto pedagógico*, *projeto educativo*, no interior da literatura especializada sobre a faixa etária de zero a seis anos, são utilizados com significados similares e indicam o conjunto de princípios e ações que regem o cotidiano das instituições. No entanto, essa autora prefere adotar o termo projeto educacional-pedagógico e justifica sua opção afirmando que o termo

[...] projeto traz em seu bojo a idéia de plano, expresso através de linhas que sugerem uma organização, com determinada finalidade, a partir das concepções, dos sonhos e das intenções daquele(s) que projeta(m). Por sua vez, projeto implica tomar posição, decidir a escolha, levando-se em conta as limitações e possibilidades do real [...] o termo projeto sugere também a idéia de esboço, de incompletude a ser traduzidas em realidade, permanentemente transformada pelo inédito presente na dinâmica do cotidiano; dosa com equilíbrio a definição/indefinição que deve permear o plano cuja intenção é servir de guia à ação dos profissionais nas instituições de educação infantil (BRASIL, 1996c, p. 16).

Com auxílio do dicionário, esclarece que ao termo *proposta* se agrega um significado mais vago do que o termo *projeto*, constituindo-se na ação de propor, configurando-se como procedimentos que antecedem o delineamento do projeto. À aglutinação do termo *educacional*, a palavra *projeto* indica a necessária intencionalidade e comprometimento do atendimento no que se refere ao desenvolvimento físico, psicológico ou social da criança. O complemento com o termo pedagógico explicita o caráter intencional e sistematizado do atendimento. O termo *projeto educacional-pedagógico* estaria se referindo aos princípios e às ações registrados em documentos e articulando diretrizes gerais e formas de sua implementação, acompanhamento e avaliação do trabalho institucional desenvolvidos na educação infantil, o que envolveria o conjunto de profissionais que a ela se relacionam.

Ana Maria Melo (BRASIL, 1996c), enfatiza que, para uma adequada organização das creches e pré-escolas, é primordial a sistematização de ações que privilegiam a socialização e aprendizagem das crianças, o que remete à necessária elaboração de uma proposta *psicopedagógica*. Argumenta que o termo é mais adequado para currículos na creche e na pré-escola em tempo integral e também para a faixa etária de três meses a três anos, independentemente do período de atendimento, pois, de acordo com a autora, o termo explicita de forma mais adequada a necessidade de se considerarem as características dos sujeitos que aprendem.

Defende também a idéia de um currículo aberto, que confira importância às diferenças individuais, às interferências e às relações com o entorno institucional e organizacional que

permita a constante revisão e reorganização dos processos educativos. Alerta ainda que uma proposta pedagógica deve prestar-se ao delineamento de diretrizes orientadoras dos princípios e objetivos gerais, bem como da sua adequação e incorporação das diversidades locais e regionais.

Sônia Kramer

[...] afirma que não estabelece diferença conceitual entre proposta pedagógica e currículo, compreendendo currículo ou alternativa curricular de forma ampla, dinâmica e flexível, que é, via de regra, a maneira como se tem concebido uma proposta pedagógica. Assim, um currículo ou proposta pedagógica reúne tanto as bases teóricas quanto as diretrizes práticas nelas fundamentadas, bem como aspectos de natureza técnica que viabilizam sua concretização (BRASIL, 1996c, p. 18).

Entre várias outras questões, a citada autora alerta e indica a trama multifacetada que constitui o caráter processual, participativo e diverso que envolve o delineamento, desenvolvimento, avaliação e redimensionamento das ações de cuidado e educação que abrange o acolhimento da criança pequena em creches e pré-escolas. Alerta também para a necessária garantia de um conjunto de condições objetivas e subjetivas para sua viabilização no cotidiano das citadas instituições, bem como para a formação permanente de seus profissionais e seus quadros. No entender da autora, “é preciso que os profissionais de educação infantil tenham acesso ao conhecimento produzido na área da educação infantil e da cultura em geral, para repensarem sua prática, se reconstruírem como cidadãos e atuarem na condição de sujeitos da produção de conhecimento” (BRASIL, 1996c, p. 19).

Como foi respaldado, de acordo com os citados especialistas, na conceituação do termo *currículo* ou *proposta pedagógica*, no contexto da literatura que se relaciona tanto à educação infantil quanto à educação em geral, ambos os termos constituem-se em palavras polissêmicas, tendo em vista que arrastam consigo vários significados. Nota-se também que as referidas autoras fazem diferentes opções e combinações para dar mais precisão ao conjunto de ações que envolvem o delineamento, implementação, avaliação e redimensionamento das ações educativas constituidoras dos processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças acolhidas na educação infantil.

A seguinte citação resume esses aspectos:

[...] Kramer afirma não estabelecer diferença conceitual entre currículo e proposta pedagógica; Oliveira também não explicita diferenciação, utilizando mais o termo currículo. As demais autoras, embora reconhecendo a similaridade de significação com que os termos tem sido utilizados, buscam estabelecer diferenciações entre os mesmos, o que leva Maria Lúcia

Machado a optar por aqueles, segundo elas, mais adequados à educação infantil: projeto educacional-pedagógico para Machado e proposta psicopedagógica para Mello” (BRASIL, 1996c, p. 19).

Nota-se também que independentemente do termo referenciado – *currículo, proposta pedagógica, projeto* – suas conceituações vinculam-se a visões contextuais e históricas que rompem com os conceitos mais tradicionais que se prendem à seqüência de matérias ou conjunto de experiências de aprendizagem garantidas pelo contexto escolar.

Destaca-se também nos textos a indicação de que os procedimentos que se vinculam ao delineamento de propostas pedagógicas e currículos para a educação infantil definam e explicitem um conjunto de concepções, entre as quais destacam-se conceito de infância, homem, educação, educação infantil, conhecimento, cultura, desenvolvimento infantil e função da instituição (BRASIL, 1996c).

Aponta-se também a necessária atenção aos elementos estruturais que envolvem a instituição – recursos materiais, financeiros, humanos e sua necessária formação e valorização.

É também consenso entre os especialistas a “natureza dinâmica e aberta do currículo, proposta ou projeto, e a necessidade de que, em sua elaboração e implementação, haja uma efetiva participação de todos os sujeitos envolvidos – crianças, profissionais, família e comunidade” (BRASIL, 1996c, p. 20).

Ainda que nas indicações de Machado e Melo discutidas anteriormente se faz necessário uma distinção entre o conceito de currículo/proposta pedagógica para referir-se ao delineamento e implementação das ações educativas no contexto da educação infantil, em oposição ao que se conceitua para o ensino fundamental, as conceituações e definições utilizadas pelas demais autoras, aparentam não reafirmar essa necessidade. De acordo com as conceituações discutidas, entende-se que não há obrigatoriedade da criação de novos termos para referir-se a esses procedimentos. Esses termos referem-se a conceituações amplas, que envolvem múltiplos fatores, de modo que não excluem as especificidades da creche e da pré-escola. No entanto, será considerado importante para o estudo em causa, identificar a que conceituação esse termo se designa. Ou seja, qual é o caráter educativo que esse artefato cultural procura delinear e implementar para as crianças pequenas. Assim, tendo em vista que seus procedimentos se ligam a um grande leque de possibilidades, parece que a princípio não se faz necessário estabelecer um nítido “divisor de águas” entre a educação infantil e o ensino fundamental. Há sim, como na educação geral, um processo de evolução dos termos proposta

pedagógica/ currículo, de modo que, também na educação infantil, deixem de referir-se a contextos educacionais específicos e fechados, para contextos abertos, em que a diversidade e os múltiplos fatores da realidade educacional precisam ser explicitados, definidos e permanentemente avaliados para serem redimensionados cotidianamente.

Assim sendo, para uma conceituação mais precisa, é necessário captar, no respectivo contexto, o significado que ao termo se agrega. Ao longo do texto, os termos diretrizes pedagógicas, proposta pedagógica e currículo serão utilizados como sinônimos. As razões para essa opção tornar-se-ão mais evidentes no decorrer do trabalho.

2.2 O debate sobre o currículo no campo da educação infantil

A história da infância e da educação infantil brasileira, bem como a que se alude a um conjunto de países ocidentais, sobretudo nos séculos XIX e XX, foi marcada pelo envolvimento e participação de diferentes setores sociais, que têm nas influências jurídico-policia, médico-higienista e religiosa, suas grandes referências. A “proteção” à infância, especialmente a que é oriúnda dos segmentos sociais mais pobres, se constitui no elemento central para a criação de um conjunto de instituições que supostamente têm como objetivo cuidar e educar as novas gerações, tanto no espaço público quanto privado. O discurso dominante remetia a um discurso pedagógico que pretendia “educar as crianças pobres para que aceitassem ficar a distância do usufruto da riqueza nacional” (KUHLMANN JUNIOR, 2002, p. 473 - 474). O objetivo do atendimento não era sua emancipação, mas, sim, realizar um controle desses setores para evitar ameaças à ordem social. Esse ideário torna-se nítido na afirmação de Alfredo Ferreira de Magalhães quando diz:

Recolhemos um pequeno ser atirado sozinho nas tumultuosas maretas dos refolhos sociais, vítimas de pais indignos ou de taras profundas, não é ele que nós protegemos, são as pessoas honestas que defendemos; quando tentamos chamar ou fazer voltar à saúde física ou moral seres decadentes e fracos, ameaçados pela contaminação do crime, é a própria sociedade que defendemos contra as agressões, das quais, para ela mesma, o abandono das crianças constitui uma ameaça ou um presságio. (Apud KUHLMANN JUNIOR, 2000, p. 91 - 92).

Nos processos educativos da época, a higiene era um dos grandes tópicos a serem contemplados, pois a essa idéia se agrega uma outra: o grau de civilidade de um povo era medida pelo seu grau de higiene. Nessa perspectiva, o setor médico recebia grande destaque e era considerado merecedor de atenção de vários segmentos sociais. Entretanto, a implementação desses objetivos nas práticas cotidianas dos contextos sociais e escolares da

época evidenciavam o contraste e a oposição entre o proposto e o vivido pelos educandos. Conforme afirma Kuhlmann Junior (2002, p. 475),

[...] escolares estariam cumprindo um papel de detentos em classes sem iluminação, com 50 ou mais alunos onde cabiam 20, respirando ar viciado e amontoados em bancos sem as devidas proporções. Urgia construir grupos escolares, oferecer prédios e mobiliário adequados.

Conforme destaca o citado autor, a escola estaria cumprindo mais a função de sanatório do que propriamente educacional, numa perspectiva emancipatória.

Também predominaram³⁶ o uso dos processos educativos para a aquisição de hábitos, que, de acordo com Pestalozzi, quanto mais cedo melhor e mais fácil sua fixação. As instituições de educação popular estariam mais voltadas para “ações higienistas de saneamento, capazes de recolher os refugos representados pelo ameaçador contingente de crianças abandonadas e imprimir-lhes a educação do hábito” (KUHLMANN JUNIOR, 2002, p. 485). Essas idéias ligam a infância pobre à infância delinqüente. O potencial é justificado pela vinculação da vida cotidiana com a prática criminosa. Nesse contexto, os institutos disciplinares e as casas de amparo à infância constituem-se na promessa de um futuro mais adequado para essas novas gerações. No entanto, críticos, a exemplo de Maria Lacerda de Moura, advertiam e contestavam o caráter ideológico a que se agregava a idéia de proteção e caridade; para ela, não se tratava de dar o que se acumulou à custa do trabalho alheio, tratava-se de

[...] restituir por meio do combate sistemático às causa da miséria, para ter ‘o mundo sonhado pelos grandes idealistas’. Tudo deveria estar ao alcance de todos [...] Em nome da ciência, nega-se a razão e apela-se ao destino, ao perigo de desestabilização e às fantasias de uma degeneração racial e moral que exigiriam o controle social. Em nome da liberdade individual, nega-se a mesma para submeter a alegria e a realização pessoal dos indivíduos à aceitação da sua condição social e à obediência aos ditames morais (KUHLMANN JUNIOR, 2002, p. 493).

Ainda que predominassem discursos de defesa de uma educação para a adaptação social dos indivíduos, de modo que estes não constituíssem uma ameaça para o *status quo*, havia vozes contrárias que alertavam para o caráter ideológico e manipulatório dessas práticas. Não se tratava, pois, de corrigir as distorções sociais, mas verdadeiramente de atacar suas causas. Ou seja, as relações sociais, econômicas e políticas que têm origem na propriedade privada e no usufruto do trabalho alheio são a verdadeira causa das diferenças e da miséria social, seja de adultos, jovens ou crianças.

³⁶ Em muitos espaços, cremos que ainda hoje predomina esse perfil.

O modo predominante de conceber a pobreza e suas causas vai repercutir diretamente na estruturação do trabalho cotidiano em diferentes instituições de acolhimento das infâncias e crianças. Ao longo da história da educação infantil brasileira, essa modalidade educativa irá modificar-se e buscar renovadas funções e objetivos, entre os quais, a assistência científica da criança e de suas família, as práticas circunscritas em si mesmas, que se constituíram em opções para barateamento dos custos e simplificar as exigências para instituição educacional e seu funcionamento, a educação compensatória, a versão escolarizante e as que lutam para a constituição de uma pedagogia para a educação infantil ou pedagogia para a infância. As duas últimas serão amplamente discutidas ao longo da próxima seção por se apresentarem como predominantes no estudo exploratório realizado sobre as diretrizes pedagógicas para a educação infantil em municipais de Santa Catarina, ainda que também contempladas outras possibilidades identificadas no estudo prévio e no estudo exploratório dos documentos que constituem o universo desta pesquisa.

2.3 A polêmica sobre os modelos curriculares no Brasil

Idéias e argumentos até aqui apresentados mostram uma das históricas formatações que se veiculam à assistência científica: a estruturação das ações pedagógicas em torno de um conjunto de atividades, desvinculadas entre si, bem como da ausência de sistematização e planejamento da rotina diária que, em geral, envolvem atividades ligadas à higiene, alimentação e sono. Essas “ritualizações” são fixas e repetidas a cada dia. No intervalo delas, para ocupar o tempo, as crianças são levadas a realizar algum tipo de atividade que, em geral, envolve papel e lápis e que pretende fazer as crianças reproduzirem modelos prontos, selecionados pelos educadores e estereotipados da realidade. A planificação das atividades tidas como “pedagógicas” se organizam em torno de uma *listagem de atividades*. São previstas várias modalidades, as quais, em geral levam as crianças apenas a copiar, recortar e colar, sem que para isso esteja claro qual o significado para elas. Por vezes, essas atividades são graduadas e seriadas, devendo seguir orientações previamente determinadas por manuais. Por intermédio delas, pretende-se que as crianças desenvolvam um conjunto de habilidades tidas como importantes na vida.

Nesta perspectiva, a prática pedagógica resume-se na hora-da-atividade, já que os demais momentos da rotina passam a ser secundarizadas e naturalizadas, não se constituindo, pois, em objeto de planejamento. A sistematização do trabalho não toma como base princípios educativos claros, articulando-se à necessidade de ocupar a criança pelo tempo que ela

permanece na instituição, sem levar em conta as necessidades e especificidades do ser criança. Essa proposta pedagógica constitui-se em uma educação de baixa qualidade, conforme afirma KUHLMANN JUNIOR (1998), mais moral que intelectual, o que caracteriza um atendimento cuja maior preocupação se volta para a custódia e para a submissão da criança e não propriamente para o seu desenvolvimento integral.

Com as críticas endereçadas a essa forma de estruturação do trabalho, sobretudo pela ausência de sistematização de suas práticas e inexistência de significação delas para as crianças, vão se estruturando novas formatações que pretendem dar uma certa sistematicidade às práticas cotidianas.

Nesse sentido, são geradas outras formas de organizar o trabalho cotidiano. Entre elas, destacam-se as de base teórica piagetiana.

Jean Piaget se tornou responsável por uma das maiores contribuições no campo da psicologia científica contemporânea, na área específica do comportamento cognitivo. As aplicações de sua teoria do desenvolvimento encontram-se muito difundidas no campo pedagógico e na explicação da evolução da conduta cognitiva.

Para Piaget, toda transformação ou regulação da conduta humana é sempre uma construção endógena de dados exógenos. A ação³⁷ também adquire um significado e merece destaque à medida que é tida como propulsora de mudança em todos os estágios evolutivos. Assim, o desenvolvimento é uma sucessão de ciclos em que um estágio prepara e inicia o próximo.

Ainda que as críticas sejam pertinentes ao caráter epistemológico das concepções que subjazem as formas de organização do trabalho cotidiano com a criança na educação infantil com base nesse aporte teórico, essa forma de conceber e organizar as ações cotidianas na creche e na pré-escola representa um avanço para a área. Essa forma mais aprimorada de pensar e organizar as ações cotidianas junto à criança pequena, entre outras questões, decorre do fato de garantir a ela criança o direito de acesso aos conhecimentos, o que era negado na perspectiva anterior e, ainda, por, ineditamente, tomar a criança em suas diferentes idades como elemento articulador do trabalho pedagógico.

³⁷ Atividades lógicas, criativas e sociais.

Outras contribuições surgem posteriormente, a exemplo das teorias de Wallon e Vygotsky, que lideraram no seu tempo uma luta contra a psicologia idealista, que era dominante e hegemônica na época.

Para Vygotsky, qualquer função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes: a primeira no plano social, constituindo-se no plano psicológico como categoria intersíquica – entre as pessoas – e posteriormente como categoria intrapsíquica – em seu interior. Desta maneira, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores se constitui pela mediação dos signos produzidos historicamente pela humanidade. Desse modo, a história se constitui na chave para compreender a constituição das funções psicológicas superiores, e explicita a diferença radical da psique e da natureza física; reconhece os processos sociais e a cultura material como motores da produção histórica da humanidade, intermediados pela atividade laboral e instrumental – produção e uso de ferramentas e desenvolvimento da linguagem articulada – e, conseqüentemente, pelas relações sociais que desse contexto decorrem.

Esse enfoque na historicidade humana argumenta em favor dos processos de transformação da natureza pelo homem ao mesmo tempo que ela o transforma.

As investigações de Vygotsky mostram a importância da linguagem para formação e organização da consciência e o papel do outro como elemento fundamental que interliga os sujeitos aos contextos sociais. Destaca-se, assim, a importância da mediação do outro, caracterizando a estrutura psicológica mediada por instrumentos.

Sendo assim, as condutas individuais passam a ser extraídas das condutas sociais, de modo que as funções e elementos culturais se instituem primeiro no coletivo, por intermédio da interação e mediação com seus pares e, num segundo momento, se convertem em funções psíquicas da personalidade. Estabelece-se assim um novo enfoque para a formação da consciência e dos processos psicológicos, abrindo-se para a produção de novas concepções de homem, sociedade, educação e educação escolar.

A partir dessas e de outras vertentes teóricas, estruturam-se, no Brasil, diferentes formatações pedagógicas que procuram romper com as proposições voltadas para a assistência científica.

Entre as diferentes configurações adquiridas pela educação infantil, na década de 80 do século XX, delineia-se a perspectiva pedagógica marcada pela versão escolar. Essa conformação toma como eixo organizador do trabalho cotidiano os conteúdos das diversas áreas do

conhecimento, constituidoras da escolarização posterior³⁸. Essa forma de conceber e organizar o trabalho cotidiano nas instituições, se relaciona à defesa da educação infantil como espaço, por excelência, pedagógico. Assim, a ação da educação infantil contribui para a socialização dos conhecimentos produzidos e acumulados ao longo da história humana e, em geral, se estrutura em torno de projetos de curta, média ou longa duração. Em torno desses projetos estrutura um conjunto de atividades que torna possível ao professor agregar outras atividades, que permitiriam abordar conteúdos vinculados às diferentes áreas do conhecimento. Essa perspectiva é vista como aquela que, além de valorizar um certo conjunto de conhecimentos, também prepara as crianças para o sucesso na escola de ensino fundamental.

Essa forma de organização trouxe para a área maior consistência ao trabalho com os temas/projetos, de modo que em torno destes seriam articulados os conteúdos das diversas áreas do conhecimento. Nesta perspectiva, conforme Cerisara (1999), a educação infantil virou escola; os profissionais; professores; as crianças, alunos; e as propostas pedagógicas, currículos.

Na segunda metade da década de 1990, foi elaborado, publicado e discutido amplamente o documento *Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 1998a). Esse documento causou enorme polêmica na área, inclusive pelo fato de que significava uma mudança importante na orientação em relação ao trabalho que vinha sendo realizado anteriormente pelo MEC. Por exemplo, em 1995, o MEC, por intermédio da COEDI, entre vários documentos, havia já publicado *Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças*³⁹. Esse documento se estrutura com base em estudos e pesquisas e delinea-se em torno de um conjunto de 12 critérios, esboçados em subitens, baseados em direitos das crianças.

Entre as diferentes questões que o conteúdo desse documento contempla, destacam-se as que se referem às necessidades de as instituições preverem e oferecerem no seu cotidiano espaços e ambientes seguros, agradáveis e saudáveis, com rotinas flexíveis, onde as crianças possam: organizar os seus jogos e brincadeiras, expressar sua sexualidade, ouvir música, cantar, dançar, expressar-se através de desenhos, pintura, modelagem, dramatizações e colagem,

³⁸ Essa perspectiva pedagógica foi amplamente desenvolvida e criticada por Cerisara, 1999, Kuhlmann Junior (1999) e Machado (1998).

³⁹ Para maiores detalhes, Cf. Brasil 1995, 40 p. Parte desse documento foi reeditada pelo MEC, no interior do documento intitulado Padrões de Infra-estrutura Para as Instituições de Educação Infantil e Parâmetros de Qualidade Para a Educação Infantil – documento preliminar (MACHADO, M. L.; CAMPOS, M. M. 2004).

ouvir e contar histórias, interagir com as crianças maiores, menores e adultos, correr, saltar, pular, engatinhar e explorar novos ambientes; encontrar conforto e apoio sempre que precisam, receber atenção individual, proteção e cuidado dos adultos, desenvolver sua autoestima, curiosidade e autonomia, ser tratadas sem discriminação, não ser obrigadas a suportar longos períodos de espera; ter suas famílias bem-vindas e respeitadas nas instituições, ter momentos de privacidade e quietude, onde possam se recostar, desenvolver atividades calmas, descansar e dormir, receber o atendimento de suas necessidades de alimentação, saúde e higiene, como também expressar seus pensamentos, fantasias, lembranças e tantas outras situações fundamentais para o desenvolvimento das novas gerações.

Esses conteúdos revelam que o documento procurou apontar aspectos do cotidiano das instituições que podem promover o desenvolvimento integral das crianças, expressos de forma concreta e acessível.

A partir da ampliação das demandas tidas como fundamentais para o cuidado e a educação da criança pequena em creches e pré-escolas e, ainda, das vozes que indicam para a incompatibilidade da estruturação do trabalho com a criança pequena na versão escolar, estruturam-se propostas pedagógicas para a educação infantil organizadas em torno de eixos de trabalho. Uma dessas formatações toma a *linguagem, interação e jogo/brincadeira* como eixos organizadores para o trabalho pedagógico. Com base nesses eixos de trabalho, articuladas à leitura do grupo, organizam-se iam situações “significativas” e/ou projetos de trabalho, que, em geral, seguem um certo modo de organização e de procedimento, na tentativa de incluir todos os integrantes do grupo nas mesmas atividades.

Essa orientação aparenta se articular à idéia da necessária especificidade do trabalho com a criança em suas diferentes faixas etárias, e de que é necessário buscar diferentes formas de atuar junto à criança de zero a seis anos, sem constituir-se em substituto da família ou em modelo de escolarização precoce, nos moldes da escola de ensino fundamental, lutando por se consolidar em bases próprias. No entanto, se forem levados em conta os eixos de trabalho mencionados, identificam-se contradições ou sobreposição, pois de acordo com a compreensão que se torna possível fazer da Psicologia Histórico-Cultural, não é possível pensar na brincadeira sem que nela esteja obrigatoriamente embutido o seu caráter eminentemente interativo e lingüístico. Em outros termos, a brincadeira pressupõe linguagem e interação. Logo, ficam evidenciadas tanto a ausência de clareza da atividade do brincar, como também da atividade interativa e lingüística da criança de zero a seis anos, o que

explicita que os mencionados eixos de trabalho respondem mais à necessidade do caráter formal do que à própria organização do trabalho cotidiano com a criança.

Eis outras questões que pedem resposta: O que são atividades significativas? São significativas ao olhar de quem? Dos adultos ou da criança? Como elas serão viabilizadas no cotidiano?

Outra formatação em torno de eixos de trabalho indica para a estruturação cotidiana dessas atividades em torno dos jogos/brincadeiras⁴⁰. Nesse contexto, procura-se enfatizar que estas “são atividades básicas da criança nessa faixa etária e que possibilitam, ao mesmo tempo, incidir sobre o processo de desenvolvimento e contribuir para que ela construa seus conhecimentos.” (BRASIL, 1996c, p. 50).

Em princípio, poder-se-ia considerar que essa seria uma possibilidade que daria condições de a educação infantil ganhar feições próprias e caminhar sem subordinações. No entanto, é preciso considerar que, se por um lado a atividade do jogar e brincar é fundamental para a criança, é preciso também considerar que outras vivências que não apenas os jogos e as brincadeiras constituem-se fundamentais para o desenvolvimento dos diferentes aspectos que constituem o gênero humano.

Desse modo, não podemos ter em mente que uma ou outra categoria, por si só, seja suficientemente capaz de articular e delinear um cotidiano rico e diverso para as creches e pré-escolas. Não se pode conceber que a brincadeira e a necessária organização dos espaços para sua viabilização, apesar da significativa importância para as gerações mais jovens, seja capaz de garantir que as crianças vivam e se desenvolvam de forma ampla. Assim, torna-se indispensável criar novas categorias que contemplem essa multiplicidade de ações.

Para a organização do trabalho de acordo com a mencionada formatação, muitas práticas cotidianas se utilizam também de projetos. Ocorre que, em algumas circunstâncias, os jogos e brincadeiras, considerados eixos norteadores dos trabalhos, constituem apenas em indicações para seleção de temas/ assuntos para organização de projetos que têm por objetivo agregar um conjunto de vivências que levariam a criança a se apropriar de um conjunto de conteúdos articulados às diversas áreas do conhecimento⁴¹.

⁴⁰ Para maiores detalhes Cf. Brasil 1996c.

⁴¹ Para maiores detalhes Cf. Wiggers, 2000.

Em meio às controvérsias e polêmicas que decorrem das próprias diretrizes pedagógicas e indicações efetuadas pelo MEC, nas quais, aparentemente, pretende anular a outra, se fortalecem as vozes que vão se opor radicalmente à versão escolar da educação infantil brasileira e vão argumentar em favor de uma Pedagogia da Infância⁴², como se tornou conhecida.

O ideário que se relaciona à construção de uma Pedagogia da Infância foi concebida por Loris Malaguzzi que, conforme Gardner⁴³ (1999, p. IX - XII apud EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999), no final da Segunda Guerra Mundial, se interessou pela construção de uma nova escola. Esse sistema se estruturou na Itália, mais especificamente na região de Reggio Emilia e contou com a participação de profissionais de diferentes áreas, que se dispuseram a trabalhar em torno de sua implementação nas práticas cotidianas, objetivando construir uma educação de qualidade, voltada para a infância. Sua estruturação pedagógica foi construída em torno de pequenos projetos de longa duração.⁴⁴

De acordo com a Pedagogia da Infância, as creches e as pré-escolas diferenciam-se sensivelmente do contexto escolar pela função social que distingue uma da outra:

[...] a escola se coloca como o espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, as instituições de educação infantil se põem, sobretudo com fins de complementaridade à educação da família. Portanto, enquanto a escola tem como sujeito o aluno, e como o objeto fundamental o ensino nas diferentes áreas do conhecimento, através da aula, a creche e a pré-escola têm como objeto as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança de 0 a 6 anos de idade (ROCHA, 1999, p. 61 - 62).

Portanto, para a Pedagogia da Infância, o “divisor de águas” entre a educação infantil e o ensino fundamental é o espaço diferenciado que essas duas modalidades educativas ocupam no contexto social contemporâneo e, no caso do Brasil, no aporte legal que a institui como um direito e não uma obrigação a todas as crianças brasileiras. Essa distinção é tida como determinante no delineamento do caráter pedagógico dessas instituições. De acordo com essa proposta, a educação infantil se define como um espaço não-escolar, “pois não é objeto da educação infantil ensinar conteúdos” (ROCHA, 1999, p. 63). A autora destaca que cada um

⁴² O termo Pedagogia da Educação Infantil/ Pedagogia da Infância foi cunhado por Rocha (1999). Para efeitos deste trabalho, optou-se pelo uso do termo *Pedagogia da Infância*, por se considerar que este é mais amplo, referindo-se a especificidade da educação infantil, mas também às séries iniciais do Ensino Fundamental.

⁴³ “O criador das ‘Inteligências Múltiplas’” (ARCE, 2004, p.2).

⁴⁴ “Os métodos de ensino por projetos e de resolução de problemas, largamente valorizados na educação infantil contemporânea e também em outros níveis do sistema de ensino, são bastante adequados aos processos produtivos adotados atualmente pelo capitalismo embora, curiosamente, umas das razões alegadas para a adoção

desses espaços “detém especificidades próprias relacionadas a sua história, organização, finalidade, etc., que merecem abordagens específicas” (ROCHA, 1999, p. 64).

Essa versão pedagógica terá “como objeto de preocupação a própria criança: seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais” (ROCHA, 1999, p. 62). Assinala para o limite das orientações pautadas na padronização e para a insuficiência do conhecimento produzido com base na predominância do conhecimento psicológico como referência para o delineamento das intervenções educativas na creche e na pré-escola e manifesta significativa preocupação com a construção de “uma pedagogia que corresponda à infância inteira, aberta e solta” (ROCHA, 1999, p. 140).

A promissora perspectiva teórica delineada pela Pedagogia da Infância e respectivo arcabouço teórico e organização de suas respectivas práticas, em pouco tempo passa também a ser alvo de críticas e de questionamentos.

Arce (2004) faz uma análise dos pressupostos que subjazem na Pedagogia da Infância e aponta para as seguintes indicações:

[...] a abordagem de Reggio trabalha com a concepção de que o indivíduo possui múltiplas habilidades decorrentes das múltiplas inteligências, sendo inteligência entendida como a capacidade que o indivíduo possui de solucionar problemas e se tornar indispensável [...] à crença na construção de significados por parte da criança, significados estes que devem ser constantemente negociados [...] o papel do professor passa a ser o de propiciar a negociação de significados, oferecendo ao aluno não mais o conhecimento objetivo da realidade objetiva mas sim múltiplas formas de comunicação que devem emergir de uma relação dialógica [...] esse princípio pedagógico e epistemológico da construção e negociação de significados pela criança adotado por Malaguzzi insere a pedagogia por ele definida no âmbito do movimento construtivista e do movimento pós-moderno [...] (ARCE, 2004, p. 148 - 149).

Essa crítica sugere que está se reproduzindo, no campo da educação infantil, a mesma polêmica desenvolvida há algumas décadas a respeito do currículo do ensino fundamental, que opunha os defensores da “pedagogia crítica dos conteúdos”, de inspiração marxista, à chamada pedagogia renovada, herdeira da escola nova, baseada em conceitos oriundos da psicologia da aprendizagem e que procurava partir dos interesses do educando.

No caso do ensino fundamental, essa polêmica pode ser considerada como ultrapassada, na medida em os escritos de Vygotsky e Wallon foram apropriados pelas correntes de origem

desses métodos pelos educadores é a de que eles promoveriam a formação do espírito crítico e da autonomia intelectual” (ARCE, 2004, p. 15).

marxista, na direção de uma síntese entre as perspectivas do aluno que aprende e do projeto pedagógico que se busca seguir, o que inclui os conteúdos da aprendizagem. No entanto, na educação infantil a polêmica encontra-se bastante interna, como se pode observar no texto a seguir:

Nessa pedagogia da infância, centrada nas relações e nas múltiplas linguagens, transformando-se assim numa pedagogia das diferenças, das relações, da escuta e da animação, o professor sofre um violento processo de descaracterização, deixando de ensinar e reduzindo sua interferência na sala de aula a uma mera participação [...] pois o professor não mais dirige ele segue, segue a criança, seus desejos, interesses e necessidades. Podemos dizer que essa pedagogia faz do adulto um escravo da infância transformada em fetiche dos educadores [...] a instituição de educação infantil se tornaria um oásis onde não se trabalha, onde se pode crescer sem deixar de ser criança, [...] a Pedagogia da Educação Infantil não somente quer preservar a criança da educação escolar, como também quer fazer da infância um refúgio distante das mazelas produzidas pela sociedade contemporânea. Há um ar de nostalgia da pureza perdida pela sociedade mas preservada pela infância. Defender a pedagogia da infância seria como que defender o retorno a essa pureza perdida [...] Parece que os educadores estão fetichizando a infância como natural e espontaneamente detentora de sabedoria e dos germes da bondade, sinceridade e solidariedade humana, o que, aliás, os aproxima bastante de idéias defendidas por Froebel [...] os defensores da pedagogia da infância pensam que a valorização das atividades coletivas das crianças resultaria em diminuição do individualismo egoísta [...] Opera-se [...] uma naturalização das concepções de criança, de ser humano e de comunidade, tornando-se extremamente alienante ao buscar um “oásis” para a proteção e preservação de seu objeto central de trabalho, a criança, deslocando-a do contexto capitalista no qual estamos inseridos [...] O que parece ser uma valorização real da criança e da infância constitui-se em recurso ideológico de desvalorização da educação escolar e de alienação dos indivíduos desde a mais tenra idade (ARCE, 2004, p. 160 - 164).

Diante das questões postas pela autora, identifica-se uma clara defesa e retomada da versão escolar da creche e da pré-escola, nos moldes da pedagogia conteudista, defendida há décadas atrás.

Apesar do enfoque que o ensino fundamental recebe no interior da atual política educacional e das possibilidades legais brasileiras, essa modalidade educativa não conseguiu ainda, em pleno século XXI, adquirir caráter universal, mesmo que seu atendimento no Brasil gire em torno de 96% da população⁴⁵. Conforme foi assinalado, há que se considerar a existência de muitas crianças matriculadas no ensino fundamental com idade acima de 14 anos, o que denuncia os processos de exclusão promovidos pelo sistema educacional brasileiro, constituindo-se em uma das formas mais perversas de exclusão social, já que lhes nega o direito fundamental à cidadania, na medida em que retira dessa massa populacional as perspectivas de um futuro mais promissor e adequado.

⁴⁵ Dado fornecido pelo setor de Estatística/Censo Escolar da Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia/ SC.

Dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (BRASIL, 2005, 12 p.) revelam que o ensino fundamental apresenta-se insuficiente para garantir a todos os cidadãos a conclusão dos anos de escolaridade que a eles se referem.

De cada cem crianças que entram na 1ª série do ensino fundamental, 41 não terminam a 8ª série [...], em 1995, 48% dos estudantes que iniciavam a 1ª série não terminavam o ensino fundamental [...] o atraso escolar e as dificuldades enfrentadas pelos estudantes para concluir a escola mostram uma realidade chocante e revelam uma escola de péssima qualidade [...] 39% dos alunos têm idade superior à regular na série que estão cursando [...] A principal causa da distorção é a repetência. No ensino fundamental, 21,7% dos alunos são reprovados” (PARAGUASSÚ, 2005, p. 1).

Um significativo contingente populacional, “apesar de ficar até oito anos na escola, não consegue avançar além das séries iniciais”. Destaca-se que “as regiões com menos desenvolvimento econômico e de economia pouco diversificada são as que apresentam os piores índices” (BRASIL, 2005a, p. 7).

Assim sendo, ainda que as diferenças regionais estejam diminuindo e a taxa de atendimento tenha crescido, impulsionando os índices próximos a uma universalização real do atendimento, conforme Paraguassú (2005), no Nordeste brasileiro, apenas 50% dos alunos conseguem terminar a 8ª série e, para concluí-la, levam em média 11,4 anos.

Dentre as razões para o fracasso escolar brasileiro podem ser destacadas: “escola de baixa qualidade, em especial nas regiões mais pobres do País e nos bairros mais pobres das grandes cidades; trabalho precoce; baixa escolarização dos pais; despreparo da rede de ensino para lidar com essa população” (BRASIL, 2005a, p. 7). Apesar dos avanços, sobretudo no que se refere ao acesso à educação básica, observa-se o baixo desempenho dos sistemas de ensino, característico das baixas taxas de sucesso escolar, em especial nos primeiros anos de escolaridade, com destaque para as crianças mais jovens.

O contexto da escola de ensino fundamental brasileiro não oferece, assim, garantia de qualidade (sucesso e permanência), nem mesmo aos que apresentam idade própria e, apresenta-se mais inadequada ainda às crianças mais jovens, sobretudo as que provêm dos segmentos sociais mais pobres. Assim, cabe indagar se é esse modelo escolar que se pretende adotar para a educação infantil. Seria esse o caráter educacional por excelência? É nele que se pretende encaixar as especificidades da educação da criança na faixa etária de zero aos seis anos? São essas concepções e crenças que se quer adotar para as crianças ainda menores,

rotulando-as e perseguindo-as em idades ainda mais precoces? É essa formatação pedagógica que se persegue e adota como referência quando se defende uma escolarização das crianças de zero a seis anos, incluindo as de zero a três?

Os dados referidos, com certeza, evidenciam e advertem para a inadequação da incorporação, transposição e formatação adquirida pela atual escola de ensino fundamental para a educação infantil.

A situação existente exige muito mais do que a “simples preparação” das crianças para ingresso no ensino fundamental ou a incorporação de sua função propedêutica, antecipando a apropriação de determinados conteúdos, de modo a garantir às crianças, já na educação infantil, o acesso a determinados conteúdos vinculados às diversas áreas do conhecimento, por intermédio da transposição didática.

A partir da fragilidade e ineficiência das políticas que delineiam e estruturam o ensino fundamental brasileiro, parece óbvio o desenvolvimento do desejo e dos argumentos em favor da não-escolarização da educação infantil. Essa desvinculação da creche e da pré-escola só se torna pertinente se por escola se entender o ensino fundamental em sua forma tradicional. Ainda assim, como alerta KUHLMANN JUNIOR (1999), tal posição requer muita cautela.

[...] Primeiramente, porque admite tacitamente, que a educação escolar do ensino fundamental possa ser prejudicial à criança, demonstrando interesse e preocupação apenas com relação aos menores de sete anos.

Em segundo lugar, porque confunde a educação infantil com instituições educacionais de outra natureza [...] porque não considerar que elas são um tipo de instituição escolar? [...] aquela que tem como característica reunir um coletivo de determinada faixa etária [...] para prestar um tipo determinado de educação [...] o objetivo escolar não definiria de antemão um modelo de organização pedagógica para a instituição. Definiria a natureza da mesma – educacional – no interior da qual se encontrariam estruturas e objetivos de ordens diversas: creche, pré-escola, a escola de ensino fundamental, a escola técnica [...] não poderíamos, para sermos conseqüentes, nos envergonhar [...] do caráter escolar da educação infantil [...] (KUHLMANN JUNIOR, 1999, p. 61).

Conforme indicado pelo citado autor, o que não cabe é fazer dessa articulação uma subordinação ao ensino fundamental tradicional, no qual a organização do trabalho cotidiano toma essa modalidade educativa como ponto de partida, ao invés de fazê-lo a partir da criança. Por outro lado, a simples oposição da educação infantil ao ensino fundamental caracteriza uma alienação diante da realidade nacional, descomprometendo-se com o aluno que ingressa no ensino fundamental. A adaptação da criança na escola de ensino fundamental

também precisaria ser pensada e tratada com atenção, para que seu direito à educação seja garantido.

Convém também lembrar que, mesmo a educação infantil fazendo parte da educação básica brasileira, apenas o ensino fundamental é obrigatório, destinando-se, portanto, a todas as crianças, antes, a partir dos sete, agora, a partir dos seis anos de idade. Só esse fato seria suficiente para pensar que

[...] a educação infantil é de outra ordem, pois não se destina a todos. Assim, seria um equívoco engessá-la nos moldes do ensino fundamental, que lhe sucede, em uma perspectiva preparatória, propedêutica.

Se a criança vem ao mundo e se desenvolve por interação com a realidade social, cultural e natural, é possível pensar uma proposta educacional que lhe permita conhecer esse mundo, a partir do profundo respeito por ela. Ainda não é o momento de sistematizar o mundo para apresentá-lo à criança: trata-se de vivê-lo, de proporcionar-lhe experiências ricas e diversificadas [...] oferecer à criança um local seguro e estimulante que lhe permita ampla manifestação de seu potencial físico, afetivo e intelectual, a aprendizagem de sua autonomia e de sua socialização, além de facilitar sua integração à escola maternal (KUHLMANN JUNIOR, 1999, p. 57).

Também Bujes (2002), ao fazer uma análise dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, sobretudo no que se refere às relações de governabilidade da infância e relações de poder que se estabelecem nos processos educativos propostos para a creche e da pré-escola, alerta para a necessidade de romper com as pretensas lógicas binárias que estabelecem distinções radicais entre a versão escolar e não-escolar da educação infantil brasileira. Chama também atenção para o cuidado com as indicações que pretendem dar respostas acabadas para fenômenos em constante mutação e para algumas lógicas e modos de atuar junto às crianças.

Essa passagem em revista do percurso da educação infantil brasileira, sobretudo no que se refere às diversas correntes pedagógicas, evidencia que ela se modificou e se adequou a renovadas filiações, tanto teóricas como práticas, de modo a buscar novas configurações educativas. Assim, caracterizou espaços distintos: lugar de assistência científica para compensar carências; de desenvolvimento; de aprendizagem que promova o desenvolvimento de hábitos e atitudes, e prepare o ingresso da criança ao ensino fundamental ou constitua-se como modelo escolar, circunscrita em si mesma – como espaços de desenvolvimento ou em torno de uma pedagogia específica para a educação infantil, em oposição ao modelo escolar.

Nota-se que, ao longo do percurso, diferentes foram e são as concepções de criança, infância, educação e educação infantil que marcaram diversos momentos históricos do acolhimento da criança pequena em contextos alternativos ao familiar, e que resultam em disputas por significados e propostas para a educação infantil.

Identifica-se que, nesse debate, prevalece certa falta de clareza teórica quanto às formas de delinear e organizar o trabalho educativo na creche e na pré-escola. Esse contexto aponta para a complexidade em que se constitui a tarefa de propor as ações educativas e organizar o cotidiano da instituição de educação infantil. As precariedades teórico-metodológicas apresentadas revelam também o estágio em que se encontra a produção do conhecimento da área e as políticas públicas, em especial no que se refere ao delineamento e implementação cotidiana das ações educativas a serem desenvolvidas em creches e pré-escolas.

Essa realidade permite identificar que se trata de “um terreno em que se está tateando para encontrar caracterizações sensatas e coerentes [...] A prudência ao lidar com essas questões é algo recente e ainda pouco incorporado em nossos procedimentos analíticos” (KUHLMANN JUNIOR, 1999, p. 54).

3 O CAMINHO DA PESQUISA

Conforme exposto inicialmente, este estudo tem como objetivo geral identificar os principais aportes teóricos e metodológicos conceitos, autores, correntes filosóficas que fundamentam as proposições pedagógicas para creches e pré-escolas nas redes municipais de ensino do Estado de Santa Catarina. Esse buscou responder as seguintes questões:

- Quais os contextos políticos, sociais e administrativos que gestaram as propostas pedagógicas analisadas?
- Quais foram as estratégias utilizadas para o delineamento, gerenciamento e implementação dessas diretrizes na respectiva rede municipal de ensino ou instituição de educação infantil?
- De que modo as orientações pedagógicas, políticas e administrativas vinculadas ao cenário nacional estão sendo incorporadas na diversidade de condições existentes nos municípios?
- Que funções sociais e objetivos são propostas para as ações cotidianas no atendimento de crianças em creches e pré-escolas nas diferentes redes municipais de ensino e/ou instituições?

A hipótese que orienta a pesquisa é que essas diretrizes refletem as diversas posições presentes no debate recente que caracterizam a produção sobre currículo de educação infantil no país, seja apresentando uma orientação eclética, que procura integrar diferentes posições, seja aderindo a uma versão escolar, organizada por áreas de conhecimento e preocupada com a preparação para o ensino fundamental, seja contrapondo-se a essa versão, na busca de um modelo mais próximo à chamada Pedagogia da Infância.

Para a realização da análise foram utilizados os documentos-síntese – publicados ou não – resultantes dos processos de delineamento de diretrizes pedagógicas, levadas a efeito a partir de 01 de janeiro de 2001, pelas diferentes redes municipais de ensino do Estado de Santa Catarina. O recorte cronológico tomou como base a data em que a penúltima gestão municipal tomou posse. O uso desse critério pretendeu garantir uma maior fidedignidade dos dados, pois essa estaria se referindo apenas a duas gestões municipais.

Destaca-se que, apesar do foco da análise estar voltados aos *documentos-síntese decorrentes dos processos de delineamento das diretrizes pedagógicas realizadas a partir da citada data nas redes municipais catarinenses*, para que se captasse o contexto em que esses documentos foram gestados e implementados, e o modo como as orientações pedagógicas, políticas, e administrativas do cenário nacional estão sendo incorporadas na diversidade de condições – econômicas, sociais, políticas e culturais – existentes entre os municípios, foram também colhidos dados a respeito da realidade do atendimento educacional com a ajuda de um questionário. Esse instrumento foi entregue em mãos ou enviado pelo correio a todos os municípios do estado. A ele se agregou a solicitação do envio do(s) documento(s) resultante(s) do delineamento das diretrizes pedagógicas produzidos a partir da data referida, ou na ausência do desenvolvimento desses, do(s) documento(s) e/ou referências utilizados pelos profissionais de educação infantil para o delineamento das ações cotidianas na creche e na pré-escola do respectivo município.

3.1 A busca dos dados

A elaboração do instrumento de pesquisa – o questionário para os municípios – atravessou diversas etapas. Em 2002, quando o projeto foi estruturado, elaborou-se uma versão preliminar do questionário.

Essa versão, além das questões postas pelo estudo realizado para a sistematização do projeto, contou também com as indicações da pesquisa “O Caráter da Educação Infantil Florianopolitana”, levada a efeito no município de Florianópolis, entre os anos de 1986 e 1989, por integrantes do então Núcleo de Estudos e Pesquisa da Educação de zero a seis anos, hoje Núcleo de Estudos e Pesquisa da Primeira Infância, da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC⁴⁶. Conforme indicado na apresentação deste trabalho, teve-se oportunidade de, na época, analisar duas das questões que dizem respeito à existência de proposta pedagógica na escola e o modo com esta está estruturada⁴⁷.

Paralelo a esse processo, percorreu-se o caminho que levou à listagem dos diferentes municípios catarinenses, seus endereços para correspondência, telefone e endereço eletrônico.

⁴⁶ Para maiores detalhes Cf. Rocha; Silva, 1996.

⁴⁷ Para maiores detalhes Cf. Etgues ; Wiggers, 2001.

Essas informações foram fornecidas pelo Setor de Estatísticas da Secretaria da Educação Cultura e Desporto do Estado de Santa Catarina⁴⁸.

Essa versão preliminar foi utilizada para realização do estudo piloto⁴⁹ para o teste do instrumento.

Nesse estudo piloto foram envolvidos três municípios catarinenses⁵⁰. Pretendeu-se nessa seleção contemplar um município de grande porte, no caso a capital do estado, um município de médio porte – Criciúma – e um município de pequeno porte – Gravatal.

Aliado a esse critério agregou-se um segundo: a possibilidade de interlocução com a equipe técnica dos municípios, por relações previamente estabelecidas e disponibilidade dessas equipes em participar do processo⁵¹. Esse critério se justifica dado o necessário intercâmbio e trânsito de idéias entre esses dois sujeitos sociais, condição fundamental e necessária para a efetiva ampliação e reformulação dos instrumentos em questão. Junto com o questionário, seguiu também um documento de registro da etapa piloto, cujo objetivo era captar, na forma escrita, as indicações dos municípios em relação a esse processo⁵².

A partir do retorno desse conjunto de informações elaborou-se o relatório da etapa piloto, quando procurou-se retratar as principais indicações e sugestões efetuadas pelos interlocutores na forma escrita e por intermédio de contatos informais.

Foram incorporados também conhecimentos e experiências adquiridas ao longo do estágio de doutoramento – realizado na Universidade do Minho/Portugal – e dos roteiros de informações a serem coletadas nas creches e pré-escolas utilizadas pela pesquisa *Revisão de Políticas e Serviços da Educação Infantil no Brasil, MEC/UNESCO/OCDE: estudos dos municípios*⁵³ e, ainda, do *Questionário Secretarias Municipais*, utilizado pela pesquisa *Formação de Profissionais da Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro*,⁵⁴ roteiro amplamente consultado e significativamente considerado nessa etapa. Portanto, por intermédio desse

⁴⁸ São 293 municípios catarinenses. Destes, nove não faziam parte da listagem em causa, de modo que a lista inicial contou com dados complementares, tomando como base fontes diversas e que nos deram, por fim, a listagem final.

⁴⁹ Essa etapa foi realizada no primeiro semestre de 2004.

⁵⁰ Florianópolis, Criciúma e Gravatal.

⁵¹ Verena Wiggers (coordenadora do projeto), Márcia B. Simão e Moema Albuquerque (auxiliares de pesquisa).

⁵² Destaca-se que em todas as etapas foram abertos espaços para que os interlocutores fizessem críticas e sugestões, de modo que o questionário fosse melhor adaptado as diferentes realidades catarinenses.

⁵³ Para maiores detalhes ver CAMPOS, M. M.; FULGRAF, J.; WIGGERS, V. 2005.

⁵⁴ Para maiores detalhes ver Kramer (2001b, 160 p.)

amplo leque de contribuições, consultas e informações, foi preparada uma nova versão do questionário.

Essa versão foi novamente submetida à prova em mais dois municípios catarinenses⁵⁵: São José⁵⁶, considerado de médio porte e Rio Fortuna⁵⁷, de porte muito pequeno. Também nesse caso a relação da pesquisadora responsável por esse processo com a equipe técnica de educação infantil desses municípios, bem como a disponibilidade das equipes em participar e colaborar com o processo, definiram a amostra da segunda etapa piloto. No caso de Rio Fortuna, agrega-se aos critérios anteriormente indicados, o fato de ser o município brasileiro que apresenta menor taxa de mortalidade infantil do Brasil⁵⁸.

Nessa etapa, buscaram-se também interlocuções e contribuições de três técnicos em assuntos educacionais. Um deles se vincula à Universidade Federal de Santa Catarina, outra provém profissionalmente da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina e o terceiro possuía vínculo profissional com a Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, mais especialmente com a equipe pedagógica da Divisão de Educação Infantil da citada Secretaria.

Ao longo desse processo, buscou-se também conhecer o questionário do Censo Escolar de 2005, cujas informações já levantadas foram suprimidas do questionário da pesquisa para serem então levantadas junto à equipe do Censo Escolar da Secretaria de Educação Cultura e Desporto do Estado de Santa Catarina.

As considerações e contribuições advindas deste amplo leque de informações e interlocuções deram origem às alterações que possibilitaram chegar à nova versão do questionário.

Após a apresentação do projeto no XIV Fórum Catarinense de Educação Infantil, realizado na cidade de Rio do Sul, nos dias 11 e 12 de agosto de 2005, essa versão foi entregue, em mãos, às representantes da educação infantil de um conjunto de 20 municípios catarinenses. No entanto, após a entrega dos instrumentos, verificou-se que esses apresentavam problemas de formatação em um dos quadros, requerendo, para tanto, o reenvio dos citados questionários, o

⁵⁵ Esse processo foi realizado no primeiro semestre de 2005.

⁵⁶ Pela categorização feita posteriormente, o citado município constituiu o Grupo dos Municípios de Grande porte, mas que, com seus 173.000 habitantes, em contraste com municípios maiores, foi aqui considerado de médio porte.

⁵⁷ Com 4.500 habitantes.

⁵⁸ Para maiores detalhes ver EPAGRI, (2006).

que foi imediatamente comunicado, por intermédio das formas de contato deixadas na ficha de controle da entrega dos questionários.

A necessária reestruturação e correção do citado instrumento motivou, ainda, uma ampla revisão dele, tendo em vista um conjunto de reflexões suscitadas ao longo do desenvolvimento do referido Fórum. Essas reflexões decorreram da apresentação do panorama da educação infantil catarinense e dados apresentados sobre a realidade dessa modalidade educativa em um conjunto de seis municípios, bem como das questões suscitadas ao longo do debate dessa mesa redonda e de outras atividades desenvolvidas pelo Fórum.

A partir dessas demandas e contribuições e de todas as outras já referidas, finalmente chegou-se à quinta versão do questionário, designada de versão final. Esta foi remetida pelo correio a todos os 293 municípios do estado catarinense, com prioridade aos municípios que já haviam recebido a versão anterior no XIV Fórum Catarinense de Educação Infantil, sendo que no dia 11 de setembro de 2005, foram postadas as últimas correspondências que levavam os citados instrumentos de coleta aos diferentes recantos e cidades catarinenses. A coleta dos questionário foi encerrada no dia 01 de abril de 2006.

Esse questionário⁵⁹, é constituído por um conjunto de 73 questões – abertas ou fechadas – estruturadas em torno dos seguintes itens: *Identificação; Supervisão e acompanhamento; Diretrizes pedagógicas; Aspectos diversos e Participação da comunidade*. Agregou-se também a ele a solicitação do envio de documentos-síntese resultantes do delineamento de proposições pedagógicas para e creche das pré-escola das redes municipais e/ou outros textos que subsidiam a prática dos profissionais que atuam na respectiva rede.

A pesquisa foi também apresentada no XV Fórum Catarinense de Educação Infantil, realizado no município de Curitiba, nos dias 22 e 23 de novembro de 2005, onde novos questionários também foram entregues em mãos a representantes de alguns municípios do extremo oeste, que afirmaram não ter recebido os devidos instrumentos e, portanto, não ser conhecedores da pesquisa. Destaca-se que nenhuma das correspondências enviadas retornou ao remetente. Ainda assim, diante da citada constatação, o questionário foi também remetido, via *e-mail*, a todos os representantes municipais que integram o Fórum Catarinense de Educação Infantil, cadastrados pelo grupo gestor do citado Fórum. Essa remessa se fez acompanhada de uma listagem dos municípios, num total de 50, que já haviam dado retorno e

⁵⁹ Ver anexo 8.1.

uma carta que solicitava a esses integrantes que intercedessem junto aos seus municípios para que retornassem os instrumentos. Procedimento semelhante foi também efetuado junto aos representantes dos Conselhos Municipais de Educação que constituíam a lista disponível junto à equipe de coordenação do Fórum Catarinense de Educação Infantil do Estado de Santa Catarina.

Para a edição do XVI Fórum Catarinense de Educação Infantil elaborou-se uma carta que foi lida publicamente por um integrante do comitê central e entregue a seus participantes. Na referida comunicação constavam dados referentes a números e percentuais de questionários retornados, documentos disponibilizados etc, ao mesmo tempo em que se fez um apelo aos municípios integrantes da pesquisa a enviarem seus documentos-síntese para a análise pretendida. Entretanto, nenhum município acolheu o chamamento.

3.2 Retorno dos questionários

Nas primeiras semanas subseqüentes acusou-se o retorno dos primeiros questionários contendo as informações referentes à rede correspondente. A partir de então, passou-se a atuar em duas direções. Uma delas se referiu ao cadastramento, controle e agradecimento a cada um dos remetentes. A outra se concentrou no envio de respostas às indagações da pesquisa⁶⁰, bem como às solicitações referentes a determinados temas pertinentes à área e indicações bibliográficas para estudos e delineamento de ações da respectiva rede.

Alguns municípios deram retorno aos questionários acompanhados de cartas ou ofícios, mostrando-se extremamente receptivos à pesquisa e disponíveis para o fornecimento das informações, bem como de outras que a pesquisa necessitasse. Outros, ainda, prestavam esclarecimentos sobre alguns dos dados ou apresentavam justificativas sobre a indisponibilidade do documento, argumentando que estaria na gráfica, ou que estavam produzindo a versão final, de modo que tão logo fosse possível o disponibilizariam. Alguns municípios enviaram-nos na forma *on-line* e outros na forma impressa. Outros tantos, apesar de afirmarem que produziram documentos, lamentavelmente não os disponibilizaram.

⁶⁰ Possibilidade de prorrogação do prazo para o envio do questionário, inicialmente estabelecido em 30 dias após o recebimento, disponibilidade na forma *on-line* e também envio nesta forma.

Outro dado que merece destaque foi a surpresa de muitos representantes municipais por terem recebido a comunicação de agradecimento pela contribuição dada à pesquisa, pois, conforme indicado, muitos já haviam contribuído em outros levantamentos e pesquisas, mas nunca haviam recebido retorno ou sequer alguma forma de agradecimento. Creio que esse dado denuncia o quanto nós pesquisadores precisamos ainda avançar nas nossas formas de fazer pesquisa, de modo a tratar de modo mais respeitoso nossas fontes e universos de pesquisa.

Assim, o levantamento de dados, mesmo que de forma tímida, propiciou um caminho de mão dupla, onde foram obtidos dados da realidade ao mesmo tempo em que foi requerido dessa pesquisadora, dados e indicações para situações pontuais vividas por algum contexto municipal catarinense e indicações bibliográficas para estudos e discussões a serem viabilizados na rede. Destaca-se que essas demandas assinalam a ausência de amparo às redes, municipais, apesar da necessidade de subsídios ser manifestada por diversas equipes.

Assinala-se que foram unânimes as manifestações de interesse no retorno dos dados finais da pesquisa, compromisso reiterado por essa pesquisadora.

3.3 Tabulação dos dados

Para criação do banco de dados, contou-se com a contribuição pontual de Giovana Shüelter,⁶¹ uma profissional técnica em informática para a produção de uma planilha “Excel”, para dar entrada nos dados referentes às questões objetivas. Já as questões abertas/dissertativas foram agrupadas em instrumentos específicos criados no próprio processador de texto “Word”.

A partir desses procedimentos, criaram-se condições de visualização dos dados enviados por 73 municípios catarinenses, o equivalente a 25% do total deles. Esses dados foram organizados em tabelas, conforme apresentadas na seqüência. Para realização dessa tarefa e análise dos dados resgataram-se estratégias que se mostraram promissoras na realização da pesquisa *Vieses Pedagógicos da Educação infantil em um dos Municípios Brasileiros* (WIGGERS, 2002).

⁶¹ Graduada em Ciências da Computação pela Universidade do Vale do Itajaí, mestre em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina e doutoranda em Engenharia e Gestão do Conhecimento da Universidade Federal de Santa Catarina.

Algumas configurações e cruzamentos de dados, foram realizados na Fundação Carlos Chagas, por Miriam Bizzocchi⁶².

Paralelo ao processo de tabulação dos dados efetuou-se o estudo exploratório⁶³ dos documentos-síntese sobre o delineamento das diretrizes pedagógicas, anexados aos questionários.

Dos 73 municípios que integram a pesquisa, 60 afirmaram que delinearam diretrizes pedagógicas a partir de 01 de janeiro de 2001. Desse contingente, 36 municípios afirmaram que produziram documentos-síntese. Entretanto, apenas 17 municípios disponibilizaram-nos.

Para a realização deste estudo, efetuou-se inicialmente a leitura de cada um dos documentos, seguida da elaboração de uma síntese. Nesse procedimento procurou-se destacar os temas/itens desenvolvidos, de modo a identificar os temas recorrentes e a arquitetura do documento. Incluiu-se também em alguns casos, as principais idéias e concepções delineadas.

Ao final de cada síntese desenvolveu-se o item *Considerações Preliminares*, cujo objetivo foi sistematizar as primeiras impressões a respeito de cada um dos textos e destacar as principais idéias, temas/categorias retratadas.

Para a realização do estudo exploratório, num primeiro momento, efetuou-se a leitura “flutuante” dos documentos. Nesse primeiro momento, deu-se basicamente atenção à sua aparência e “arquitetura”: forma de apresentação, estrutura, organização do documento, temas abordados e principais vieses aparentemente defendidos pelos textos. Portanto, partiu-se do conteúdo manifesto e explícito para estruturar e viabilizar a análise do conteúdo oculto e/ou latente, tarefa a ser cumprida posteriormente, o que irá requerer a produção de inferências⁶⁴ e vínculos entre os dados, o que obrigatoriamente exigirá o uso de aportes teóricos vinculados a diferentes correntes e concepções de mundo ao qual esta pesquisadora se vincula.

Para tal análise serão também buscados os contextos sociais e históricos nos quais os documentos foram produzidos. Essas informações, além da abordagem dos documentos, foram mapeadas pelo conjunto de questões que constituem o questionário de coleta de dados desta pesquisa.

⁶² A ela um agradecimento especial pela importante contribuição.

⁶³ Para maiores detalhes ver Wiggers (2006).

⁶⁴ “Operações por intermédio das quais são extraídas conclusões e deduções pelo raciocínio. Passagem da premissa à conclusão”. (FERREIRA, 1999).

A análise, aparentemente descomprometida, foi fundamental para a redefinição da problemática, seleção e definição dos documentos que seriam objeto de análise, da criação das categorias⁶⁵, definição da unidade de análise⁶⁶ e ferramentas⁶⁷ que seriam utilizadas.

3.4 Configuração e Análise dos Documentos

A partir de um conjunto de ações – estudos bibliográficos sobre o tema e referentes aos procedimentos metodológicos pertinentes aos objetivos da pesquisa; análise das informações contidas nos questionários de coleta de dados; levantamento de aspectos regionais e locais dos contextos sociais, econômicos e políticos dos municípios que integram a pesquisa; – foi dado início à análise dos documentos enviados pelos municípios. Como já foi informado, dos 73 municípios que responderam ao questionário da pesquisa, apenas 17 enviaram documentos, sendo que alguns deles enviaram mais de um documento. Desse conjunto, no caso de três municípios, foram incluídos mais de um documento na análise.

O primeiro passo foi o estudo exploratório dos documentos, com a leitura e descrição do conteúdo de cada um deles. Em seguida, chegou-se ao mapeamento de um conjunto de categorias abordadas por eles e que se constituíram o ponto de partida para a análise por meio do programa informático *Nud*ist* (QSR N 5, 2000).

A partir dessas ações iniciou-se a configuração dos documentos-síntese no *Nud*ist*. No decorrer do processo, as categorias identificadas previamente foram sendo modificadas, acrescidas de outras ou agrupadas. Outra mudança em relação à proposta inicial se referiu ao recorte central do tópico. Ou seja, a idéia inicial era recortar dos textos apenas os elementos

⁶⁵ Como se pode perceber, as categorias foram criadas *a posteriori*, emergindo assim dos próprios textos. Na análise, não apenas a presença, mas também as suas ausências (temas ou idéias) serão consideradas como indicadores importantes.

⁶⁶ Acredita-se que o tema, ou seja, o recorte dos conteúdos centrais dos textos referentes à categoria em análise, independentemente do número de palavras e frases, viabiliza o agrupamento/esquadrinhamento das informações em torno de uma dada categoria. Isto permitiu visualizar os diferentes vieses e concepções que a constituem, o que dá condições para criação de nexos e de perceber recorrências, paradoxos e contradições, tidas como fundamentais para a análise em causa.

⁶⁷ QSR N 05. *Nud*ist* (Software para análise de dados qualitativos publicado por QSR N 05 International Pty Ltd, Sourcebook, Austrália, 2000), constituiu-se numa ferramenta de informática importante na organização dos dados para sua posterior análise. Essa possibilidade foi indicada e viabilizada pelo orientador no exterior, Manuel Jacinto Sarmento, que viabilizou treinamento e acesso ao Software, quando da realização do estágio de doutoramento no Instituto de Estudos da Infância da Universidade do Minho, Portugal. A ele um agradecimento especial por essa importante contribuição. Esse software possibilita a codificação/organização de textos escritos, dando condições de agrupar informações para proceder à análise de documentos, bem como mapear e levantar dados e informações específicas contidas em textos escritos. Os procedimentos por ele viabilizados são importante recurso para realização de pesquisas qualitativas, especialmente quando se trata da análise de significativo volume de textos, como foi o caso desta pesquisa.

centrais de cada tópico. Entretanto, percebeu-se logo de início que essa forma de classificação excluía aspectos importantes para a análise do conteúdo dos documentos. Assim sendo, a configuração dos documentos foi reiniciada com base em um maior número de categorias, organizadas em ordem alfabética para facilitar a localização a cada novo tópico identificado. Seguindo esse critério, o conjunto de categorias foi sucessivamente ampliado de acordo com a identificação de novos temas desenvolvidos pelos documentos.

Outro aspecto retomado referiu-se ao recorte dos tópicos. Ou seja, se inicialmente privilegiam os aspectos centrais, passou-se a recortes mais amplos, garantindo uma melhor compreensão das idéias veiculadas pelos autores. Com esse procedimento ampliou-se significativamente o volume de texto a ser sistematizado e analisado, ao mesmo tempo em que se garantiu uma maior fidelidade às idéias veiculadas por seus autores. Dessa forma, da opção inicial de trabalhar com apenas um conjunto restrito de categorias criadas previamente e dos tópicos constituídos por seus elementos centrais, passou-se à ampliação sucessiva do número de categorias, de acordo com a identificação de novos temas desenvolvidos pelos documentos. Ao longo dessa configuração, procurou-se evitar a repetição de tópicos nas diferentes categorias. Entretanto, no decorrer da análise, percebeu-se que em alguns deles essa repetição se tornava fundamental, tendo em vista que muitos dos temas são abordados de forma articulada, tornando difícil o seu desmembramento. Em outras situações, foi necessário proceder à análise dos temas de forma articulada, seguindo o perfil dos documentos. Assim, algumas características também aparecem repetidas na análise.

Ao final da configuração haviam sido criadas 93 categorias, que tratavam de 93 temas abordados e desenvolvidos ao longo dos documentos, o que de algum modo explicita o conteúdo das diretrizes pedagógicas para creche e pré-escola de um conjunto de redes de ensino municipais catarinenses.

A partir dessa classificação, iniciou-se a análise de cada uma das categorias. Através da leitura do conjunto de seus tópicos; da organização de uma síntese com as principais idéias veiculadas em cada um dos documentos referentes à respectiva categoria; do agrupamento das informações centrais de cada um dos documentos em um texto único e desenvolvimento das considerações gerais através da qual procurou-se contemplar as principais evidências captadas. Portanto, os esforços se concentraram em aglutinar e sintetizar as informações contidas nos diferentes tópicos das diferentes categorias.

Paralelo a esse trabalho, procedeu-se ao remanejamento de alguns tópicos que não haviam sido adequadamente sistematizados em torno de suas categorias, bem como dos que precisavam estar em mais de uma delas. Essa ação exigiu a retomada de cada uma das sínteses e nelas incluir o conteúdo veiculado pelos tópicos remanejados e reagrupados.

Para a sistematização dos dados no relatório, as informações de cada categoria foram agrupadas a temas maiores. Para isso, foram utilizadas as indicações do documento *Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil* (BRASIL, 1996c). Esse conjunto de sínteses sucessivas conduziu à elaboração do relatório da análise dos documentos, constituído de 164 páginas.

A partir desse trabalho, para sistematização do quinto capítulo, os dados do relatório da configuração e análise dos documentos foram retomados com uma postura mais analítica. Nesse texto, procurou-se contemplar apenas as tendências gerais do conjunto dos documentos, de modo que as especificidades de cada um dos municípios ficaram resguardadas no limite do relatório de configuração e análise dos documentos. Outras informações, por não serem consideradas importantes para o presente estudo, foram descartadas. Para essa sistematização, em alguns momentos resgataram-se novamente os originais configurados no interior das diferentes categorias, objetivando confirmar ou, ainda confrontar informações, bem como as indicações do documento do MEC (BRASIL, 1996c).

4 A ANÁLISE DOS DADOS

4.1 O Estado de Santa Catarina

Santa Catarina é um dos 27 estados brasileiros, situa-se no centro da Região Sul, possui uma área de 95.442,9 km², tem uma população de 5.356.360, apresenta densidade geográfica de 66,2 hab./km² e população urbana de 78,7%. Não há grandes concentrações populacionais e as cidades são, em sua maioria, pequenas e distribuídas uniformemente por todo o Estado, sendo que as cidades mais populosas são Joinville⁶⁸, Florianópolis, Blumenau, Criciúma e Chapecó.

A população é composta por grupos étnicos de origens diversas, que emigraram para a região a partir do século XVII, em movimentos de colonização de iniciativa tanto oficial quanto particular. Entre os grupos mais significativos de imigrantes encontram-se os alemães e os italianos. Imigrantes de outras nacionalidades também fundaram as colônias que hoje formam os diferentes municípios do Estado de Santa Catarina. Entre eles destacam-se os belgas, irlandeses, poloneses, russos, holandeses e espanhóis. Os portugueses originários das ilhas dos Açores e da Madeira chegaram ao Estado na primeira metade do século XVIII e se instalaram no litoral, enquanto os outros grupos étnicos penetraram pelo interior, colonizando a região Oeste. Por volta de 1960 começaram a chegar imigrantes japoneses, que se instalaram na região central do Estado.

A economia de Santa Catarina baseia-se na atividade industrial, no extrativismo de minérios e na agropecuária, sendo bem distribuída a participação de todos no setor econômico. Com base nos dados do Produto Interno Bruto (PIB) de 1994, a distribuição percentual da participação de cada setor da economia do Estado correspondeu a 17,93% para o setor primário, 42,90% para o secundário e 39,18% para o terciário. O setor industrial caracteriza-se pela diversificação. Nenhuma área da indústria participa com mais de 20% do produto interno bruto do estado, o que propicia certa regularidade no crescimento econômico, e evita que haja períodos de alternância entre crescimento e estagnação. As indústrias de maior expressão encontram-se no setor agroindustrial, metal mecânico, têxtil, de cerâmica, de máquinas e equipamentos e eletroeletrônicos.

⁶⁸ Com 450.000 habitantes é a maior cidade do Estado.

O setor agroindustrial funciona de forma integrada, com o fornecimento do pacote tecnológico por parte da indústria (animais selecionados, ração e assistência técnica), em troca da exclusividade para a compra do produto dos agricultores. Esse processo vem garantindo a capacidade competitiva da agroindústria de Santa Catarina diante das maiores indústrias do mundo no setor agropecuário, especialmente na comercialização de aves e suínos.

A produção agrícola ocupa 25% da área total do Estado de Santa Catarina. A produção aviária ocupa espaço importante na atividade econômica, de modo que no seu espaço geográfico é encontrada uma das maiores concentrações de granjas avícolas do mundo. A criação de suínos tem também lugar de destaque.

As diferentes regiões do Estado apresentam características físicas, climáticas e culturais diversificadas, com paisagens naturais de rara beleza, desde as praias do litoral às montanhas que se estendem a 100 km. da costa, em altitudes de até 1.800 m.

4.1.1 Os municípios do Estado de Santa Catarina

O Estado de Santa Catarina é constituído de um conjunto de 293 municípios. Para efeitos dessa pesquisa, tomando como base o respectivo número de habitantes, esse contingente administrativo foi classificado em 4 grupos: 1) municípios *muito pequenos* que se referem às instâncias administrativas que possuem até 4.999 habitantes; 2) municípios de *pequeno porte*, caracterizados por um conjunto populacional que varia de 5.000 a 19.999 habitantes; 3) municípios de *médio porte*, que possuem um contingente populacional que varia de 20.000 a 99.999 habitantes; 4) municípios de *grande porte* que possuem populações que excedem a 100.000 habitantes.

De acordo com essa categorização tornou-se possível identificar que o maior agrupamento é constituído pelos municípios de pequeno porte, totalizando 134 instâncias administrativas, o que equivale a 45,7% do total dos municípios. O segundo maior agrupamento é constituído pelos municípios *muito pequenos*, num total de 109, o que equivale a 37,2% dos municípios catarinenses. Destaca-se que, entre esse agrupamento, oito municípios possuem conjunto populacional inferior a 2.000 habitantes⁶⁹. O terceiro maior agrupamento é constituído pelos municípios de médio porte, com um total de 40 municípios, o equivalente a 13,7% do total. O

⁶⁹ O menor município do Estado é Lageado Grande com 1.571 habitantes e 185 crianças de zero a seis anos. Nesse município, o atendimento pela rede pública municipal na creche é de 6,18% e na pré-escola de 59,9%.

grupo minoritário é constituído pelos municípios de grande porte, com apenas 10 municípios, o que equivale a 3,4% do total dos municípios catarinenses. No conjunto dessas cidades residem 2.058.579 habitantes, o que equivale a 38,4% do total da população. O restante dela, 3.297.781 habitantes, 61,6% da população do Estado, reside nas cidades menores.

Tabela 1 — Categorização dos municípios catarinenses ⁷⁰

CATEG. DOS MUNICÍPIOS	Nº. DE MUNICÍPIOS	%
Muito Pequenos	109	37,2
Pequenos	134	45,7
Médios	40	13,7
Grandes	10	3,4
Total	293	100,0

Fonte: EPAGRI, 2002.

4.1.2 Categorização dos municípios que responderam ao questionário

De acordo com essa classificação, no que tange aos municípios que retornaram os questionários de coleta de dados da pesquisa, observa-se que foram os de grande porte, num total de 06 municípios, com 60,0%, seguidos dos de médio porte, num total de 12 municípios, com 30,0% de retorno referente à sua categoria, que mais retornaram os questionários. Dentre os municípios de pequeno porte, que numericamente constituam a maior parcela, com 31 municípios, apenas 23,1% devolveram os questionários respondidos. Os municípios muito pequenos, num total de 24, o que equivale a apenas 22,0%, foram os que apresentaram menor retorno.

4.1.3 Municípios que responderam ao questionário

⁷⁰ Para ver a listagem dos municípios que integram a pesquisa e os que enviaram documentos-síntese ver anexo nº 8.2.

Tabela 2 – Municípios que responderam ao questionário.

CATEGORIAS	Nº. DE MUNICÍPIOS	TOTAL POR CATEGORIA	% QUE INTEGRA A PESQUISA
Muito Pequenos	24	109	22,0
Pequenos	31	134	23,1
Médios	12	40	30,0
Grandes	6	10	60,0
Total	73	293	100,0

4.2 DADOS GERAIS DOS MUNICÍPIOS

No que se refere aos principais meios de comunicação e periodicidade de circulação, identifica-se que, nos diferentes municípios que constituem esta pesquisa, predominam a disponibilidade da televisão, presente em 57 municípios, seguidos do rádio, em 55 municípios e do jornal, presente em 54 dos 73 municípios que integram a pesquisa em causa. O boletim, presente em apenas oito municípios e a *internet*, disponível em 38 dos municípios, representam os índices mais baixos.

Tabela 3 – Tipos de instituições e número delas existente no município

Instituições	Existem no município		Em Número de quantas instituições			Não existem no mun.
	nº.	%	Até 2	3 e 4	5 ou mais	
Biblioteca pública	64	87,7	63	1	-	3
Livraria	39	53,4	20	3	10	28
Cinema	14	19,1	9	1	2	53
Clube/associação	59	81,0	17	5	17	8
Ginásio de esportes	67	91,8	38	13	8	-
Centro cultural	28	38,4	20	2	-	39
Teatro	13	17,8	10	-	-	54
Museu	29	38,8	23	1	2	38
Instituições de ensino médio: Adicionais em Educação Infantil	19	26,0	11	3	1	48
Instituições de ensino médio: modalidade Normal	42	53,6	25	3	3	25
Instituições de ensino superior	36	49,3	8	4	3	31
Instituições de ensino superior que oferecem o curso de Pedagogia	31	42,5	22	-	1	36
Ensino a distância	36	49,3	28	-	1	31
Outras. Quais? ⁷¹	1	1,4	-	-	-	66

Nota-se que em relação ao tipo de instituição que prevalece nos diferentes municípios, identifica-se que 100,0% dos municípios que responderam à questão indicam a existência de ginásios de esporte. Outra instituição largamente disseminada refere-se à biblioteca pública, presente em 64 dos municípios que responderam à interrogação. Os clubes e as associações ocupam o 3º lugar na preferência dos municípios. Entretanto, no que se refere a essas

⁷¹ Um município fez referência a biblioteca virtual. Outro município muito pequeno, entre os diferentes itens, indicou que possui apenas uma biblioteca pública. Um conjunto de municípios, em alguns dos itens, ao se referir

instituições, são as que se apresentam em maior número nos municípios, de modo que muitos deles fazem referência a números que se aproximam de duas dezenas. O 4º lugar entre as instituições privilegiadas pelos municípios se refere às de ensino médio, modalidade normal, presente em 42 municípios, o que equivale a 53,6%. As instituições menos contempladas nos diferentes municípios são biblioteca virtual, presente em apenas um município; teatro, encontrado em apenas 13 municípios; cinema, em 14 municípios; instituições de ensino médio: adicionais em educação infantil, presentes apenas em 19 municípios e os museus presentes em 29 municípios.

4.3 COBERTURA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

4.3.1 Dados de cobertura por dependência administrativa

Tabela 4 — Número de matrículas na creche, por dependência administrativa, segundo a região geográfica e a unidade da federação

Região Geográfica	Total		Federal		Estadual		Municipal		Privada	
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
Brasil	1.414.343	100,0	893	0,0 ⁷²	17.264	1,2	860.960	60,9	535.226	37,8
Norte	67.392	100,0	-	-	1.696	2,5	54.855	81,4	10.841	16,1
Nordeste	352.954	100,0	175	0,0 ⁷³	6.634	1,9	250.276	70,9	95.869	27,2
Sudeste	658.816	100,0	379	0,1	4.609	0,7	336.658	51,1	317.170	48,1
Sul	247.447	100,0	260	0,1	1.761	0,7	165.757	67,0	79.669	32,2
Centro-Oeste	87.734	100,0	79	0,1	2.564	2,9	53.414	60,9	31.677	36,1

Fonte: INEP. Censo Escolar 2005/Tabela 1.4

à quantidade, se utilizou dos termos: muito ou vários, que não foram computados nas quantidades acima referidas.

⁷² A porcentagem é de apenas 0,02.

⁷³ A porcentagem é de apenas 0,05.

Tabela 5 - Número de matrículas na pré-escola, por dependência administrativa, segundo a região geográfica e a unidade da federação.

Região Geográfica	Total		Federal		Estadual		Municipal		Privada	
	n°	%	n°	%	n°	%	n°	%	n°	%
Brasil	5.790.670	100,0	1.668	0,0 ⁷⁴	249.001	4,3	4.026.681	69,5	1.513.320	26,2
Norte	510.846	100,0	280	0,1	32.134	6,3	388.726	76,1	89.706	17,5
Nordeste	1.905.089	100,0	317	0,0 ⁷⁵	47.845	2,5	1.301.381	68,3	555.546	29,2
Sudeste	2.389.079	100,0	703	0,0 ⁷⁶	33.564	1,4	1.755.775	73,5	599.037	25,1
Sul	645.949	100,0	328	0,1	79.016	12,2	409.971	63,5	156.634	24,2
Centro-Oeste	339.707	100,0	40	0,0 ⁷⁷	56.442	16,6	170.828	50,3	112.397	33,1

Fonte: INEP. Censo Escolar 2005/Tabela 1.4

Tabela 6 - Matrícula na educação infantil por dependência administrativa no estado de santa catarina

FORMA DE ATEND.	TOTAL		FEDERAL		ESTADUAL		MUNICIPAL		PRIVADA	
	n°	%	n°	%	n°	%	n°	%	n°	%
Educação Infantil	250.742	100,0	274	0,1	22.051	8,8	176.421	70,4	51.996	20,7
Creche	74.426	100,0	117	0,2	1.498	2,0	54.900	73,8	17.911	24,0
Pré-escola	176.316	100,0	157	0,1	20.553	11,7	121.525	68,9	34.085	19,3

Fonte: INEP. Censo Escolar 2005/Tabela 1.4

Os dados que constituem as tabelas anteriores revelam que o atendimento na educação infantil brasileira, nas diferentes regiões e também no Estado de Santa Catarina, é feito predominantemente pelo serviço público, oferecido especialmente pela redes municipais. Nota-se também que, em geral, no que tange à educação infantil, as redes estaduais possuem pouca participação, a qual, na rede federal, inexistente em algumas regiões, é inexpressiva em todo o território brasileiro.

Ainda que predomine o atendimento público, merecem destaque os índices de cobertura da creche efetuada pela rede privada, sobretudo nas regiões Sudeste, Sul, Centro-Oeste e também no Estado de Santa Catarina. Provavelmente, esses índices são impulsionados não pelas redes privadas com fins lucrativos, mas por aquelas mantidas por ONGs, instituições filantrópicas e

⁷⁴ Nesse caso a porcentagem é de 0,02.

⁷⁵ Aqui a porcentagem é de 0,01.

⁷⁶ A porcentagem é de 0,03.

⁷⁷ Porcentagem de 0,01.

beneficentes, que, sem destinação de recursos próprios⁷⁸ e suficientes, oferecem esses serviços muito aquém daqueles constituídos com de certa qualidade. Assim, vislumbra-se que são as crianças de zero a três anos, além de serem as menos contempladas pelos serviços oferecidos na educação infantil, quando essa oferta é assegurada, certamente em muitos espaços, seus serviços são destituídos da qualidade a que teriam direito.

4.3.2 Matrícula na educação infantil por localização

Tabela 7 - Número de matrículas na creche, por localização, no total nacional, na região sul e no estado de Santa Catarina

Região/ Unidade da Federação	Creche					
	Total		Urbana		Rural	
	n.º	%	n.º	%	n.º	%
Brasil	1.414.343	100,0	1.307.199	92,4	107.144	7,6
Sul	247.447	100,0	241.383	97,6	6.064	2,4
Santa Catarina	74.426	100,0	71.301	95,4	3.125	4,2

Fonte: INEP. Censo Escolar 2005/Tabela 1.5

Tabela 8 - Número de matrículas na pré-escola, por localização, no total nacional, na região sul e no estado de Santa Catarina.

Região/ Unidade da Federação	Pré-Escola					
	Total		Urbana		Rural	
	n.º	%	n.º	%	n.º	%
Brasil	5.790.670	100,0	4.955.111	85,6	835.559	14,4
Sul	645.949	100,0	598.132	92,6	47.817	7,4
Santa Catarina	176.316	100,0	156.169	88,6	20.147	11,4

Fonte: INEP. Censo Escolar 2005/Tabela 1.5

⁷⁸ Em geral estruturam suas ações com base na captação de recursos advindos da assinatura de convênios, e de doações.

Pelos dados que integram as duas tabelas anteriores, identifica-se que o atendimento na educação infantil, sobretudo na creche, constitui-se em um fenômeno vinculado especialmente ao contexto urbano. Esse dado, se por um lado evidencia o grau de urbanização nacional, regional e catarinense, mostra também que o atendimento em creche é uma prática educativa pouco contemplada na zona rural.

No que se refere à localização dos estabelecimentos que oferecem matrícula na educação infantil, conforme tabela apresentada na seqüência, identifica-se que o percentual de estabelecimentos da zona rural se eleva aos percentuais de matrícula. A partir do contraste desses dados conjectura-se que os estabelecimentos da zona rural são predominantemente de pequeno porte, se confrontados com os estabelecimentos da zona urbana, que tendem a agregar um número maior de matrícula.

Tabela 9 - Estabelecimentos que atendem crianças na educação infantil no estado de Santa Catarina

Modalidade de ensino	Estabelecimentos					
	Total nacional		Zona Urbana		Zona Rural	
Educação infantil	nº	%	nº	%	nº	%
		137.912	100,0	87.172	63,2	50.740

Fonte: INEP. Censo Escolar 2005/ Tabela 1.5

4.3.3 Cobertura da educação infantil entre os municípios investigados

Tabela 10 - Cobertura de atendimento na creche, conforme tamanho do município⁷⁹

% de atendimento	Municípios muito pequenos		Municípios de pequeno porte		Municípios de médio porte		Municípios de grande porte	
	nº.	%	nº.	%	nº.	%	nº.	%
Não oferece	34	31,2	04	3,0	-	-	-	-
Até 10%	47	43,1	61	45,5	11	27,5	1	10,0
De 10% a 20%	16	14,7	50	37,3	21	52,5	7	70,0
De 20% a 30%	10	9,2	17	12,7	8	20,0	2	20,0
Mais de 30% de	02	1,8	02	1,5	0,0	0,0	-	0,0
TOTAL	109	100,0	134	100,0	40	100,0	10	100,0

Fonte: INEP/ Censo Escolar de 2005/SED.

⁷⁹ Os dados em causa tomaram por base as informações do Censo Escolar de 2005 e foram fornecidos pelo setor do Censo Escolar da Secretaria Estadual de Educação, Cultura e Tecnologia.

Entre os dados apresentados destaca-se que 31,2% dos municípios de pequeno porte não oferecem atendimento em creche. Nota-se também que os índices de cobertura, nos demais municípios, predominam em torno de 10% a 20% da demanda, ou seja, são levemente superiores à média nacional.

No que se refere à pré-escola, com cobertura de até 50% da demanda, todas as categorias municipais se colocam com percentuais que giram em torno de 23%. Já com coberturas entre 50% e 70%, destacam-se os percentuais dos municípios de médio⁸⁰ e de grande porte⁸¹. Os percentuais de oferta que excedem a 90% da cobertura se colocam inversamente proporcionais ao porte do município. Dito de outro modo, são entre os municípios de porte muito pequeno, seguido dos de pequeno porte, que se encontram os maiores percentuais.⁸²

Tabela 11- Cobertura catarinense na pré-escola, conforme categoria do município⁸³

% de atendimento	Municípios muito pequenos		Municípios de pequeno porte		Municípios de médio porte		Municípios de grande porte	
	nº.	%	nº.	%	nº.	%	nº.	%
Até 50	25	23,0	29	21,7	8	20,0	3	30,0
De 50 a 70	54	49,5	63	47,0	27	67,5	7	70,0
De 70 a 90	24	22,0	39	29,1	5	12,5	-	-
+ de 90	6	5,5	3	2,3	-	-	-	-
TOTAL	109	100,0	134	100,0	40	100,0	10	100,0

Fonte: INEP. Censo Escolar de 2005/ SED.

Portanto, são entre os municípios muito pequenos que são encontradas as maiores variações na oferta e cobertura. Se a existência de documentos delineadores das diretrizes pedagógicas para as ações cotidianas da creche e da pré-escola for considerada um critério de qualidade, poder-se-ia seguramente afirmar que são os municípios de grande porte os que apresentam maior qualidade nos seus serviços educacionais. Entretanto, esta assertiva merecesse

⁸⁰ São 26 municípios, o equivalente a 68,42%, que apresentam a variação da cobertura em causa.

⁸¹ 75% dos municípios, correspondentes a seis municípios nesta categoria, apresentam a porcentagem da cobertura em causa.

⁸² Entre estes se destacam os percentuais de cobertura ofertados pelos seguintes municípios: Anitápolis, com cobertura de 95,73%; São Bonifácio, com 93,75%; Wirmarsum, com 92,77%; Santa Rosa de Lima, com 91,49%, Maceira, com 90,83%; Coronel Martins, com cobertura de 90,68%. Todos estes municípios pertencem à categoria dos *muito pequenos*. Entre os municípios de *pequeno porte* destaca-se o percentual de cobertura de 91,50, do município de Ouro.

investigações envolvendo esses contextos educativos. Conforme os dados, esse critério se tornaria decrescente a cada nova categoria administrativa: municípios de médio e pequeno porte e muito pequenos.

Em contra partida, como foi demonstrado anteriormente, é entre os municípios muito pequenos que são encontrados os maiores percentuais de cobertura do Estado e que excedem em muito a média catarinense e nacional. Ao mesmo tempo, nesses municípios, são encontrados os maiores índices dos que não oferecem, em suas redes, atendimento para as crianças de zero a seis anos em creches, caracterizando-se como um universo contraditório e diverso.

4.4 Quadros de pessoal

Indagados sobre a existência de plano de cargos e salários para os profissionais que atuam diretamente com as crianças de zero a seis anos em creches e pré-escola na rede municipal, 51 municípios informaram que o possuem, sendo que, destes, apenas 18 municípios já o implementaram; 7 municípios afirmaram que estão em processo de regulamentação; 26 municípios informaram que estão em processo de elaboração; 15 municípios informaram que não o possuem; e 7 municípios se abstiveram⁸⁴.

Ao se indagar sobre a remuneração paga aos professores e auxiliares de creche e de educação infantil, obteve-se o conjunto de respostas que segue.

Os *professores* com carga horária de *20 horas*, em dois municípios recebem remuneração inferior a R\$ 300,00; em 24, valores que variam de R\$ 300,00 a R\$ 500,00; em 10, de R\$ 500,00 a R\$ 700,00 e, em sete municípios, recebem remuneração acima de R\$ 700,00. Os professores com carga horária de *30 horas*, em quatro municípios recebem remuneração de R\$ 400,00 a R\$ 600,00 e em dois municípios recebem valores acima de R\$ 700,00. Os professores com carga horária de *40 horas*, em cinco municípios recebem remuneração até R\$ 500,00, em oito, valores que variam de R\$ 500,00 a R\$ 700,00; em 14 deles, salários que

⁸³ Os dados em causa tomaram por base as informações do Censo Escolar de 2005 e foram fornecidos pelo Setor do Censo Escolar da Secretaria Estadual de Educação, Cultura e Tecnologia.

⁸⁴ Entre as observações efetuadas pelos municípios, foram relacionadas as que seguem: o plano é unificado para todos os profissionais da educação; o plano é conjunto com os demais professores, exceto as profissionais denominados de “mães crecheiras”; é o mesmo para os que atuam no Ensino Fundamental. Em um município informa que este é o mesmo, mas que apresenta algumas restrições para os profissionais de educação infantil. Outro comunica que o plano existe somente para o cargo de professor.

variam entre R\$ 700,00 e R\$ 1.000,00 e em seis municípios recebem valores que excedem aos R\$ 1.000,00.

As *auxiliares de sala/atendentes e recreadores*, com carga horária de 20 horas, recebem os valores que seguem: em três municípios recebem valores inferiores a R\$ 200,00; em sete municípios recebem valores que variam entre R\$ 200,00 e R\$ 400,00; em três municípios, valores entre R\$ 400,00 e R\$ 600,00; em dois municípios, valores superiores a R\$ 600,00. Com carga horária de 30 horas, em três municípios recebem valores entre R\$ 300,00 e R\$ 500,00. Os que possuem carga horária de 40 horas, em quatro municípios recebem valores inferiores a R\$ 300,00; em nove, valores variáveis entre R\$ 300,00 e R\$ 500,00; em um município de R\$ 500,00 a R\$ 700,00; e, também em um município, valores que excedem a R\$ 700,00.

Apenas um município apresentou valores diferentes pagos aos profissionais de creche e de pré-escola; apenas dois municípios indicaram que seus profissionais possuem carga horária alocada para atividades além do ensino e 24 municípios não apresentaram os valores pagos⁸⁵.

Evidencia-se assim que, entre os municípios estudados, a tendência é de equiparação salarial entre os professores de creche e de pré-escolas. Sobressai também que há uma valorização financeira dos professores em relação aos auxiliares de sala.

Tabela 12 - Profissionais/especialistas que trabalham diretamente com as crianças da educação infantil

Profissional/ Especialista	Rede Municipal	Rede Conveniada
Professor de Educação Física	36	0
Professor de Artes Plásticas	11	0
Professor de Música	6	0
Professor de Língua Inglesa	4	0
Psicóloga	4	0
Professor de Artes Cênicas	3	0
Professor de informática	2	0
Professor de Recreação	2	0
Outros. ⁸⁶	9	0

⁸⁵ Alguns municípios complementam as informações iniciais lembrando que: há propostas salariais escalonadas conforme formação profissional; os auxiliares de sala são estudantes que recebem bolsa de trabalho; a formação continuada é realizada dentro da carga horária – informações fornecidas por dois municípios.

Entre os profissionais especialistas que trabalham diretamente com a criança na educação infantil na rede municipal, destaca-se a presença do professor de Educação Física, que historicamente possui atuação não apenas na educação infantil, mas também junto a outras modalidades educativas. Os demais profissionais possuem, em termos de qualidade, possuem atuação restrita na educação infantil. Outro dado relevante evidencia a absoluta inexistência desses profissionais nas instituições da rede conveniada, ou a inexistência de dados na rede municipal que pudessem subsidiar as respostas prestadas. Em qualquer uma das suposições, evidencia-se a necessidade de uma maior atenção às referidas redes que, historicamente, têm funcionado sem as devidas condições e apoio.

4.5 Estrutura e funcionamento

Tabela 13 - Serviços educacionais oferecidos às crianças de zero a seis anos pela administração municipal de acordo com a categorização do município

Serviços educacionais oferecidos pelo município a crianças de zero a seis anos	Dados segundo categoria dos municípios								Total dos municípios	
	Muito pequeno		Pequeno		Médio		Grande			
	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%
Apenas atendem em creche - idade de zero a três anos	1	(4,2)	3	(10,0)					4	(5,5)
Apenas atendem em pré-escola - idade de quatro a seis anos	13	(54,2)	5	(16,7)					18	(24,7)
Atendimento em creche e pré-escola - idade de zero a três anos	11	(45,8)	24	(80,0)	12	(92,3)	5	(83,3)	52	(71,2)
Atendimento em creche e pré-escola - idade de zero a seis anos na rede conveniada	1	(4,2)	3	(10,0)	2	(15,4)	3	(50,0)	9	(12,3)
Atendimento em creches domiciliares / mãe crecheira					1	(7,7)	2	(33,3)	3	(4,1)
Atendimento especializado - idade de zero a seis anos para crianças PNE	1	(4,2)	5	(16,7)	3	(23,1)	1	(16,7)	10	(13,7)
Outros serviços. ⁸⁷	1	(4,2)			1	(7,7)	1	(16,7)	3	(4,1)
Total	24		30		13		6		73	

Nota: A soma das porcentagens poderá ser maior que 100 porque duas ou mais condições podem ser satisfeitas.

⁸⁶ Entre os outros profissionais citados, com uma indicação para cada um deles, foram relacionados: professor de dança, de recreação, fonoaudióloga, psicopedagogo. Fez-se também indicação de que há CEIs que têm convênio com escolas de natação e que há profissionais das áreas de Música, Literatura Infantil, Artes, Educação Física que atuam no projeto de ação complementar.

⁸⁷ Além da configuração já apresentada, um município de grande porte destaca que as escolas de ensino fundamental também atendem a crianças de cinco anos e outro destaca que há turmas de seis anos atendidas nas escolas de ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino. Um município de pequeno porte destaca que a respectiva rede só oferece atendimento às crianças de zero a cinco anos, de modo que não há ainda atendimento às crianças de zero a dois anos.

De acordo com os dados apresentados, entre os serviços mais cotados junto às diferentes categorias municipais está o atendimento em creche e pré-escola efetuado pela rede pública municipal ou conveniada. Nota-se também que entre um conjunto de municípios muito pequenos e pequenos, predomina o atendimento exclusivamente feito na pré-escola. Conseqüentemente, nesses municípios, os processos educativos das crianças de zero a três anos não foram ainda incorporado como um serviço também de responsabilidade dos serviços públicos – no caso o município.

Por sua vez, a creche domiciliar é realidade apenas nos municípios de médio e de grande porte. Conforme dados coletados por esse levantamento, é onde tendem a se concentrar demandas reprimidas para o atendimento em creche e pré-escola. Esse fato confirma o caráter alternativo da creche domiciliar à inexistência de vagas na educação infantil.

Tabela 14 - Locais de funcionamento dos serviços educacionais para as crianças de zero a seis anos

Locais de funcionamento dos serviços educacionais para as crianças de zero a seis anos	Dados segundo categoria dos municípios									
	Muito pequeno		Pequeno		Médio		Grande		Total dos municípios	
	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%
Prédio escolar de ensino fundamental	10	41,7	18	60,0	10	76,9	6	100,0	44	60,3
Prédio escolar específico para a creche (zero a três anos)	4	16,7	15	50,0	7	53,8	3	50,0	29	39,7
Prédio escolar específico para a pré-escola (quatro a seis anos)	12	50,0	15	50,0	6	46,2	4	66,7	37	50,7
Prédio escolar específico para creche e pré-escola (zero a seis anos)	8	33,3	16	53,3	11	84,6	5	83,3	40	54,8
Templos/ igrejas	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	16,7	1	1,4
Casa do professor	0	0,0	0	0,0	1	7,7	0	0,0	1	1,4
Galpões/ ranchos/ barracões	0	0,0	0	0,0	1	7,7	0	0,0	1	1,4
Espaços locados (casas, salas)	4	16,7	2	6,7	5	38,5	2	33,3	13	17,8
Outros locais. ⁸⁸	0	0,0	0	0,0	1	7,7	0	0,0	1	1,4
Total	24	100,0	30	100,0	13	100,0	6	100,0	73	100,0

Em consonância com os dados apresentados, no que tange às diferentes categorias de municípios, ainda que com variações, evidencia-se que a oferta dos serviços de creche e de pré-escola é efetuado predominantemente em prédio escolar de ensino fundamental; prédio

específico de educação infantil, de creche ou de pré-escola. Assim sendo, como mostram os próprios dados, o atendimento em espaços adaptados é reduzido ou inexistente entre os municípios investigados. Essa condição pode ser qualificada como um atributo vinculado à qualidade dos serviços oferecidos pelas diferentes redes.

No que se refere ao conjunto de secretarias e/ou setores municipais responsáveis pela coordenação, implementação e gerenciamento dos serviços oferecidos em creches, pré-escolas, creches domiciliares e centros de educação infantil, identifica-se que, na grande maioria, tratam-se de serviços educacionais, pois se vinculam: às Secretarias Municipais de Educação/ Secretaria Estadual de Educação; Secretarias Municipais de Educação/ Cultura/ Esporte/ Desporto/ Turismo/ Tecnologia ao Departamento Municipal de Educação/ Esporte e Cultura à Coordenadoria de Educação Infantil ao Departamento de Ensino e a Secretaria de Educação Municipal e da Criança⁸⁹.

No que se refere à creche, apenas em um município esse atendimento pertence apenas a Secretaria da Criança, enquanto a pré-escola pertence à Secretaria de Educação. Outros 3 municípios indicam para a parceria dos serviços educacionais com os serviços sociais – Secretaria de Assistência Social, Secretaria de Bem Estar Social e Associação de Mulheres.

Nos municípios que oferecem atendimento em creches domiciliares identifica-se a predominância de vínculo com serviços educacionais, pois apenas um município cita a parceria da Secretaria de Educação com Secretaria da Saúde e Promoção Social.

No que se refere aos Centros de Educação Infantil, apenas dois municípios apontam para a parceria das Secretarias de Educação com as secretarias de Desenvolvimento/ Promoção Social. Toda a outra indicação caracteriza-se por vínculos relacionados aos serviços educacionais.

⁸⁸ Além dessas indicações, um município de grande porte afirma possuir atendimento nos Conselhos Comunitários, e outro de médio porte lembra que as creches domiciliares funcionam nas casas das proprietárias.

⁸⁹ Na modalidade creche, 47 municípios citaram os nomes das secretarias; na pré-escola 57 municípios o fizeram. Dessas indicações o termo Secretarias Municipais de Educação/ Secretaria de Educação é utilizado por 35 municípios; Secretarias Municipais de Educação/ Cultura/ Esporte/ Desporto/ Turismo/ Tecnologia é utilizado por um conjunto de 15 municípios; Departamento Municipal de Educação/ Esporte e Cultura é utilizado por três municípios; Coordenadoria de Educação Infantil, por dois municípios; Departamento de Ensino, por um município e Secretaria de Educação Municipal e da Criança, a única referência na pré-escola em que este serviço é oferecido pela área educacional em parceria com outra secretaria. No que se refere às creches domiciliares, cinco municípios se referem a elas e aos centros de educação infantil, 31 municípios citam o nome das secretarias utilizada por eles.

Portanto, os dados coletados evidenciam que nos municípios investigados, os serviços em creches e pré-escolas oferecidos pelas diferentes redes municipais, pelo vínculo administrativo, tendem a se constituir em serviços educacionais. Assim sendo, apresentam-se propensos a romper com a perspectiva posta pela assistência científica, cuja preocupação se volta para a custódia e a submissão da criança e não diretamente para seu desenvolvimento integral⁹⁰. Essa perspectiva pedagógica aliada ao aporte legal brasileiro, historicamente imputou à educação infantil – sobretudo à creche – vínculo com as secretarias de assistência e não com secretarias de educações, como pode se verificar nos dados apresentados.

No mapeamento das informações que se referem à forma de apoio dada pela administração municipal às instituições que atendem crianças de zero a seis anos, identifica-se que 59 municípios, (80,8%), oferecem alguma forma de apoio às instituições conveniadas; 14 municípios (19,2%), não responderam à questão; cinco oferecem alguma forma de apoio, mas não citaram o número de instituições beneficiadas, e dois municípios declararam não possuir rede conveniada.

Quanto ao número de instituições beneficiadas, identifica-se que há significativa variação, podendo ir de apenas uma unidade a algumas centenas delas⁹¹.

Entre os itens privilegiados nessa forma de contribuição, destacam-se os que seguem: fornecimento de alimentação – citado por 56 municípios; fornecimento de material didático-pedagógico; cessão de professores e formação em serviço – com 47 indicações para cada um dos itens; fornecimento de transporte escolar – com 40 indicações, são as formas de contribuições com outras instituições predominantes. Os convênios – com apenas 11 indicações; a cessão de espaço físico/ pagamento de aluguel – com 23 indicações; verbas para ajuda de custo ou similares – com 24 indicações, são itens que gozam de menor prestígio entre as formas de contribuição da rede municipal com outras instituições.

Identifica-se também que são as pré-escolas, seguidas das creches, as modalidades educativas mais privilegiadas nessa forma de parceria.

⁹⁰ Para maiores detalhes, ver Kuhlmann Junior (1998).

Tabela 15 - Vinculação do sistema municipal de ensino

Forma de vínculo	Muito pequeno		Pequeno		Médio		Grande		Total	
	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%
Não responderam	1	4,2	1	3,3	-	-	2	33,3	4	5,5
Independente / autônomo	16	66,7	25	83,3	8	61,5	4	66,7	53	72,6
Vinculado ao Sistema Estadual	7	29,2	3	10,0	4	30,8	0	0,0	14	19,2
Outros	0	0,0	0	0,0	1	7,7	0	0,0	1	1,4
Total	24	100,0	30	100,0	13	100,0	6	100,0	73	100,0

Nas respostas sobre a vinculação do sistema de ensino municipal, entre as diferentes categorias municipais, identifica-se que predominam as opções por sistemas próprios. Entre os municípios menores, nota-se que certo número deles opta pela vinculação com o sistemas estadual. Já entre os municípios de grande porte, o vínculo com outros sistemas é inexistente.

Tabela 16 - Integração das instituições de educação infantil aos sistemas de ensino.

Todas as instituições que atendem crianças da educação infantil, no município, estão devidamente integradas ao sistema de ensino municipal	Muito pequeno		Pequeno		Médio		Grande		Total	
	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%
Não respondeu	4	16,7	1	3,3	0	0,0	1	16,7	6	8,2
Não	2	8,3	5	16,7	4	30,8	0	0,0	11	15,1
Sim	16	66,7	21	70,0	5	38,5	1	16,7	43	58,9
Em processo de integr.	0	0,0	2	6,7	2	15,4	3	50,0	7	9,6
Outro(s) ⁹²	2	8,3	1	3,3	1	7,7	0	0,0	4	5,5
Total	24	100,0	30	100,0	13	100,0	6	100,0	73	100,0

No que se refere à integração das instituições que atendem crianças da educação infantil, nota-se que entre os municípios muito pequeno, pequenos e de médio porte, predominam as respostas que apontam para a vinculação de todas as instituições de educação ao respectivo sistema de ensino. Entre os municípios de grande porte nota-se que essa vinculação está em processo. Portanto, não completamente realizada.

⁹¹ O maior número citado refere-se a um conjunto de 473 creches que recebem contribuições para a aquisição de material didático-pedagógico e de alimentação. O dado em causa se refere a um município de médio porte.

⁹² Entretanto, apenas dois municípios fazem referência ao sistema de ensino estadual.

Com referência às datas de criação dos sistemas de ensino, as indicações foram as seguintes: 1982, 1990, 1991, 1992, 2002, 2003 e 2005, com uma referência cada, com duas referências cada: 1999 e 2004; com três referências cada, 2000 e 2001; cinco deles foram criados em 1998 e seis deles em 1997. Nota-se que pela datas indicadas, o desencadeamento desse processo se efetivou basicamente a partir dos anos 90 do século XX, constituindo-se, pois, à luz do remodelamento legal brasileiro, que inclui a educação infantil entre os serviços educacionais e não meramente assistências como era feito até então.

Quanto à denominação dos profissionais que atuam diretamente com as crianças na creche e na pré-escola, identifica-se a categoria professor, com 64 indicações na pré-escola e 51 na creche; auxiliar de sala, com 15 indicações na creche⁹³ e 8 indicações na pré-escola⁹⁴, como as referências nominais mais cotadas.

Ao se questionar se na rede municipal existem turmas de creches, pré-escolas e classes multisseriadas⁹⁵, obteve-se o conjunto de respostas descritas na tabela que segue.

tabela 17 - Existência de turmas de creche e pré-escola e de classes multisseriadas, na área rural, vinculadas à rede municipal.

Turmas	Categorização dos municípios									
	Muito pequeno		Pequeno		Médio		Grande		Total	
	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%
Não responderam	1	4,2	0	0,0	1	7,7	1	16,7	3	4,1
Creches - Não	19	79,2	19	63,3	3	23,1	2	33,3	43	58,9
Creches - Sim	1	4,2	5	16,7	6	46,2	2	33,3	14	19,2
Pré-escolas - Não	9	37,5	3	10,0	1	7,7	1	16,7	14	19,2
Pré-escolas - Sim	15	62,5	24	80,0	9	69,2	4	66,7	52	71,2
Classes multis. - Não	12	50,0	19	63,3	4	30,8	1	16,7	36	49,3
Classes multis. - Sim	6	25,0	5	16,7	3	23,1	4	66,7	18	24,7
Total	24	100,0	30	100,0	13	100,0	6	100,0	73	100,0

Entre o conjunto de respostas vinculadas à existência de classes multisseriadas na área rural, nota-se novamente o baixo índice de atendimento na creche, em especial entre os municípios

⁹³ Outros termos relacionados: auxiliares de educação infantil/de educador – quatro indicações; atendente/ de berçário/de creche – três indicações; monitoras – duas indicações; estagiárias – duas indicações; recreadoras – duas indicações; professor auxiliar, educador infantil, mãe crecheira – uma indicação cada.

⁹⁴ Termos relacionados: recreadoras – três indicações; auxiliar de educação infantil, atendentes, monitoras – com duas indicações cada; atendente – com apenas uma indicação.

muito pequenos e pequenos. De acordo com a tabela abaixo, torna-se possível identificar que, quando esse serviço é oferecido pela rede municipal na área rural, esse atendimento se limita à manutenção de poucas turmas. De forma oposta é o tratamento dispensado à pré-escola. Nota-se que essa é uma realidade também na área rural, com índices significativos entre as diferentes categorias municipais. Nessas redes, conforme mostra a tabela que segue, ampliam-se também o número de turmas mantidas, evidenciando a pouca atenção que recebem as crianças de zero a três anos, que também na área rural, tendem a permanecer com suas famílias. Nesses espaços, em geral, são cuidadas e educadas por irmãos mais velhos ou adultos, enquanto eles desenvolvem as tarefas domésticas ou da agricultura e pecuária. Assim sendo, essas crianças, nem sempre são preservadas dos riscos da vida cotidiana nesses ambientes – dos acidentes domésticos, da insalubridade, dos baixos padrões de higiene que permeiam esses espaços a que se vincula a vida rústica do campo –, isso sem falar das dificuldades advindas dos processos interativos do cuidado e educação efetuados em espaços coletivos.

A presença das classes multisseriadas também é uma realidade entre os diferentes municípios; entretanto, é entre os municípios de grande porte que essa configuração apresenta os índices mais elevados, ainda que em número de classes se coloque com números inferiores à pré-escola.

Tabela 18 - Número de turmas existentes na área rural

TURMAS	QUANTIDADE
Creches	1 classe ⁹⁶ 2 classes ⁹⁷ 4 classes ⁹⁸
Pré-Escolas	De 1 a 5 classes ⁹⁹ De 6 a 10 classes ¹⁰⁰ Mais de 10 classes ¹⁰¹
Classes Multisseriadas	De 1 a 5 classes ¹⁰² De 6 a 10 classes ¹⁰³ Mais de 10 classes ¹⁰⁴

⁹⁵ Classes ocupadas por crianças de zero a seis anos e alunos matriculados no ensino fundamental, formando uma só turma atendida pela mesma professora.

⁹⁶ Referência numérica efetuada por seis municípios

⁹⁷ Referência efetuada por dois municípios.

⁹⁸ Referência realizada por apenas um município.

⁹⁹ Referência numérica efetuada por 28 municípios.

¹⁰⁰ Referida por oito municípios.

¹⁰¹ Referida por dois municípios, um com 11 e outro com 14 classes.

¹⁰² Referido por sete municípios.

¹⁰³ Referido por três municípios.

O instrumento de coleta de dados indagou também sobre a existência de classes multisseriadas com a presença de crianças menores de sete anos atendidas em creches e pré-escolas, cujos dados são apresentados na tabela que segue.

Tabela 19 - Existência de classes multisseriadas com a presença de crianças menores de sete anos atendidas em creches e pré-escolas

Existem classes multisseriadas com a presença de crianças menores de 7 anos atendidas em creches e P. E.	Muito pequeno		Pequeno		Médio		Grande		Total	
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
Não responderam	0	0,0	2	6,7	2	15,4	0	0,0	4	5,5
Não existem	18	75,0	18	60,0	8	61,5	3	50,0	47	64,4
Existem somente na área rural	3	12,5	8	26,7	3	23,1	2	33,3	16	21,9
Existem também na área urbana	3	12,5	1	3,3	0	0,0	3	50,0	7	9,6
Total	24	100,0	30	100,0	13	100,0	6	100,0	73	100,0

Conforme os dados apresentados, identifica-se que a tendência dos municípios é não oferecer atendimento na configuração referida. Entretanto, essa prática, ainda que limitada, está presente no meio rural em todas as categorias municipais. Já no meio urbano essa prática é inexistente entre os municípios de médio porte, limitada nos municípios pequenos e muito pequenos e significativamente presente nos municípios de grande porte. Nesse contexto parece que mais uma vez se explicita que, entre os municípios com maior número de habitantes, há uma maior demanda por vagas e, conseqüentemente uma, a busca por alternativas que se tornam viáveis para acolher e atender um maior número de crianças, criando assim conformações alternativas que, de algum modo, barateiam os custos, ao mesmo tempo que tendem a perder a qualidade. Destaca-se que, se em contextos comuns e corriqueiros da educação infantil brasileira, ainda hoje a tendência seria imputar aos menores o que é pensado para os maiores, em contextos como esses acredita-se que essa, imposição é ainda mais efetiva.

No que se refere a existência de lista de espera para ingresso na educação infantil nas redes de ensino público (municipal, conveniada e/ou estadual), configura-se o quadro que segue.

¹⁰⁴ Um único município indicou a existência de 13 classes.

Tabela 20 - Existência de listas de espera na educação infantil nas redes de ensino público – municipal, conveniada e/ou estadual.

Opções de resposta	Categorização dos municípios									
	Muito pequeno		Pequeno		Médio		Grande		Total	
	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%
Não	19	79,2	9	30,0	0	0,0	1	16,7	29	39,7
Sim	5	20,8	20	66,7	13	100,0	5	83,3	43	58,9
Total	24	100,0	30	100,0	13	100,0	6	100,0	73	100,0

Pelos dados apresentados identifica-se que é entre os municípios com maior contingente populacional que ocorrem os registros de listas de espera para o atendimento na educação infantil. Essa realidade é menos gritante entre os municípios menores, sobretudo entre os que possuem menos de 4.999 habitantes. Em meio a esse fato cabe que se indague se nos municípios em que não se registram listas de espera não há demanda¹⁰⁵ para esse atendimento ou se essa não é registrada na forma de lista de espera.

Tabela 21 - Levantamento da demanda por vagas em instituições gratuitas para as crianças de zero a seis anos no município

Opções de resposta	Categorização dos municípios									
	Muito pequeno		Pequeno		Médio		Grande		Total	
	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%
Não responderam	2	8,3	2	6,7	0	0,0	1	16,7	5	6,8
Não	16	66,7	11	36,7	0	0,0	1	16,7	28	38,4
Sim	6	25,0	16	53,3	13	100,0	4	66,7	39	53,4
Total	24	100,0	30	100,0	13	100,0	6	100,0	73	100,0

Os dados apresentados evidenciam que é também entre os municípios com maior contingente populacional que, em geral, se tem a preocupação de mapear as demandas por vagas em instituições públicas.

Quanto ao número de vagas relacionadas à demanda, identifica-se uma grande variação/dispersão¹⁰⁶ de dados. As principais tendências identificadas foram: 26 municípios mencionaram demandas relacionadas ao atendimento das crianças de zero a três anos na creche; oito municípios apresentaram demandas vinculadas ao atendimento das crianças de quatro a seis anos na pré-escola e sete municípios apresentaram os dados sem fazer distinção entre creche e pré-escola. No que se refere às demandas por período de atendimento,

¹⁰⁵ Ou seja, se as famílias não buscam esses serviços.

identificam-se menções à demanda por atendimento em período parcial¹⁰⁷ um pouco maior do que no período integral¹⁰⁸. Nota-se, portanto, a existência de demandas tanto reprimidas na creche quanto na pré-escola, como também pelo atendimento de período parcial ou integral. Entretanto, destacam-se nos diferentes município, as demandas por vagas na creches.

Inquiridos sobre a distribuição sistemática de materiais adequados às faixas etárias e às necessidades do trabalho educacional, identifica-se que esse benefício volta-se de forma quase que exclusiva às instituições da rede municipal, tendo em vista que, no que se refere à rede conveniada, apenas cinco municípios apresentaram dados. Referente à creche domiciliar, nenhum município apresentou dados relacionados a ela.

Na modalidade creche e pré-escola, identifica-se uma breve vantagem numérica da pré-escola. Entretanto, convém lembrar que nem todos os municípios oferecem atendimento em creche, de modo que a desvantagem numérica não representa obrigatoriamente um descuido ou privilégio no atendimento.

Entre os itens considerados, destacam-se a distribuição sistemática do material permanente, material de consumo e mobiliário, seguida dos livros infantis, brinquedos de parque e equipamentos. Entre os menores índices aparecem os que se referem aos materiais didáticos específicos para crianças portadoras de necessidades especiais.

¹⁰⁶ Variam de algumas unidades a um milhar e cinco centenas de vagas.

¹⁰⁷ 33 indicações.

¹⁰⁸ 30 indicações.

Tabela 22 - Distribuição sistemática de materiais adequados às faixas etárias e às necessidades do trabalho educacional¹⁰⁹

Tipo de Material	Rede municipal		Rede conveniada	
	Para a creche	Para a P.E.	Para a creche	Para a P.E.
Equipamentos (mimeógrafo Foto copiadora, aparelho de som, máquina fotográfica, filmadora, TV, etc.)	47	59	2	2
Mobiliário	53	66	2	3
Materiais ou recursos para estruturação de parques	43	57	2	2
Livros para estudo dos profissionais	39	48	2	3
Materiais didáticos específicos para crianças portadoras de necessidades especiais	19	24	1	1
Livros infantis	51	61	2	3
Brinquedos de sala	52	63	2	3
Brinquedos de parque	47	59	2	2
Material permanente	55	67	2	2
Material de consumo	54	67	2	3
Recursos financeiros/verbas	23	30	-	2

Tabela 23 - Principais meios de comunicação local e a periodicidade de circulação ou acesso¹¹⁰

Veículo de comunicação	Diário	Semanal	Quinze- nal	Mensal	Bimes- tral	Ininter- rupta- mente	Municípios que têm acesso	
							n°.	%
Jornal	30	19	3	1	1	-	54	74,0
Revista	3	11	3	26	2	1	46	63,0
Boletim	2	1	-	3	2	-	8	11,0
Rádio ¹¹¹	44	2	-	-	1	6	55	75,3
Televisão ¹¹²	47	3	-	-	-	6	57	78,0
Internet ¹¹³	28	3	-	-	-	6	38	52,1

¹⁰⁹ Seis municípios não responderam à questão. Foram também relacionados: fitas de vídeo e de CDs; manutenção do espaço físico, merenda; materiais didáticos das creches recebem verba da Secretaria de Bem-Estar Social.

¹¹⁰ Nove municípios se abstiveram da resposta e um informou que disponibiliza também o Diário Oficial.

¹¹¹ Dois municípios informaram disponibilizar esse meio de comunicação, mas não informaram a periodicidade.

¹¹² Um município informou disponibilizar esse meio de comunicação, mas não informaram a periodicidade.

¹¹³ Também nessa categoria um município informou ter acesso a esse meio de comunicação, mas não informou a periodicidade.

Indagados se a Secretaria de Educação Municipal desenvolve atividade(s) em conjunto com a(s) instituição(ões) de ensino superior, 48 municípios (65,7%), responderam afirmativamente à questão, 23 municípios (31,5%), a responderam de forma negativa e dois municípios, o equivalente a 2,8%, não responderam à indagação.

Entre as formas de parcerias, 20 municípios informaram que as realizam em parceria com estas instituições. Entre as atividades relacionadas são encontradas referências à realização de atividades de formação continuada, cursos de formação e aperfeiçoamento, seminários, congressos; seis municípios firmaram parcerias na realização dos estágios acadêmicos; quatro municípios referem-se à assinatura de convênios para a realização do ensino a distância junto a UDESC; os demais, com uma indicação para cada um dos itens, fizeram menção às seguintes atividades: realização de encontros, fóruns e seminários; realização de especializações; recrutamento de profissionais qualificados para atuar na capacitação; realização de programas e serviços voluntários.

Não havendo no seu espaço geográfico instituições de ensino superior que ofereçam o Curso de Pedagogia, os municípios informaram a distância da sua até a instituição em causa. Esse conjunto de respostas indica o panorama que segue: sete municípios informaram que essa distância é inferior a 15 km; oito municípios de 15 a 20 km; também oito municípios, de zero a três km; seis municípios de 30 a 40 km; três municípios, de 40 a 50 km; cinco municípios de zero a seis km; um município, de 60 a 70 km; quatro municípios, de 70 a 100 km e dois municípios indicaram que essa distância excede a 100 km.

Entre os dados apresentados, nota-se que muitos dos municípios que integram a pesquisa estão situados próximos a alguma instituição de ensino superior que oferece o Curso de Pedagogia. Esse fato pode contribuir de forma positiva para ampliação da formação prévia e em serviços dos quadros das diferentes redes de ensino. Entretanto, merece destaque que há no Estado de Santa Catarina apenas duas universidades públicas – uma federal e outra estadual. Assim sendo, na grande maioria, trata-se de instituições privadas, nas quais torna-se dispendiosa a formação dos alunos/profissionais, que diante dos baixos salários pagos pelas diferentes redes, certamente têm dificuldade de subsidiá-la. Cabe também questionar a qualidade dos cursos oferecidos, tendo em vista que muitas delas são instituições de pequeno porte e que nem sempre dispõem, nos seus quadros, de certo número de profissionais devidamente habilitados para a função.

4.6 O cotidiano

4.6.1 Ingresso e permanência na creche e na pré-escola

No que se refere ao critério utilizado em 2005 pela rede municipal para o ingresso da criança na creche e na pré-escola, identifica-se que certo número de municípios – 19 deles - sobretudo no que se refere à pré-escola declararam que atendem a toda a demanda, não se utilizando assim de nenhuma forma de seleção para o ingresso das crianças.

Tendo em vista as 94 indicações de critérios para o ingresso da criança na creche, em contrapartida às 47 indicações para a pré-escola, identifica-se um maior rigor e seleção da criança para o seu ingresso na creche. Esse fato aliado a dados apresentados anteriormente, reafirma a existência de uma maior demanda por vagas nas creches em relação à pré-escola.

Entre os critérios mais utilizados, seja para ingresso da criança na creche ou na pré-escola, destaca-se os que se referem às atividades laborais, seja exclusivamente da mãe ou dos pais no conjunto. O terceiro critério mais referenciado volta-se em favor das famílias de menor renda *per capita*.

No que se refere à rede conveniada, poucos dados foram apresentados, o que torna difícil tecer quaisquer considerações e mapear tendências. Esse fato, novamente explicita o quanto essas redes ainda se mantêm alijadas das contextos oficiais, não apenas pela ausência de apoio, mas também por um certo acompanhamento e controle das condições de funcionamento.

Tabela 24 - Critério utilizado em 2005 pela rede municipal e conveniada para o ingresso da criança na creche e na pré-escola

Critério	Rede Municipal		Rede Conveniada	
	Creche	Pré-Escola	Creche	Pré-Escola
Sorteio	3	-	-	-
Ser filho(a) de mãe trabalhadora	30	9	-	-
Ser filho(a) de pais que trabalham fora	34	15	1	1
Renda familiar: prioridade para crianças de famílias com menor renda <i>per capita</i>	20	8	-	-
6 – Outros. Quais? ¹¹⁴	9	30	1	-

¹¹⁴ Entre os critérios relacionados destaca-se o conjunto de 19 municípios que afirmam atender todas as crianças que procuram. Muitos desses municípios fazem referência ao pré-escolar, o que leva a pensar que se trata de um

4.6.2 Custo *per capita*

Indagados sobre o custo *per capita* das crianças atendidas na creche e na pré-escola na rede municipal, um conjunto de 38 municípios informou que não possui esses dados e 20 municípios se abstiveram. Os dados em causa foram apresentados com um custo diário ou com o custo mensal. No que se refere ao custo diário pelo atendimento em creche, em período de quatro *horas*, duas municípios fizeram referência a valores entre R\$ 0,25 e R\$ 0,50; também dois municípios a valores que excedem a R\$ 0,75. Já no que se refere ao período de oito horas, um município informou o custo de até R\$ 0,25; três municípios se referiram a valores que variam entre R\$ 0,25 e R\$ 0,50, um município, aos que excedem a R\$ 0,75. No que se refere ao custo mensal, três municípios fizeram referência a valores inferiores a R\$ 200,00.

Em relação ao atendimento em creches em períodos de oito horas, um município fez referência a valores inferiores a R\$ 0,25 e três municípios, a valores que excedem a R\$ 0,75. No que se refere ao custo mensal, dois municípios fizeram referência a valores inferiores a R\$ 200,00; igualmente, dois municípios apresentaram valores variáveis entre R\$ 200,00 e R\$ 300,00. Um município citou valores entre R\$ 300,00 e R\$ 400,00, e outro aos que excedem a R\$ 400,00.

No que se refere aos custos em relação ao atendimento na pré-escola, por um período de quatro horas, duas municípios se referiram a valores inferiores a R\$ 0,25, a R\$ 0,25 e R\$ 0,50 e um a valores que excedem a R\$ 0,75. No que diz respeito aos custos mensais, três municípios fizeram referência a valores inferiores a R\$ 200,00. Em relação ao atendimento em período de oito horas, três municípios se referem aos custos que excedem a R\$ 0,75 *per capita* diário; e um município se referiu a valores mensais, variáveis entre R\$ 300,00 e R\$ 400,00, e outro aos que excedem a 400,00. Portanto, identifica-se uma grande dispersão dos dados, tornando-se difícil identificar e estabelecer tendências. Caberia, entretanto, identificar as razões que levam a essa significativa dispersão.

conjunto de municípios que não oferece atendimento em creche. Cinco municípios afirmam utilizar-se do critério idade, dois afirmam que a garantia de vaga segue ao critério de ordem de matrícula. Outras observações, ainda que com uma única indicação para cada uma delas, merecem ser destacadas: a pré-escola é obrigatória aos seis anos; ser morador da comunidade; idade estabelecida pelo PPP; os primeiros matriculados e preferencialmente os de seis e cinco anos; raio escolar; é previsto no edital de matrícula; ter idade e vaga na escola.

Quanto ao tempo de permanência diária das crianças nas creches e pré-escolas, foram apresentadas as opções que seguem.

Nas redes municipais, 20 municípios indicam que oferecem atendimento na creche em período parcial, 31 em período integral e 14 em período flexível. Na pré-escola, 37 municípios oferecem atendimento parcial, 12 em período integral e 5 em período flexível.

Na rede conveniada, três municípios informam que são oferecidos atendimento na creche em período parcial, seis em período integral e dois em período flexível. Na pré-escola quatro municípios oferecem atendimento parcial, três em período integral e um em período flexível.

Um conjunto de informações complementares permitiu mapear que quando os municípios se referem ao período parcial, este diz respeito a um período de quatro a seis horas de permanência na instituição. O período flexível apresenta uma variação entre seis e oito horas e o período integral pode variar de oito até 12 horas diárias. Portanto, no que tange à conceituação dos citados termos, há que se identificar no interior do contexto específico o conteúdo que se vincula a determinado verbete. Conseqüentemente, dificultando o seu uso de forma generalizada. Além desse fato, cabe destacar que nas diferentes redes, o tempo de permanência diária da criança na instituição pode variar de quatro a 12 horas diárias. Portanto, os espaços, os tempos, as rotinas e o cotidiano como um todo precisa ser pensado de acordo com essas variações, sejam elas no mesmo grupos ou em grupos diferentes de crianças.

Outra tendência merece destaque, tanto na rede municipal quanto conveniada: a de que na creche predomina o atendimento na forma integral e, já na pré-escola há preponderância do atendimento na forma parcial.

Tabela 25 - Tempo de permanência diária das crianças nas creches e pré-escolas

Tipo de rede	Creche			Pré-escola		
	Período parcial	Período integral	Período flexível ¹¹⁵	Período parcial	Período integral	Período flexível ¹¹⁶
Rede municipal	20	31	14	37	12	05
Rede conveniada	3	6	2	4	3	1

¹¹⁵ Por opção da família.

¹¹⁶ Por opção da família.

A ocupação diária da mesma sala por turmas de crianças de zero a seis anos atendidas em meio período, em 10 dos municípios é efetuada em apenas um turno. Em 58 municípios essa ocupação é realizada em dois turnos e em dois municípios é ocupada em mais de dois turnos.

No que se refere a esses espaços em outros turnos, 63 municípios informaram que a ocupação é feita por crianças de mesma idade; em dez municípios, por crianças do ensino fundamental; em quatro municípios, por crianças da educação infantil; entretanto, com idades diferentes no turno oposto. Um município destacou que em apenas algumas instituições essa forma de ocupação ocorre.

Ainda que em número reduzido, nota-se que em um certo conjunto de redes municipais de ensino, os espaços da educação infantil são divididos com os do ensino fundamental. Assim sendo, considerando a especificidade dessas duas modalidades educativas, cabe indagar a adequação dos objetos que compõem os espaços – mesas, cadeiras, sanitários, lavatórios etc –, para as crianças menores, bem como dos demais mobiliários e da necessária exposição de jogos e brinquedos – bonecas, carrinhos, loucinhas, *kits* médicos, etc. –, fundamentais para a estruturação desses espaços, para o envolvimento da criança em enredos do seu contexto social, por intermédio de jogos de faz-de-conta.

Com referência às rotinas diárias vividas pelas crianças em creches e pré-escolas, da rede municipal e da rede conveniada, 62 municípios, o equivalente a 84,9%, informam que elas são flexíveis e adaptadas de acordo com as necessidades das crianças. Onze municípios, o equivalente a 15,1%, afirmam que elas são fixas e padronizadas. Um município informou que apenas os horários das refeições e de troca das crianças são fixos. Um outro informou que em algumas instituições as rotinas são fixas e em outras flexíveis.

Quanto à forma de organização das crianças em torno das atividades desenvolvidas ao longo do período em que as crianças permanecem na instituição, seja ela da rede municipal ou conveniada, 53 municípios informaram que são privilegiadas atividades diversificadas desenvolvidas no mesmo horário e em diferentes espaços; dez municípios informaram que elas são uniformes e realizadas no mesmo horário e espaço; 15 municípios informaram não privilegiar atividades uniformes realizadas no mesmo horário e espaço. Um município informou que há variações entre as atividades uniformes e as atividades fixas. Outro município destaca que as atividades diversificadas nem sempre são realizadas no mesmo

horário e espaço. Dois municípios destacam que as atividades são desenvolvidas mediante projetos e sete municípios se abstiveram da resposta.

Pelo perfil dos dados apresentados no que tange à estruturação da rotina e das crianças em torno da diversificação das atividades, identifica-se que muitas das redes que atendem a crianças em creches e pré-escolas, sensibilizam-se para essa necessária flexibilização. Assim sendo, supostamente, adaptam as rotinas e a organização das crianças em torno das diferentes atividades, rompendo, pelo menos no discurso, com padronizações que obrigam todas fazer as mesmas coisas no mesmo espaço e tempo. Só recentemente, com o avanço da produção do conhecimento sobre o desenvolvimento e a aprendizagem da criança pequena, registram-se argumentos em favor da positividade dessa diversificação. Assim sendo, essa é uma configuração que precisa ser incorporada nas práticas cotidianas como um critério de qualidade dos serviços prestados à criança de zero a seis anos.

4.6.3 Organização e funcionamento dos grupos¹¹⁷

No que se refere ao limite de vagas por turma na rede municipal para *crianças até um ano de idade*, três municípios informaram que este é de seis crianças ou menos por turma; seis municípios informaram que este é de oito crianças; seis municípios informaram que é de dez crianças e 20 municípios informaram que é de mais de dez crianças¹¹⁸. Para atendimento desses agrupamentos, 24 municípios informaram que disponibilizam um professor, dez municípios disponibilizam dois professores, um município de três professores e três municípios, disponibilizam até quatro professores para atuação em um mesmo grupo. Quanto ao número de auxiliares, 16 municípios informaram que disponibilizam um auxiliar, seis municípios, dois auxiliares; um município, três auxiliares, e um município, um conjunto de seis auxiliares¹¹⁹.

¹¹⁷ A formatação da tabulação feita não permite captar a razão/adulto criança, mas se este dado for significativo, poderá ser resgatado nos questionários, numa nova tabulação. Os números extremos, grande número de crianças ou de adultos nas turmas são em geral encontrados em municípios pequenos ou muito pequenos. Outra opção é calcular esse dado tomando como referência o número de crianças de creche e de pré-escola e dividir pelo número de profissionais e auxiliares existentes. Daria uma média geral ampla.

¹¹⁸ Destaca-se que em um dos municípios esse limite está estabelecido em 20 crianças. As referências numéricas: 15 foram citadas por três municípios, 16 por dois municípios e 17 por um município.

¹¹⁹ Esses seis auxiliares se vinculam aos grupos de crianças com limite de 20 vagas por turma e não contam com a presença do professor.

Na rede conveniada, um município informou que o limite de vaga por turma é de dez crianças e um outro informou que é de mais de dez crianças. Para atuação nesses grupos, são disponibilizados um professor e um auxiliar por turma¹²⁰.

Entre os dados apresentados, destacam-se algumas situações extremas. Ou seja, o fato de existirem crianças de tenra idade organizadas em grupos muito grandes – 15 a 20 crianças por grupo, muitos deles atendidos apenas por auxiliares. Também merece destaque a concentração de um grande número de adultos para um pequeno número de crianças, situação que em geral se vincula a municípios muito pequenos.

Com referência ao limite de vagas na rede municipal para *crianças com um a dois anos*, dois municípios informaram que é de menos de seis crianças por grupo; sete municípios informaram que é de dez crianças, cinco municípios informaram que é de 12 crianças; 22 municípios informaram que é de 13 ou mais crianças no grupo¹²¹. Para atendimento desses agrupamentos, 27 municípios informaram que disponibilizam um professor por turma; 12 municípios, dois professores por turma; dois municípios, de três e, igualmente, dois municípios disponibilizam quatro professores. No que se refere ao número de auxiliares, 18 municípios disponibilizam um auxiliar; seis municípios, dois auxiliares; e um município, seis auxiliares por turma.

Em relação à rede conveniada foram apenas apresentados os seguintes números, com uma indicação para cada um; 10, 12, 15, 20. Para atendimento de cada um desses agrupamentos são disponibilizados um professor e um auxiliar.

Em relação às *crianças de três e quatro anos* o limite de vaga para cada agrupamento se apresenta da seguinte forma: um município afirmou que este limite é menor que dez crianças por grupo, sete municípios informaram que este é de dez; quatro de 12; um de 13; 20, de 15; um, de 16,5; um, de 18; um, de 19; 13, de 20; e 9 municípios informaram que esse limite é de mais de 20 crianças. Para atendimento destes agrupamentos, 46 municípios informaram que disponibilizam de um professor por turma; 12 municípios, dois professores por turma; um município informou que disponibiliza quatro professores por turma. No que se refere ao

¹²⁰ A observação efetuada por um dos municípios indica que sempre que exceder a uma criança por turma será admitido um auxiliar a mais. Outra indicação é a de que nesta faixa etária só trabalham recriadoras e atendentes.

¹²¹ Destaca-se que um município fez referência ao limite de 24 crianças, para o qual conta com a atuação de três professores por grupo. Três municípios fizeram referência a 20 crianças por turma.

número de auxiliares, 22 municípios informaram que disponibilizam um auxiliar e quatro dois auxiliares por turma.

Em relação à rede conveniada, com uma indicação para cada número, foram citados 18, 20 e 25, como o limite de crianças por turma. Para o atendimento desse conjunto de crianças em dois municípios, atuam professor e auxiliar e em um município, atua apenas um professor.

Referente ao limite de vagas por turma de *crianças de cinco e seis anos*, cinco municípios afirmam que este limite é inferior a 20 crianças por grupo; 19 municípios indicaram 20 crianças; dois municípios de 24 crianças; 32 municípios de 25; seis municípios informaram que esse limite é de mais de 25 crianças por grupo. Para atendimento destas crianças, 53 municípios informaram que disponibilizam um professor por grupo, seis municípios, dois professores por turma. No que se refere ao número de auxiliares, 14 municípios informaram que disponibilizam um auxiliar e um município afirmou disponibilizar dois auxiliares.

Em relação à rede conveniada, dois municípios informaram que este limite é de 25 crianças por turma, para a qual eles contam com a presença de um único professor.

Em relação ao limite de vagas por turma para *crianças de seis a sete anos*, em quatro municípios, este limite é igual ou menor que 20 crianças por turma; 32 municípios informaram que é de 25 crianças por turma; e quatro municípios indicam para o limite de 30 crianças por turma na respectiva idade¹²². Em relação ao número de professores que atuam nestes grupos, 35 municípios informaram que disponibilizam um professor; dois municípios disponibilizam dois professores para cada grupo; e oito municípios disponibilizam um auxiliar para cada grupo.

No que se refere à rede conveniada, apenas dois municípios informaram que o limite de vaga é de 25 crianças e, para seu atendimento, disponibilizam apenas um auxiliar por turma.

Identifica-se que entre os dados apresentado há certa dispersão, indicando tanto para a existência de grupos reduzidos de crianças para a faixa etária, no qual atua certo número de profissionais que permitem um acolhimento adequado à criança, quanto de grupos com excessivo número de crianças e com reduzido número de profissionais. Constata-se também que a presença do professor não é ainda uma realidade em um número reduzido de redes, de

¹²² Identificou-se que certo número de municípios informou dados em relação a outras faixas etárias e os omitiu nesta, o que leva a pensar que aos seis anos as crianças de suas respectivas redes já são encaminhadas para o ensino fundamental.

modo que, especialmente com crianças de tenra idade, o cuidado e a educação, em alguns contextos, ficam sob o cuidado apenas de auxiliares.

No que alude ao critério utilizado para a organização dos agrupamentos, apenas um município afirma se utilizar das competências das crianças e outro, além da idade, considera também o horário do transporte escolar. Os demais municípios, tanto para creche quanto pré-escola, informaram que se utilizam do critério idade para esta estruturação. Apenas três municípios não responderam à indagação¹²³. Ainda quanto à definição desses critérios, 50 municípios informaram que estes são flexíveis e admitem adaptações para atender demandas e especificidades advindas da realidade de cada grupo e/ou instituição. Nenhum município afirmou que a organização é rígida e inflexível e 23 municípios não responderam à indagação.

Quanto ao dispositivo orientador da organização dos grupos, o conjunto de respostas advindas das diferentes instâncias administrativas, configura que: em onze municípios estas orientações são definidas pelas equipes de secretaria/ departamentos municipais de educação; seis municípios se pautam nas suas próprias resoluções; quatro municípios apontam para definições efetuadas em parceria entre equipe central da secretaria e as equipes das escolas. Três municípios, cada qual com uma indicação, mencionam que: estas definições partem dos próprios estabelecimentos; se baseiam em leis criadas pelo próprio município; são determinadas pelo sistema municipal de educação; estão definidas na proposta pedagógica para a educação infantil do município. Dois municípios indicaram que estas são determinadas pelo conselho municipal de educação. Um município mencionou ainda o Referencial Curricular Nacional e a LDB. 36 municípios se abstiveram.

Entre os dados que seguem, destacam-se os que se referem ao acesso das crianças aos brinquedos em algumas horas do dia, seja na sala, fora dela ou na brinquedoteca. Veja quadro na seqüência.

¹²³ Um dos municípios indicou que muitas das instituições da sua rede conveniada se utilizam de composições mistas, sem, portanto respeitar o critério idade previamente estabelecido.

Tabela 26 - Local onde as instituições de creche e pré-escola, nas redes municipais e conveniadas, mantêm os brinquedos no cotidiano¹²⁴.

Local		Rede Municipal		Rede Conven.	
		creches	pré-escolas	creches	pré-escolas
Nas salas	Fora do alcance das crianças	1	1	-	-
	Acessível às crianças em algumas horas do dia	9	44	3	4
	Acessível às crianças em todos os momentos	10	21	1	-
Fora das salas	Fora do alcance das crianças	-	1	-	-
	Acessível às crianças em algumas horas do dia	8	38	3	3
	Acessível às crianças em todos os momentos	15	23	-	-
Na brinquedoteca	Fora do alcance das crianças	-	-	-	-
	Acessível às crianças em algumas horas do dia	7	27	1	1
	Acessível às crianças em todos os momentos	7	12	-	1

Entre os dados apresentados identifica-se que, nos diferentes espaços, inclusive na brinquedoteca, predomina a disposição dos brinquedos em algumas horas dos dia. Esse fato denuncia a não incorporação do brinquedo como material pedagógico riquíssimo para o desenvolvimento e aprendizagem da criança de zero a seis anos. A disposição dos citados objetos pode também estar revelando a concepção de brinquedo e brincadeira apenas como divertimento, passatempo, fruição, de modo que essa atividade seja contemplada em apenas alguns momento do cotidiano. Ou então podem também estar sendo concebidos somente como recurso pedagógico para que a criança se aproprie de determinados conteúdos vinculados às diversas áreas do conhecimento. Desse modo precisam estar sob o controle do adulto, que irá determinar o momento e o modo como devem ser utilizados. Em qualquer uma das conjecturas nota-se o conhecimento reduzido sobre o potencial que o brinquedo oferece para o desenvolvimento e aprendizagem da criança.

¹²⁴ Vinte municípios não responderam à questão.

4.7 Participações da comunidade

Indagados se há na rede municipal canais e/ou mecanismos de participação da família e da comunidade (atendimentos individuais, contatos informais, atividades, reuniões de pais, conselhos, colegiados, associações de pais e mestres etc.) que têm contribuído para a gestão das creches e pré-escolas municipais, 59 municípios responderam afirmativamente, quatro municípios responderam negativamente à questão e dez municípios se abstiveram.

No que diz respeito às contribuições das famílias para manutenção dos serviços em creches, vinculadas à rede municipal ou à rede conveniada, 37 municípios afirmaram que buscam essa forma de contribuição e 18 municípios afirmaram não se utilizar de nenhuma forma de contribuição.

Em relação a essa forma de tributo, na pré-escola, 40 municípios afirmaram que se utilizam de alguma forma de contribuição das famílias e 25 afirmaram que não se utilizam dessa forma de contribuição. No que alude à creche domiciliar, cinco municípios responderam afirmativamente e quatro municípios responderam negativamente à questão.

Concernente às formas de contribuição que se vinculam à rede municipal, com 13 indicações para cada uma das modalidades educativas, destacam-se as que fazem menção às contribuições espontâneas¹²⁵. Na seqüência, com cinco indicações para a creche e nove para a pré-escola, são citadas as diferentes formas de participação e organização de atividades culturais, festejos, rifas, etc. A terceira forma mais cotejada, com seis indicações para a pré-escola e 5 para a creches, vincula-se a diferentes formas de contribuições efetuadas diretamente à APP.

Em relação à rede conveniada, a contribuição espontânea também é a mais disseminada. Fez-se também alusão ao trabalho voluntário, à participação em situações diversas e contribuições em situações específicas.

Diante dos dados apresentados identifica-se que um significativo contingente de instituições de educação infantil vinculada as diferentes redes, buscam formas de contribuições das famílias, as quais se caracterizam por tributos diretos – doações –, ou indiretos – participação de seus integrantes em atividades culturais, que, entre outras questões são formas de granjear

¹²⁵ Um dos municípios fez referência à contribuição espontânea; entretanto, fez referência à definição de um valor mínimo.

recursos para implementação das condições de atendimento das crianças em creches e pré-escolas. Na verdade a oferta desses serviços com a devida qualidade é uma responsabilidade pública. Entretanto, essas estratégias se delineiam em meio à inexistência de financiamento para a sua garantia na forma desejada.

Quanto à consulta aos pais/à comunidade, em relação aos diferentes pontos delineados pelas diretrizes pedagógicas ou currículo da instituição, implicando na participação no planejamento e avaliação do trabalho com a criança, obteve-se o panorama que segue: 25 municípios apontam para essa participação em todas as instituições; 15 em apenas algumas instituições; dez na maior parte das instituições; 19 municípios afirmaram que essa forma de participação não é viabilizada e quatro municípios se abstiveram.

Indagados se nas creches e pré-escolas, são empreendidos esforços para que o maior número possível de pais participe de atividades cotidianas e ajude diretamente as crianças, ou assumam as tarefas/atividades, para as quais eles são os mais indicados, entrevistou-se que: em 31 municípios estes procedimentos estão presentes em todas as instituições; em 16 municípios estão presentes na maior parte das instituições; em 11 municípios são incorporados por apenas algumas instituições; em 13 municípios essa conduta não se aplica. Dois municípios se abstiveram.

Em 19 municípios esses canais de participação da família/pais/comunidade estão previstos em lei e em 47 municípios não há previsão legal. Em 11 municípios essa participação é também obrigatória para a rede conveniada. Em quatro municípios se estende também para as instituições privadas com fins lucrativos e, igualmente, em quatro municípios, se estende também para as instituições privadas sem fins lucrativos.

Dos municípios que não possuem amparo legal para a citada participação, 12 informaram que já há algum debate no município que prevê a criação de algum dispositivo legal que determine à Secretaria da Educação provê-lo.

Os dados apresentados evidenciam que no contexto de muitas redes registra-se a participação dos pais e da comunidade no que tange ao delineamento das diretrizes pedagógicas, da estruturação das práticas cotidianas e dos processos avaliativos levados a efeito pelas instituições. Em outro conjunto de municípios a referida participação ainda não é realidade. Entretanto, merece destaque que esses modos de participação já adquiriram forma de Lei em muitas realidades catarinenses. Essa forma de participação amplia o conceito de

compartilhamento e conseqüentemente, de parceria entre os serviços públicos – das diferentes redes –, e privados – do contexto familiar. Isso representa um grande avanço para a área, tendo em vista que, historicamente, a educação infantil pretendeu se constituir de forma “purificada do contexto da família”.

Indagados se as instituições de educação infantil, das *redes municipal e conveniada*, além do atendimento em creches e pré-escolas, oferecem outros tipos de serviços à comunidade, obteve-se o conjunto de respostas que seguem: a grande maioria, 52 municípios, o que equivale a 71,2%, informaram que suas instituições não os oferecem; dez municípios informaram que apenas algumas instituições os oferecem; quatro municípios afirmaram que todas as instituições os oferecem e um município informou que a maior parte das instituições oferece outros tipos de serviços à comunidade. Seis municípios se abstiveram.

Referente à oferta de outras formas/programas de atendimento complementar às crianças de 7 a 14 anos identifica-se que: em 24 municípios esses serviços não são oferecidos; em 12 municípios todas as instituições das referidas redes os oferecem; em 11 municípios apenas algumas das instituições os oferecem; em nove municípios, a maior parte delas oferece outras formas/programas de atendimento complementar às crianças de 7 a 14 anos. Seis municípios se abstiveram.

Entre os dados apresentados, destaca-se que na maior parte das instituições não são oferecidos serviços complementares, sejam eles para as crianças e adolescentes, sejam eles para as famílias/comunidades.

4.8 Formação profissional

4.8.1 Dados gerais da formação prévia dos professores

No que diz respeito às funções docentes da creche e da pré-escola, conforme dados do Censo Escolar de 2005, identifica-se que em todas as regiões e também no Estado de Santa Catarina, a grande maioria das funções docentes, concentram-se na zona urbana. Nota-se também que a pré-escola reúne um número de profissionais significativamente maior e mais qualificado que

na creche¹²⁶. Entre esses índices destacam-se os que se relacionam aos profissionais com curso superior da zona urbana das regiões Sudeste e Sul – no caso da Região Sudeste, com atuação na creche, 32,2% e na pré-escola, 51,4% de seus profissionais possuem curso superior completo. Na Região Sul, com atuação na creche, 32,5 e na pré-escola 50,5% de seus profissionais possuem curso superior completo. Na zona rural as regiões arroladas, sobretudo no que tange à pré-escola, também destacam-se em relação a outros contextos geográficos.

Outro dado que merece destaque refere-se à restrita atuação profissional na zona rural, sobretudo no que tange à creche, que nas diferentes regiões apresentam índices pouco relevantes. Como já foi indicado anteriormente, esse fato revela o grau de urbanização nacional, ao mesmo tempo que a diferença dos índices de funções docentes entre a creche – 7,7% – e a pré-escola – 18,9% – revelam que o atendimento em creche constitui-se prioritariamente num fenômeno urbano.

4.8.2 Realidade catarinense

No que se refere ao Estado de Santa Catarina, os índices relacionados à citada formação na pré-escola, tanto na área rural quanto urbana, excedem ao que constitui a realidade das diferentes regiões brasileiras. Referente à creche, apenas os índices vinculados as funções docentes da zona urbana apresentam índices superiores aos que são encontrados nas diferentes regiões do país. Assim sendo, cojectura-se que a realidade investigada neste estudo constitua-se de quadros de professores bem qualificados em relação ao cenário apresentado nesse requisito em outros municípios e regiões do país. Por isso, a realidade das redes municipais catarinenses, comparadas com outras realidades brasileiras, apresentam níveis razoáveis de formação em ambas as categorias profissionais, certamente por tratar-se de realidades privilegiadas no cenário nacional. Entretanto, como foi reiterado por diferentes municípios, a precariedade da formação prévia dos seus quadros é ainda tida como um dos grandes entraves para a implementação das ações pedagógicas na creche e na pré-escola de um significativo número de redes que integram este estudo.

O contexto catarinense constitui-se de acordo com os dados que seguem:

¹²⁶ Para maiores detalhes sobre os dados gerais relacionados à formação dos professores, tanto em Santa Catarina quanto em relação a outras regiões do país, conferir a tabela do anexo de nº 8.3.

Tabela 27 - Formação dos professores de creches e de pré-escolas conforme nível de escolaridade no estado de Santa Catarina

ÁREA DE ATUAÇÃO	FORMAÇÃO																TOTAL GERAL
	Ensino Fundamental				Ensino Médio				Ensino Superior								
	Incompleto		Completo		Magistério		Outra formação		Sem lic. sem mag.		Sem lic. com mag.		Sem licenciatura		Com licenciatura		
	Nº.	%	Nº.	%	Nº.	%	Nº.	%	Nº.	%	Nº.	%	Nº.	%	Nº.	%	
CRECHE	63	1,9	125	2,1	2.035	34,8	500	8,5	50	0,85	284	4,9	334	5,7	2.458	42,2	5.849
PRÉ-ESCOLA	29	0,4	64	0,8	1994	24,4	630	7,7	85	1,0	389	4,8	474	5,8	4.516	55,2	8.181
TOTAL	92	0,7	189	1,3	4029	28,7	1.130	8,1	135	1,0	673	4,8	808	5,8	6974	49,7	12.030

Fonte: INEP. Censo Escolar de 2005/ SED.

Os dados apresentados confirmam que, em Santa Catarina, há pequena variação na formação prévia dos professores com atuação na creche e na pré-escola. Nota-se que a formação em nível superior com licenciatura dos professores com atuação na pré-escolas é significativamente superior ao percentual de professores que atuam na creche. Nota-se também que na creche os percentuais de profissionais com ensino fundamental completo e incompleto e em nível de segundo grau é maior do que na pré-escola. Destarte, confirma-se a tendência nacional que aponta para uma ligeira vantagem dos quadros de professores vinculados à pré-escola em relação aos que possuem atuação na creche.

4.8.3 Auxiliares de sala

Conforme os dados do Censo Escolar de 2005, nas diferentes redes municipais catarinenses, havia 3.208 auxiliares de sala com atuação na creche. Na pré-escola havia 1.066 auxiliares. Esse contingente de profissionais, de acordo com a formação prévia, constitui a tabela que segue.

Tabela 28 - Formação dos auxiliares de creches e de pré-escolas conforme nível de escolaridade

ÁREA DE ATUAÇÃO	FORMAÇÃO												TOTAL GERAL
	Ensino Fundamental				Ensino Médio				Ensino Superior				
	Incompleto		Completo		Magistério completo		Outra formação		Superior sem licen.		Superior com licen.		
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
CRECHE	214	6,7	698	21,6	1016	31,7	910	28,4	51	1,6	319	10,0	3.208
PRÉ-ESCOLA	70	6,6	193	18,1	352	33,0	266	25,0	11	1,0	174	16,3	1.066
TOTAL	284	6,7	891	20,9	1368	32,1	1176	27,2	62	1,5	493	11,6	4.274

Fonte: INEP/Censo Escolar de 2005/ SED.

No que tange aos dados apresentados, nota-se uma pequena vantagem da formação prévia dos auxiliares de sala com atuação na pré-escola em relação a creches, sobretudo se tomarmos como base a formação em nível superior com licenciatura.

4.9 Participação profissional no delineamento das diretrizes pedagógicas

4.9.1 Profissionais que participaram da elaboração das diretrizes pedagógicas ou currículo para a educação infantil

Quando os municípios foram solicitados a informar o número de *profissionais dos estabelecimentos* de educação infantil, vinculados diretamente à *rede municipal e conveniada* que participaram da elaboração das diretrizes pedagógicas ou currículo para a educação infantil, identificou-se, através das respostas, a predominância de profissionais vinculados diretamente à rede municipal, em detrimento da rede conveniada. Evidencia-se também que foram os professores de educação infantil e os diretores, tendência identificada em ambas as redes, que mais receberam indicação de participação nesses processos, seguidos dos auxiliares de sala e técnicos especialistas de educação infantil. Além dos profissionais relacionados fez-se também referência à participação dos: coordenadores pedagógicos; orientadores escolares; coordenadores; pais e educandos¹²⁷; funcionários da instituição; comunidade escolar – 5

¹²⁷ Será que crianças tão pequenas teriam sido envolvidas nesse processo? Se tiveram sido, qual o espaço que lhes coube?

indicações; auxiliar de ensino; APP; auxiliares de direção; proprietário de creche, como profissionais dos estabelecimentos da rede municipal ou conveniada, que também participaram do processo.

Tabela29 - Profissionais dos estabelecimentos que participaram da elaboração das diretrizes pedagógicas/ currículo para a educação infantil

PROFISSIONAIS	CRECHE		PRÉ-ESCOLA		EDUCAÇÃO INFANTIL	
	Rede munic.	Rede conv.	Rede munic.	Rede conv.	Rede munic.	Rede conv.
1 – Professores de educação infantil	-	1	8	1	45	7
2 - Auxiliares de sala	4	-	-	1	22	3
3 – Técnicos/especialistas	1	-	4	1	25	-
4 – Diretores	3	-	3	1	37	4
5 – Profis. da limpeza e da cozinha	1	-	1	-	19	1
6 - Outros.	-	-	-	-	12	1
Total	9	1	16	4	160	16

Dos 60 municípios que afirmaram ter desenvolvido os citados processos, apenas 16 indicam os profissionais vinculados à estrutura administrativa municipal que deles participaram.

Indagados sobre a participação profissional da equipe técnica central da prefeitura, ou de outras secretarias municipais, na elaboração das diretrizes pedagógicas ou currículo para a educação infantil, obteve-se o conjunto de respostas apresentadas na tabela abaixo¹²⁸.

¹²⁸ Foram também relacionados: os técnicos, especialistas, orientador pedagógico e coordenadores – todos com apenas uma indicação cada.

Tabela 30 - Profissionais da equipe técnica central e de outros órgãos que participaram da elaboração das diretrizes pedagógicas ou currículo para a educação infantil

PROFISSIONAIS		NÚMERO
Profissionais da equipe técnica central e de outras secretarias do município.	1 – Técnicos	13
	2 – Especialistas em educação	43
	3 – Profissionais da área administrativa	17
	4 – Profissionais da área da saúde	9
	5 – Assistentes sociais	11
	6 – Médicos	3
Profissionais de outros órgãos, tanto públicos quanto privados.	7 - Consultores	7
	8 – Profissionais de universidades públicas e privadas	12
	9 – Assessores externos contratados	12
	10 - Outros	-
Total		127

No que se refere à outros órgãos, identifica-se a significativa presença de consultores, profissionais de universidades públicas e privadas e assessores externos contratados. Foram citados como outros profissionais que participaram do processo: membros do Conselho de Direitos da Criança e do Adolescente e do Conselho Tutelar do Município.

4.10 Acompanhamento pedagógico

4.10.1 Profissionais com atuação específica na creche e na pré-escola

Quando indagados se na Secretaria Municipal/setor da educação existe uma equipe *especialmente responsável pela educação infantil*, 41 municípios, (56,2%), afirmaram que a possuem¹²⁹, 31 municípios, (42,5%) informaram que não possuem e um município não informou.

¹²⁹ Esses setores recebem as denominações que seguem: Setor Pedagógico – duas indicações; Departamento de Educação Infantil – duas; Coordenadora de Creche e Coordenadora Pedagógica do Departamento de Educação Infantil; duas indicações; Apêndice da Educação; Diretoria de Educação infantil; Coordenação Pedagógica; Coordenação; Departamento de Ensino infantil; Departamento Pedagógico e Equipe Pedagógica; Coordenação

Indagados se nessa equipe há profissionais cuidando especificamente de creches e pré-escolas, configura-se o panorama que segue.

Tabela 31 - Profissionais que nas equipes centrais possuem atuação específica na creche e na pré-escola.

MODALIDADE EDUCATIVA	NÃO	SIM
1 – Creche (zero a três anos) ¹³⁰	16	14
2 – Pré-escola (quatro a seis anos) ¹³¹	3	19
3 – Educação infantil (zero a seis anos) ¹³²	4	29
4 – Educação especial ¹³³	8	8
5 – Creches domiciliares ¹³⁴	9	2
6 – Outros. Quais? ¹³⁵	-	3

Quanto ao número de profissionais nessas equipes, a configuração dos dados revela certa dispersão, sendo o número mínimo de um profissional e o máximo, 100 profissionais, o que leva a pensar que esse número se refere a todos profissionais que atuam nessas modalidades educativas. Levanta-se essa assertiva tendo em vista que a referência numérica relacionada vincula-se a um município de pequeno porte, com número de matrícula em torno de seis centenas.

de Educação Infantil; Equipe Pedagógica; Coordenadoria de Ensino; Equipe Pedagógica; Assessoria Pedagógica; Multidisciplinar; Assessoria do Departamento de ensino. Foram também relacionados os cargos que seguem: coordenadora da educação infantil – com seis indicações; supervisoras de educação infantil – com duas indicações; supervisora; diretora pedagógica de educação infantil; Coordenadora pedagógica, e diretora de educação infantil.

¹³⁰ Seis municípios indicaram que possuem apenas um profissional; um conjunto de sete municípios, com uma indicação para cada uma das referências numéricas, afirma possuir equipes com 2, 3, 6, 9, 10, 12, 29 integrantes.

¹³¹ Sete municípios indicaram a existência de apenas um profissional; oito municípios, com duas indicações cada, fizeram referência à existência de 2, 3, 4 e 6 profissionais em suas equipes; três municípios, com uma indicação cada, fizeram referência à existência de 9, 13 e 15 profissionais em suas equipes, para atuação específica na creche.

¹³² Sete municípios afirmaram existir apenas um profissional; seis municípios afirmaram possuir dois profissionais; cinco municípios afirmaram possuir três profissionais; quatro municípios, com duas indicações para quatro e também duas indicações para equipes com seis profissionais; outro conjunto de cinco municípios indicaram para cada uma das referências numéricas, afirmam possui equipes com 11, 18, 34, 82, 100 integrante. - Essa última referência numérica vincula-se a um município de pequeno porte, com apenas 763 matrículas na educação infantil em 2005.

¹³³ Quatro municípios informaram possuir apenas um profissional nessa equipe e um único município afirmou possuir 30 profissionais na equipe em causa.

¹³⁴ Apenas um município informou possuir dois profissionais nessa equipe.

¹³⁵ Foram citados nesse item: secretária da educação e secretária da criança de 0 a 5 anos; coordenadora; supervisora responsável.

Ainda assim merece destaque a predominância das respostas que indicam para apenas um profissional, o que caracteriza a inexistência de uma verdadeira equipe de trabalho em muitas das redes municipais catarinenses.

Pelos dados apresentados, ainda que se faça necessário considerar que em muitas redes não são oferecidos serviços em creches, conseqüentemente não há profissionais com atuação nelas, ficando evidenciado que a educação infantil, é na creche que há menor disponibilidade desses profissionais, o que revela também que nesse item, é a modalidade educativa menos amparada.

Entre as funções atribuídas ao setor de educação infantil destacam-se as que se voltam a ações vinculadas a rede pública municipal, sobretudo no que se refere: a orientação e elaboração do projeto político pedagógico da instituição; à realização de supervisão nas instituições de educação infantil; ao acompanhamento e orientação pedagógica às creches e pré-escolas; à promoção e/ou acompanhamento da formação continuada dos professores e auxiliares de sala; à Cooperação com o Conselho Municipal de educação; à avaliação e orientação do projeto político pedagógico da unidade; ao subsídio às instituições nos diferentes aspectos administrativos¹³⁶. As demais funções relacionadas se constituem também em funções das equipes, no entanto, em menor número de indicações.

Foram também relacionadas como atribuições as seguintes funções: promoção de encontros mensais de formação; realização periódica do Fórum de Educação Infantil; realização de parcerias com outros segmentos sociais; participação na elaboração do estatuto do magistério; acompanhamento e orientação dos conselhos escolares e APPS; elaboração de critérios de matrícula; levantamento do histórico da educação infantil; participação no delineamento das ações que se voltam para a melhoria dos espaços físicos; realização de reuniões com diretores e com professores para análise e avaliação das práticas¹³⁷.

No que se refere à *Rede Conveniada*, as atribuições das equipes se reduzem sensivelmente. As que são mais referenciadas¹³⁸ dizem respeito à supervisão nas instituições de educação infantil e ao acompanhamento de crianças portadoras de necessidades especiais.

¹³⁶ Estas, de forma praticamente unânime, constituem atribuições dos 41 municípios que dizem possuir uma equipe especialmente responsável pela educação infantil.

¹³⁷ Quatro referências apresentavam redação vaga, o que impediu captar com exatidão a que essas atribuições se referiam. Dese modo, não foram citadas.

¹³⁸ Com oito indicações para cada uma delas.

Com um número de indicações semelhantes, são também mencionadas atividades que envolvem a orientação para a elaboração do projeto político-pedagógico da unidade e sua avaliação e reorientação; o acompanhamento e orientação pedagógica das creches e pré-escolas; promoção e acompanhamento das atividades de formação continuada dos professores e auxiliares de sala.

No que se refere à *rede privada e sem fins lucrativos*, essas atribuições são ainda mais resumidas. Entre as mais citadas¹³⁹ encontram-se aquelas que se referem à supervisão nas instituições de educação infantil e cooperação com o Conselho Municipal de Educação.

Foram também relacionadas as atribuições que seguem: realização de reuniões com diretores e professores, entre outras questões, para reflexão e avaliação das práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições; promoção de encontros mensais de formação; atendimento ao público - muitas vezes relacionado ao pedido de vaga, e, conseqüentemente, pressionando a necessária expansão dos serviços; realização de parceria com outros segmentos sociais para a realização do Fórum de Educação Infantil; participação na elaboração dos estatuto do magistério; acompanhamento e orientação dos conselhos escolares e APPS; elaboração de critérios de matrícula; levantamento de dados históricos da educação infantil; participação no delineamento das ações que envolvem os espaços físicos das instituições; reordenamento de vagas da rede¹⁴⁰.

Indagados sobre o acompanhamento e orientação pedagógica dessa equipe específica nos estabelecimentos de creches e pré-escolas, 42 municípios afirmaram que o realizam. Questionados sobre a frequência/periodicidade deste procedimento nas diferentes redes, identificou-se que nas pré-escolas das redes públicas municipais esse procedimento é realizado de forma mais sistemática e frequente.

Na creche domiciliar e nas diferentes modalidades educativas mantidas pelas redes conveniada, privada com fins lucrativos, privada sem fins lucrativos, predomina a indicação de que essa equipe não possui atuação. Entre estas, é a rede conveniada que tem, minimamente, alguma forma de acompanhamento da citada equipe, ainda que com uma indicação apenas em cada uma das opções relacionada, revelando que apenas 11,9% dos municípios apresentam alguma sistematicidade para essa ação.

¹³⁹ Com três e duas indicações respectivamente.

¹⁴⁰ Quatro indicações apresentavam-se de forma vaga, não sendo possível captar a que se referiam, sendo, portanto, descartadas.

Tabela 32 - Frequência do acompanhamento pedagógico por rede/instituição

Frequência	Rede pública municipal			Rede conveniada			Rede privada com fins lucrativos			Rede privada sem fins lucrativos		
	creche	pré-escola	creche domiciliar	creche	pré-escola	creche domiciliar	creche	pré-escola	creche domiciliar	creche	pré-escola	creche domiciliar
Semanal	9	11	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-
Quinzenal	3	5	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-
Mensal	9	10	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-
Bimestral	1	2	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-
Semestral	-	-	-	1	1	-	1	1	-	-	-	-
Anual	-	-	-	1	1	-	1	1	-	1	1	-
SA (sem atuação)	1	-	7	4	5	5	4	5	4	4	5	4

Quanto à natureza das dificuldades enfrentadas pelos diferentes municípios no acompanhamento e orientação pedagógica desenvolvida em *creches* e em *pré-escolas*, em suas próprias redes, destacam-se as vinculadas diretamente ao *quadro de pessoal*¹⁴¹: insuficiente número de profissionais seja na equipe técnica central ou na instituição; ausência de recursos para ampliação desse quadro; ausência ou número insuficiente de profissionais com formação específica ou então de especialistas (fonoaudiólogo, psicólogo, etc.) nas equipes e nas instituições; rotatividade profissional; ausência/insuficiência de recursos para a formação; resistência dos profissionais na superação do caráter assistencialista na creche e da versão escolar na pré-escola; comprometimento profissional com o trabalho. Fez-se também referência à dificuldade de trabalhar com o auxiliar de sala, tendo em vista sua baixa formação.

Um conjunto de três municípios declaradamente indica a inexistência de equipe de acompanhamento pedagógico na creche e cinco municípios indicam para essa variável na pré-escola. A dúvida que se coloca é se nesses municípios não há oferta de creche, se não há profissionais específicos nas equipes para realização dessa função, ou se de fato não há acompanhamento pedagógico. Esse dado, agregado ao outro que aponta para um único profissional na equipe central com atuação específica na creche e na pré-escola, parece denunciar a impossibilidade de efetuar certo número de ações sem a existência de profissionais com a devida formação e em número suficiente.

Outro conjunto de indicações aponta para as dificuldades *estruturais e objetivas* que dificultam e/ou impedem a realização dos processos de acompanhamento pedagógico e formação profissional. Essas indicações se relacionam ao: acúmulo de funções e sobrecarga de trabalho das equipes, o que gera falta de tempo para acompanhamento das ações pedagógicas desenvolvidas nas instituições¹⁴²; à inexistência do pagamento de hora-atividade para que os profissionais possam se reunir com outros profissionais da instituição para discutir/avaliar o trabalho e planejar devidamente suas ações; e ainda dificuldade na interrupção do atendimento das crianças para realização dos processos de formação nas “paradas”, tendo em vista as demandas nesse atendimento por parte das famílias¹⁴³. Foram também citadas dificuldades referentes à distância das escolas e a dificuldade de transporte para realização das visitas e acompanhamento das ações pedagógicas nas instituições¹⁴⁴.

Outro conjunto de indicações gira em torno de determinadas condições para realização do trabalho, tais como: inexistência de proposta pedagógica para a creche e pré-escola; dificuldade no gerenciamento das questões que envolvem aspectos teórico-práticos¹⁴⁵; indisponibilidade de bibliografia especializada para o atendimento da criança de zero a três anos na creche e dificuldade no próprio acompanhamento.

Outro conjunto de indicações se refere às *dificuldades financeiras*, seja para viabilização de um plano de cargos e salários, contratação de pessoal técnico especializado e em número suficiente, seja para a garantia de espaços físicos adequados para um melhor atendimento da criança¹⁴⁶, aquisição de equipamentos, materiais didático-pedagógicos e brinquedos.

Há municípios que indicam também dificuldades que decorrem das necessidade de ampliação da demanda/cobertura, relação com as famílias e articulação com outras secretarias.

Um município indicou não enfrentar problemas no gerenciamento das questões pedagógicas na creche e na pré-escola. Destaca-se, ainda, que um conjunto de sete indicações apresentava redação pouco clara, de modo que seu conteúdo não foi contemplado no interior das indicações efetuadas.

¹⁴¹ Um conjunto de 14 municípios indicou que as dificuldades relacionadas se vinculam à creche, e um conjunto de 26 municípios o faz em relação à pré-escola.

¹⁴² Um município declaradamente indica a prioridade que as questões administrativas adquirem em relação ao pedagógico.

¹⁴³ Essa dificuldade para a creche é referenciada por oito municípios, e para a pré-escola, por quatro municípios.

¹⁴⁴ Referenciada para a creche por cinco municípios, e para a pré-escola, por seis municípios.

No que se refere às principais dificuldades enfrentadas no acompanhamento e orientação pedagógica desenvolvidos nos estabelecimentos de creches e pré-escolas da *rede conveniada*, identificam-se semelhanças em relação às dificuldades também enfrentadas para implementação dessas ações na própria rede. Portanto, entre elas destacam-se também as que se referem ao quadro de pessoal: profissionais com ausência de formação e habilitação adequada para gerenciamento das questões teórico-práticas; ausência de experiência na função; comprometimento com o trabalho; baixa remuneração, sobretudo nas creches domiciliares; resistência à sistematização do trabalho por intermédio de um planejamento prévio, sobretudo nas creches domiciliares; inexistência de equipes de trabalho devidamente estruturadas nas instituições, com profissionais habilitados e especialistas; falta de equipes responsáveis para acompanhamento específico do trabalho na creche e na pré-escola; e rotatividade de professores e funcionários.

Outras indicações se referem a um conjunto de condições para realização do trabalho: dificuldades na própria supervisão e acompanhamento do trabalho pedagógico; superação do caráter eminentemente assistencialista do trabalho na creche e da versão escolar na pré-escola.

Condições estruturais e objetivas também são elencadas como entraves no trabalho: estrutura física não adequada às diferentes faixas etárias; não pagamento de hora-atividade para a estruturação de um planejamento prévio mais adequado; inexistência de tempo suficiente devido ao acúmulo de funções e sobrecarga de trabalho em virtude das demandas da própria rede municipal.

A essa relação de dificuldades agregam-se outras que se referem a aspectos gerais que os municípios enfrentam para a implementação do atendimento à criança de zero a seis anos em creches e pré-escolas. Essas indicações, além de confirmarem muitas das que foram aqui relacionadas, apontam um conjunto de dificuldade em outros campos e configuram o panorama que segue.

Um conjunto de 34 municípios faz referência às dificuldades vinculadas à ordem financeira¹⁴⁵; 21 municípios fazem referência às dificuldades relacionadas aos espaços físicos

¹⁴⁵ Quatro indicações para cada uma das modalidades educativas.

¹⁴⁶ Cinco indicações para cada uma das modalidades educativas.

¹⁴⁷ Necessidades que se vinculam à expansão dos serviços, ampliação dos espaços internos e externos, como a estruturação de parques e áreas cobertas, aquisição de materiais específicos em quantidade e qualidade para as diferentes idades.

da instituição¹⁴⁸; 17 indicações se relacionam às dificuldades com o quadro de profissionais¹⁴⁹; 15 indicações se relacionam à necessidade de expansão dos serviços; nove indicações se referem à ausência de apoio dos governos federal e estadual; seis se referem à dificuldade no transporte das crianças de zero a seis anos, que em geral são transportadas com crianças do ensino fundamental e precisam percorrer grandes distâncias, sobretudo quando residem na zona rural; dois municípios fazem referência à inexistência de proposta pedagógica para a rede; um município faz referência às dificuldades de as instituições buscarem credenciamento junto ao Conselho Municipal de Educação e no relacionamento das instituições de educação infantil com as famílias das crianças atendidas; nove municípios não fizeram nenhuma indicação.

Pelo conjunto de dados apresentados, identifica-se que as dificuldades para o gerenciamento das ações cotidianas são de naturezas diversas, envolvendo questões pedagógicas, administrativas e, sobretudo, financeiras. Tal quadro configura-se em meio às contradições que decorrem do pressuposto legal que imputa aos municípios a responsabilidade pela oferta de serviços de qualidade em creches e pré-escolas, entretanto sem o devido recrutamento e repasse dos recursos que tornam essa ação viável.

Tabela 33 - Estabelecimentos de creches e pré-escolas que possuem profissionais específicos para acompanhar e orientar o trabalho pedagógico na creche e na pré-escola

Estabelecimentos	Rede pública municipal			Rede conveniada			Rede privada com fins lucrativos			Rede privada sem fins lucrativos		
	creches	pré-escolas	creches domiciliares	creches	pré-escolas	creches domiciliares	creches	pré-escolas (quatro a seis anos)	creches domiciliares	creches (zero a três anos)	pré-escolas (quatro a seis anos)	creche domiciliares
Nenhum possui esse profissional	10	13	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Todos possuem esse profissional	13	16	1	2	2	1	2	2	-	-	-	-
Apenas alguns possuem esse profissional	8	12	-	2	2	-	1	1	-	1	1	-

¹⁴⁸ Há algumas indicações de que essas dificuldades são mais gritantes nas creches e outras no uso concomitante desses espaços com o ensino fundamental.

¹⁴⁹ Precariedades das formas contratuais; rotatividade de profissionais; inexistência ou existência em número insuficiente na rede de profissionais especialistas; precariedade da formação prévia e em serviço e comprometimento profissional, resistência na superação da perspectiva da assistência científica.

Pela composição dos dados, identifica-se certa tendência a uma maior disponibilidade desses profissionais nas redes públicas municipais, sejam elas creche ou pré-escola. Identifica-se ainda que, no que se refere ao item em questão, são as pré-escolas que gozam de condições um pouco melhores em relação às creches. Entretanto, torna-se evidente, em todas as redes, o quanto esse profissional é pouco privilegiado pelos contextos de educação coletiva que acolhem crianças de zero a seis anos¹⁵⁰, o que atinge diretamente a qualidade dos serviços, sobretudo no que se refere às questões pedagógicas.

Quando os municípios foram indagados sobre os processos de avaliação com vistas ao encaminhamento de sugestões para ampliação e redimensionamento das ações de cada unidade no delineamento de seus projetos político-pedagógicos, dez deles declaradamente informaram que não o fazem e 54 responderam afirmativamente à questão.

Verificando as indicações referentes ao modo como esses processos são realizados, identificou-se que 46, o equivalente a 85,2% dos municípios que constitui a pesquisa, os descrevem. Entre eles se destaca um conjunto de 21 descrições que confirmam a realização desse processo, cujos detalhes sobre o modo como ele foi desenvolvido, sobretudo, no que se refere ao retorno da avaliação para a respectiva instituição.

Outra tendência identificada se refere à necessidade de que o documento resultante desse processo cumpra com os requisitos legais, de modo que se faz referência ao envio dele documento à equipe central e esta, por sua vez, o encaminha ao Conselho Municipal de Educação e/ou Assessoria Jurídica. Apenas um município fez referência ao retorno para a instituição mediante parecer técnico.

Outro conjunto de indicações aponta a tendência desses processos se circunscreverem ao momento de avaliação no final ou início do ano, de modo que se trataria de uma auto-avaliação feita por uma equipe ou conjunto de profissionais da escola sem, portanto, contemplar a apreciação de uma equipe externa, no caso, da equipe central. Foram também identificadas orientações que se referem à avaliação por parte da equipe central, entretanto, o modo como isso é feito não foi relatado.

Um outro leque de indicações aponta para a realização de encontros periódicos, reuniões, paradas pedagógicas, grupos de estudo, diálogo com a comunidade escolar, discussão com

¹⁵⁰ Algumas observações contidas nos questionários indicam que essa função é exercida pelos diretores; das 17 unidades de E. I., na rede, apenas três tem coordenador pedagógico; das 13 entidades (conveniadas) apenas três

professores, estudos, entre outros. Identificou-se apenas uma indicação que se refere a uma equipe técnica que realizou o acompanhamento orientação e formação dos profissionais ao longo do processo de delineamento, desenvolvimento e avaliação.

4.11 Bases teóricas que subsidiam o trabalho cotidiano

Referente à base na qual se pautam as diretrizes pedagógicas e os documentos utilizados pelos professores para sistematização do trabalho cotidiano na creche e na pré-escola, eliminadas as sobreposições/justaposições, com 65 indicações, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil é o documento mais utilizado nas diferentes redes municipais. Na seqüência, em número decrescente, as preferências delineiam a seguinte configuração: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, recebem 54 indicações; Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina (1998) é referenciada com 50 indicações; o documento Critérios para um Atendimento em Creche que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças é referenciado com 37 indicações; outros documentos são assinalados por 16 municípios.

Torna-se, portanto, evidente que os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, é o documento mais conhecido e, mais utilizado para subsidiar a prática cotidiana desenvolvida em creches e pré-escolas municipais catarinenses. Em contrapartida as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, mandatórias, só subsidiam o delineamento de ações pedagógicas em 54 dos 73 municípios que integram a pesquisa. Ou seja, somente o equivalente a 74,0% do universo da pesquisa em causa.

Um conjunto de 16 municípios indicou que se utiliza de outros documentos não relacionados pelo instrumento. Entretanto, apenas 9 municípios citaram o nome documentos utilizados¹⁵¹.

Na *inexistência de diretrizes próprias e/ou de outros documentos norteadores* do trabalho cotidiano na rede municipal e conveniada, um conjunto de 13 municípios indicou que, para a estruturação do trabalho cotidiano com a criança, seus professores se utilizam de outros materiais. Entre estes são citados os que seguem: revistas; livros; Referencial Curricular

possuem profissional específico.

¹⁵¹ Foram citados os documentos que seguem: ECA; LBD; proposta de Réggio Emília; orientações pedagógicas elaboradas pelo sistema municipal de educação; projeto político-pedagógico das instituições; revista Nova Escola; Revista Pátio FNDE; resolução n° 01/2002; projeto político pedagógico – 3 indicações; PCNs e livros didáticos; resoluções e leis próprias – indicações .

Nacional para Educação Infantil; Resolução do Conselho Municipal de Educação para a Educação Infantil; Projeto Político-Pedagógico; Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil; projetos pedagógicos que são desenvolvidos nas escolas; planejamento anual elaborado conjuntamente no início do ano; Proposta Curricular de Santa Catarina¹⁵²; planos de trabalho com os conteúdos a serem desenvolvidos trimestralmente ou anualmente; projeto político-pedagógico; planejamento; projetos – autores relacionados à educação infantil.

Ainda que o instrumento de coleta tenha criado espaços distintos para indicação dos documentos para as creches e pré-escolas, as respostas em ambos os quadros são coincidentes. Ou seja, não apresentam distinção entre as estratégias e/ou documentos utilizados pela creche e pela pré-escola. Destaca-se aqui uma das poucas referências às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Indagados sobre a origem dos projetos político-pedagógicos das instituições, 40 municípios assinalam que foram elaborados apenas pelas instituições vinculadas diretamente à rede municipal; seis municípios indicaram que foram elaborados pelas instituições vinculadas à rede municipal e conveniada; três municípios informaram que o citado procedimento foi elaborado apenas por algumas instituições da rede municipal e conveniadas; e sete municípios indicaram que sua elaboração seguiu outros critérios. Entre os critérios relacionados, encontram-se os que indicam a Rede Estadual e Rede Particular como sendo realizados, no todo ou em alguns dos estabelecimentos. Outras informações indicam para a inexistência desses projetos e também para sua elaboração nas pré-escolas municipais e escolas do ensino fundamental da rede municipal. Também se fez referência à inexistência de informações sobre outras redes.

Indagados sobre a base teórica e/ou documentos que fundamentam a sistematização e elaboração desses processos e documentos, entre as múltiplas escolhas, torna-se novamente visível o prestígio que gozam os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, citados por 54 municípios. Na seqüência, com 46 indicações, destacam-se as Orientações Pedagógicas, elaboradas pelos próprios municípios como subsídio para sistematização e elaboração do processo/documento. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil ocupam o terceiro lugar com 42 indicações. Os Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças e a Proposta

¹⁵² Referenciada por dois municípios.

Curricular de Santa Catarina de 1998, com 37 indicações, ocupam a quarta posição na preferência das instituições e profissionais no momento em que delineiam seus projetos político-pedagógicos para a educação infantil. Sete municípios indicam que também se utilizam de outros documentos.

Ao serem relacionados esses documentos configuram o contexto que segue: três municípios indicaram que se utilizam de resoluções próprias e das do Conselho Municipal de Educação Infantil; outros indicam o Estatuto da Criança e do Adolescente, livros, obras de autores importantes para a educação brasileira. Há uma observação de que a equipe central só sabe fazer referência aos materiais e documentos distribuídos pela própria rede, enquanto outras, igualmente utilizados nesse processo, escapam ao controle da equipe central. Destaca-se ainda nesse item. a referência, sem qualquer esclarecimento, à equipe pedagógica da S.M.E. e ao tema gerador.

Tabela 34 - Documentos utilizados como suporte pedagógico

DOCUMENTOS	Diretrizes pedagógicas elaboradas pela própria Rede Municipal ¹⁵³	Doc. utilizados pelos profissionais para estruturação do trabalho cotid. ¹⁵⁴	Total após eliminar sobreposições/justaposições	Documentos utilizados para a elaboração do PPP da instituição ¹⁵⁵
Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.	51	30	65	54
Crítérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das crianças.	31	12	37	37
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.	38	23	54	42
Proposta Curricular de Santa Catarina (1998).	37	21	50	37
Outros documentos. Qual/quais?	10	07	16	07
Orientações pedagógicas ou currículo elaborado pela rede municipal.	-	-	-	46

Pelos dados coletados e aqui apresentados, identifica-se que nos municípios investigados, no que tange às bases teóricas e/ou documentos que subsidiam o delineamento das diretrizes pedagógicas para a rede e/ou para a realização dos projetos educacional-pedagógicos das instituições, ou as ações cotidianas na creche e na pré-escola, torna-se notória a influência

¹⁵³ Questão número 09 do questionário.

¹⁵⁴ Questão número 19 do questionário.

exercida pelos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Os demais documentos oficiais, a exemplo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – mandatórias –, os Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças, a Proposta Curricular da Secretaria de Estado da Educação, entre outros documentos e referências para a área, são menos considerados quando se trata de subsídios para sistematização das ações pedagógicas.

Destarte, de acordo com os dados apresentados, infere-se que a educação infantil na realidade investigada é marcada por um viés conteudista. Essa perspectiva toma como eixo organizador do trabalho cotidiano os conteúdos das diversas áreas do conhecimento. Tal perspectiva, conforme assinalado ao longo do texto, sofre duras críticas da área acadêmica que se volta em defesa da necessidade de se considerar as especificidades das crianças em suas diferentes faixas etárias e da função social da creche e da pré-escola na atual sociedade brasileira.

Convém lembrar que a elaboração e sistematização dos *Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 1998), foram causadoras de polêmica na área, entre outras questões, porque romperam com as orientações em relação ao trabalho que vinha sendo realizado anteriormente pelo MEC, tendo em vista que vários documentos já estavam sendo publicados, objetivando tecer considerações a respeito do delineamento das ações pedagógicas, a exemplo dos: *Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças* (1995).

Portanto, faz-se necessário considerar a ampliação das demandas tidas como fundamentais para o cuidado e a educação da criança pequena em creches e pré-escolas e, ainda, as vozes que indicam para a incompatibilidade da estruturação do trabalho com essa criança em torno de conteúdos vinculados às diversas áreas do conhecimento, típico das modalidades educativas posteriores. Assim sendo, faz-se necessário pautar-se em referenciais teóricos que considerem a especificidade do trabalho com a criança em diferentes faixas etárias, assim como buscarem formas diferenciadas de atuar junto à criança de zero a seis anos.

4.12 Ensino Fundamental

¹⁵⁵ Questão número 23 do questionário.

O ensino fundamental brasileiro, de acordo com o Censo Escolar de 2005 – tabela 1.19 –, registra um total de 33.534.561 matrículas em todo o território brasileiro. Desse contingente, 27.735.174 (82,7%) se vinculam à zona urbana e 5.799.387 (17,3%), à zona rural.

No que tange à vinculação administrativa, conforme tabela abaixo, evidencia-se que no ensino fundamental, tanto no Brasil quanto no Estado de Santa Catarina, predomina a oferta de serviços públicos efetuados pelas redes municipais e estaduais.

Tabela 35 - Número de matrículas no ensino fundamental, por dependência administrativa, segundo a região geográfica e a unidade da federação

Unidade da Federação	Total		Dependência Administrativa							
			Federal		Estadual		Municipal		Privada	
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
Brasil	33.534.561	100	25.728	0,1	12.145.494	36,2	17.986.570	53,6	3.376.769	10,1
Sul	4.227.181	100	2.424	0,1	1.951.602	46,1	1.928.189	45,6	344.966	8,2
Santa Catarina	942.382	100	614	0,1	438.869	46,6	428.331	45,4	74.568	7,9

Fonte: INEP. Censo Escolar 2005/ Tabela 1.18

Do total de matrículas, 25.420.742 (75,8%) se vinculam ao ensino fundamental de oito anos e 8.113.819 (24,2%) ao ensino fundamental de nove anos. Desse contingente, 765.809 (2,9%) são crianças com menos de seis anos matriculadas no ensino fundamental.

A oferta do ensino fundamental de nove anos, conforme se nota na tabela que segue, é liderada pela Região Sudestes (42,6%), seguida da Região Centro-Oeste (20,1%). Na Região Sul, apenas 12,6% do total de matrículas referem-se à oferta do ensino fundamental de nove anos.

De acordo com os dados do Censo Escolar de 2005, no Estado de Santa Catarina¹⁵⁶, registram-se 942.382 matrículas no ensino fundamental. Desse contingente, somente 80.227 (8,5%) matrículas são oferecidas no ensino fundamental de nove anos e 862.155 (91,5%) matrículas se vinculam ao ensino fundamental de oito anos. Na citada unidade federativa somente 23 municípios (7,8%), em 2005, ofereciam ensino fundamental de nove anos. Os demais, num total de 270 municípios (92,2%), mantinham ensino fundamental estruturado em torno de oito anos de escolaridade.

¹⁵⁶ Um dos municípios que integraram este estudo indicou que, na realidade atendida pela respectiva rede, as crianças de cinco anos já estavam sendo matriculadas no ensino fundamental.

Portanto, ainda que hoje o ensino fundamental de nove anos, com ingresso da criança a partir dos seis anos, tenha adquirido forma de lei¹⁵⁷, os índices de cobertura que antecedem ao citado dispositivo legal, ainda que na Região Sudeste possam ser considerados expressivos, nas demais regiões brasileiras e, conseqüentemente na média nacional, apresentam-se irrisórios diante da universalização a ser assegurado a partir do ano 2010.

Entretanto, em 2005, conforme tabela abaixo registrou-se em todo o território brasileiro um total de 765.809 (2,3%) matrículas de crianças com menos de sete anos, na modalidade educativa em questão. Esse percentual geral é impulsionado pelos índices de matrícula registrados nas regiões Nordeste, com 2,9%, e da região Centro-Oeste com 2,5% das matrículas oferecidas na respectiva região. Em meio aos dados que constituem essa realidade no cenário regional e nacional, conjectura-se que um significativo número de crianças com menos de seis anos estivessem matriculadas no ensino fundamental, independentemente de este constituir-se de nove anos de escolaridade ou não. Acredita-se também que essa incorporação se deu sem a devida reestruturação do currículo, dos espaços e dos tempos institucionais, bem como das estratégias de ensino, de modo a contemplar verdadeiramente essa criança, que, por direito, teria acesso assegurado na educação infantil.

Conforme indicações da área, essa realidade estrutura-se com a instituição do FUNDEB como uma alternativa financeira encontrada pelas diferentes administrações para saldar compromissos educativos imputados aos municípios.

Se forem tomadas as indicações que apontam para a concentração dos índices de reprovação e repetência das crianças nas séries iniciais do ensino fundamental, sobretudo das mais pobres, e, ainda, se são as crianças repetentes que tendem a reprovar novamente, certamente a incorporação precoce da criança na citada modalidade educativa, à revelia de seu redimensionamento, ao invés de contribuir para a construção de uma experiência escolar bem-sucedida, tenderá a estigmatizá-la precocemente, dificultando o seu acesso a todos os níveis a que tem direito e obrigação de cursar.

¹⁵⁷ Instituído pela Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que decreta aos Municípios, Estados e Distrito Federal a obrigatoriedade de, até 2010, implementar a obrigatoriedade de matrícula de todas os educandos a partir dos seis anos no ensino fundamental.

Tabela 36 - Matrículas no ensino fundamental, segundo a região geográfica e a unidade da federação

Região/ unidade da Federação	Total de matrículas no território brasileiro		Total de mat. no Ensino Fundamental de 8 anos		Total de mat. no Ensino Fundamental de 9 anos	
	n.º	% ¹⁵⁸	n.º	% ¹⁵⁹	n.º	% ¹⁶⁰
Brasil	33.534.561	100,0	25.420.742	75,8	8.113.819	24,2
Norte	3.348.370	10,0	3.092.300	92,4	256.070	7,6
Nordeste	11.189.835	33,6	9.418.028	84,2	1.771.807	15,8
Sudeste	12.324.167	36,6	7.075.253	57,4	5.248.914	42,6
Centro-Oeste	2.445.008	7,2	1.953.315	79,9	491.693	20,1
Sul	4.227.181	12,6	3.881.846	91,8	345.335	8,2
Santa Catarina	942.382	2,8	862.155	91,5	80.227	8,5

Fonte: INEP. Censo Escolar 2005/ Tabela 1.21

Tabela 37 - Número de matrículas de crianças com menos de seis anos no ensino fundamental, segundo a região geográfica e a unidade da federação

Região/unidade da Federação	Nº total de Matrícula de crianças de zero a seis anos no ensino fundamental	
	n.º	% ¹⁶¹
Brasil	765.809	2,3
Norte	68.475	2,0
Nordeste	324.100	2,9
Sudeste	241.207	2,0
Centro-Oeste	60939	2,5
Sul	71.088	1,7
Santa Catarina	14.866	1,6

Fonte: INEP. Censo Escolar 2005/ Tabela 1.21

Outra situação que merece ser comentada diz respeito ao contingente de crianças com mais de seis anos matriculadas na creche e na pré-escola. Conforme é apresentado na tabela abaixo, em 2005 registraram-se em todo o território brasileiro 11.425 matrículas de crianças de sete a nove anos e 1.668 matrículas de crianças com mais de nove anos, na creche. Na pré-escola os

¹⁵⁸ Porcentagem em relação ao total de matrículas em todo o território brasileiro.

¹⁵⁹ Em relação à região ou unidade federativa.

¹⁶⁰ Em relação à região ou unidade federativa.

registros apontam para um contingente de 454.64 matrículas de crianças entre sete a nove anos e 6.223 de crianças com mais de 9 anos matriculadas na pré-escola.

No que tange ao número de matrícula de crianças de sete a nove anos na creche, os maiores percentuais são encontrados nas regiões Sudeste, que registra 5.494 (48,1%) e Nordeste com 2.786 (24,4%) das matrículas nacionais.

Referente às matrículas de crianças e adolescentes com mais de nove anos na creche os números nacionais são impulsionados pela Regiões Sudeste, com 713 (42,6%) e Região Sul, com 682 (40,8%) das matrículas de todo o território brasileiro.

Diante da realidade apresentada, cabe indagar as razões pelas quais as diferentes redes mantêm esse contingente populacional na creche, quando de direito e obrigação deveria estar matriculado no ensino fundamental.

No que tange às matrículas de crianças de sete a nove anos na pré-escola, os maiores índices são encontrados nas regiões Nordeste, com 159.539 (35,1%) e Sudeste, com 170.052 (37,5%) do total das matrículas nacionais.

Referente às matrículas de crianças e adolescentes com mais de nove anos na pré-escola, os números adquirem relevância das regiões Nordeste, com 3.466 (55,7%) e Norte, com 1.372 (22,0%) do total de matrículas brasileiras na citada condição.

Tabela 38 - Matrículas de crianças com mais de seis anos na creche e na pré-escola, segundo a região geográfica e a unidade da federação

REGIÃO/ UNIDADE FEDERATIVA	CRECHE				PRÉ-ESCOLA			
	De 7 a 9 anos		Mais de 9 anos		De 7 a 9 anos		Mais de 9 anos	
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
BRASIL	11.425	100,0	1.668	100,0	454.064	100,0	6.223	100,0
NORTE	452	4,0	66	4,0	57.384	12,4	1.372	22,0
NORDESTE	2.786	24,4	77	4,6	159.539	35,1	3.466	55,7
CENTRO-OESTE	514	4,5	130	8,0	31.010	6,8	277	4,5
SUDESTE	5.494	48,1	713	42,6	170.052	37,5	769	12,4
SUL	2.178	19,0	682	40,8	36.079	8,0	339	5,4
SANTA CATARINA ¹⁶²	192	1,7	93	5,6	4.652	1,0	85	1,6

Fonte: INEP/ Censo Escolar 2005/ Tabelas 1.8; 1.14

¹⁶¹ Em relação à sua categoria.

Os altos índices, de acordo com Brasil (1996), decorrem de uma equivocada concepção de alfabetização, que acabando por gerar anomalias nos sistemas públicos de educação, com conseqüências severas, sobretudo para as crianças oriundas das famílias menos abastadas.

O citado estudo chama também a atenção para os equívocos que se vinculam à instalação das “classes de alfabetização”, que imputam à educação infantil a responsabilidade pelos processos de alfabetização. Essas classes recebem crianças a partir dos seis anos de idade, que nelas permanecem até estarem alfabetizadas. Conseqüentemente, impedindo que ingressem no ensino fundamental na idade em que este lhe é obrigatório.

Essa é uma das mais sérias conseqüências do processo de escolarização que vem impregnando às pré-escolas e creches, levando a inúmeras distorções. Além de não atender as necessidades das crianças menores de 7 anos, deslocam-se, para a educação infantil desvios produzidos no interior do primeiro grau: o ensino desprovido de significado, o descaso em relação às conseqüências nefastas deste ensino sobre as crianças, a repetência” (BRASIL, 1997, p. 45).

O referido estudo critica também os processos de alfabetização que se limitam à codificação e decodificação dos sinais gráficos de forma mecânica e repetitiva, através de métodos, técnicas e materiais superados.

Portanto, os dados ora apresentados, certamente se constituem em função de dificuldades postas pelas modalidades educativas posteriores e não pelas demandas das próprias crianças ou pela função social que cumpre a educação infantil. Cabe enfatizar a complexidade que envolve os processos de apropriação do conhecimento produzidos pela história humana, pelas novas gerações, do qual a leitura e a escrita é apenas um fragmento. Assim sendo, há que se continuar investigando, gerando e socializando conhecimentos produzidos sobre os modos como as crianças aprendem e se desenvolvem. Essa produção, certamente traz implicações para a sistematização das práticas cotidianas que se voltam para o cuidado e educação das novas gerações, sejam eles levados a efeito pela educação infantil, ensino fundamental e médio.

Conseqüentemente, também será necessário unir esforços para contaminar o delineamento de políticas públicas com o conhecimento gerado e, certamente, para o delineamento e implementação de ações condizentes com as necessidades das crianças em suas diferentes faixas etárias, de modo a superar sucessivamente as dificuldades postas, não apenas nos

¹⁶² Os percentuais referentes ao Estado de Santa Catarina foram calculados em relação aos dados nacionais, mas não são computados para totalização dos percentuais em nível nacional, pois já estão embutidos nos que se refere à Região Sul.

processos iniciais, mas na ampliação sucessiva dos conhecimentos de cada novo ser da espécie humana. Certamente essa ação requererá a conjugação de esforços dos profissionais e pesquisadores das diferentes áreas e modalidades educativas, bem como de políticas de formação e valorização dos profissionais que nelas trabalham.

4.12.1 Critério de ingresso das crianças no ensino fundamental

Referente aos critérios utilizados em 2005 pela rede municipal e conveniada para ingresso da criança no ensino fundamental, identifica-se a predominância da idade de sete anos, com 37 indicações, o que equivale a 50,7%, seguida da idade de seis anos, com 20 indicações, equivalente a 27,4% dos municípios que integram essa pesquisa. Um município afirmou que, para ingresso da criança no ensino fundamental, ela precisa estar alfabetizada. Já para outro município ela precisa passar por uma avaliação conjunta de professores, psicóloga e orientação.

No que se refere ao critério idade, 46 municípios informaram que a criança deverá completá-la até a data de 30/08/2005 e 31/12/2005. As demais datas relacionadas, cada qual com uma indicação, são as que seguem: 01/02, 31/03, 03/04, 30/06, 31/07, 19/12 de 2005 e 04/03/2006.

Tabela 39 - Critério utilizado pela rede municipal para o ingresso da criança no ensino fundamental

CRITÉRIOS	Nº. INDICAÇÕES	
	nº.	%
Idade de seis anos.	20	27,4
Idade de sete anos.	37	50,7
Estar alfabetizada.	1	1,4
Outros. Quais?	1	1,4
Não responderam.	14	19,1

Indagados se o critério utilizado para o ingresso da criança no ensino fundamental é definido por algum dispositivo legal, um conjunto de 20 municípios respondeu afirmativamente à questão. Desses, 11 citam que se amparam em portarias da Secretaria Municipal de Educação e nove, que se utilizam da Lei Orgânica do Município. São também citados como dispositivos legais de apoio: a LDB; legislações estaduais, editais; lei de sistema municipal; Parecer do COMED; PPP do município; Diretrizes para matrícula – Estadual; documento do Conselho

Municipal de Educação; sistema municipal de ensino, lei do sistema municipal; Normativa do Conselho Municipal de educação e orientações da SED.

Seis municípios responderam negativamente à questão. Os demais, (64,4%), abstiveram-se.

Ainda que 20 municípios afirmassem que se utilizam do critério idade de seis anos para ingresso da criança no ensino fundamental, apenas 12 afirmam que fizeram a opção do ensino fundamental de nove anos. Destes, dez municípios informaram que adotaram rotinas e estratégias pedagógicas mais adequadas às crianças de anos na primeira séries. Dois municípios informaram que não as adotam.

Indagados sobre a existência de articulação entre a pré-escola e a 1ª série do ensino fundamental, tendo em vista à adaptação das crianças na passagem de uma modalidade educativa a outra, 38 municípios (52,1%), informaram que a realizam e 26 municípios afirmaram que não a realizam, sendo que nove municípios se abstiveram.

Como estratégias de articulação foram citadas as ações que seguem: que o mesmo professor trabalhe dois anos com o mesmo grupo – pré-alfabetização e alfabetização; planejamento integrado; encontros pedagógicos e de estudos; reuniões para orientação e capacitação; parecerias entre professores das respectivas turmas; grade curricular flexível; planejamento e realização de trabalho conjunto/ coletivo entre as professoras; visitas e realização de atividades na sala da 1ª série; avaliação e conversas entre as professoras; inclusão do lúdico no cotidiano escolar; integração entre ambos os professores; introdução à alfabetização, mas de forma contextualizada, prazerosa e não meramente mecânica imposta; projetos específicos desenvolvidos pelas escolas; organização da rotina; adaptação inicial e socialização; levantamento prévio dos conhecimentos; conselhos de classe entre a educação infantil e o ensino fundamental; conversas; repasse de informações; formação em grupo/ trabalhos similares; realização conjunta do planejamento anual; realização de formação em serviço; realização de trabalhos de coordenação motora, linguagem oral e escrita, artes, educação física, etc.; a maior parte das crianças de cinco ou seis anos conhece e participa da rotina do ensino fundamental porque convive no mesmo espaço físico e envolve-se em projetos comuns; realização de atividades lúdicas e estruturação de planejamento diversificado; socialização entre as crianças; acesso às leituras diversas e às escritas. Destaca-se que três municípios anunciam que a articulação está em estudo e que pretendem sistematizar ações para implementá-las em 2006.

O dados apresentados evidenciam também que muitas crianças aos seis anos já são matriculadas no ensino fundamental, independentemente do número de anos em que este está estruturado. Para a inclusão das crianças, antes dos sete anos ou aos sete anos, muitos municípios já adotam estratégias de articulação entre essas duas modalidades educativas. Entretanto, essa não é uma realidade para um significativo número de municípios investigados. Há também que se avaliar a conveniência das alternativas utilizadas.

Pelos dados apresentados, nota-se a louvável atitude encontrada em muitos municípios catarinenses que manifestam preocupação com a articulação de ações entre a educação infantil e o ensino fundamental, bem como com o desenvolvimento de estratégias que procuram acolher de forma mais adequada a criança que ingressa no ensino fundamental, seja aos sete anos ou antes dessa idade.

Em contrapartida, em muitos municípios essa preocupação ainda não está presente. Outro dado que merece ser registrado, ainda que se apresente de forma irrisória, diz respeito às estratégias de avaliação e de retenção de crianças com mais de seis anos na educação infantil até que se mostrem em condições de nela ingressar ou então que estejam alfabetizadas. Conforme já foi indicado, essa atitude se estrutura à revelia do dispositivo constitucional que imputa a obrigatoriedade de ingresso das crianças aos sete anos de idade no ensino fundamental. Desse modo, também entre os municípios investigados, flagram-se distorções dos sistemas municipais de ensino, que retêm as crianças na educação infantil até estarem alfabetizadas ou em “condições” de nela ingressar, ora impulsionam o ingresso das crianças com menos de seis anos no ensino fundamental, quando ele, de direito, teriam matrícula assegurada na pré-escola.

4.13 Atendimentos da criança portadora de necessidades especiais

Conforme os dados do Censo Escolar de 2005, foi atendido na creche e na pré-escola das redes municipais e estadual de Santa Catarina um total de 474 crianças portadoras de necessidades especiais, sendo que deste, apenas 22 matrículas se vinculam à pré-escola da rede municipal. As demais são atendidas pela rede estadual de ensino.

Tabela 40 - Número de alunos por necessidade (exclusivamente especial) atendidos em 2005.

		Audi- tiva	Cond. Típicas	Física	Mental	Múlti- pla	Outras neces.	Super- dotado	Visual	Total
C R E C H E	Estadual	0	0	0	1	31	0	0	0	32
	Federal	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Municipal	0	0	6	7	5	0	0	0	18
	Particular	0	28	9	386	234	0	0	0	657
	Total	0	28	15	394	270	0	0	0	707
PRÉ- ESCOLA	Estadual	0	0	0	8	7	0	0	0	15
	Federal	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Municipal	0	2	8	5	7	0	0	0	22
	Particular	0	39	11	452	342	0	0	0	844
	Total	0	41	19	465	356	0	0	0	881
Total geral da Educação Infantil		0	69	34	859	626	0	0	0	1588

Fonte: INEP.Censo Escolar de 2005/ SED.

Ao se indagar sobre as formas de atendimento das crianças portadoras de necessidades especiais, obteve-se as respostas descritas na tabela abaixo.

Tabela 41 - Atendimento das crianças de zero a seis anos portadoras de necessidades especiais

FORMAS DE ATENDIMENTO	MUNICÍPIOS	
	Número	%
Não são atendidas pela rede municipal	2	2,8
Só são atendidas por serviços especializados	13	17,8
Só são atendidas pela rede municipal de educação infantil	16	21,9
São atendidas pela rede municipal/particular e também por serviços especializados.	16	21,9
Crianças são atendidas exclusivamente pela APAE	6	8,2
Inclusão/ escola regular.	2	2,7
Rede municipal e conveniada.	2	2,7
Sala de atendimento alternativo/especial.	2	2,7
Atendimento na educação infantil e ensino fundamental.	1	1,4
Os casos mais simples são atendidos por psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos, etc.	1	1,4
Todas são incluídas no ensino regular.	1	1,4
Atualmente não há registro de nenhum caso no município.	1	1,4
Não responderam à questão	10	13,7
TOTAL	73	100,0

Além do quadro de respostas acima apresentado, 42 municípios indicaram outras formas de atendimento. Entre elas, com 16 indicações, predominam as que se referem à articulação de mais de uma forma, ou seja, as crianças são atendidas pela rede municipal e/ou particular e também por serviços especializados oferecidos pela APAE, Projeto de Atendimento aos Diferentes Ritmos de Aprendizagem, PAPIS¹⁶³, de acordo com as diferentes demandas. Em seis municípios as crianças são atendidas exclusivamente pela APAE de sua cidade, ou da cidade mais próxima. Com duas indicações para cada uma das formas de atendimento, foram relacionadas as que seguem: inclusão/ escola regular; rede municipal e conveniada; sala de atendimento alternativo/especial. Com uma indicação para cada uma das formas, foram relacionadas as que seguem: atendimento na educação infantil e ensino fundamental; os casos mais simples são atendidos por psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos, etc.; todos são incluídos no ensino regular; atualmente não há registro de nenhum caso no município.

Diante do quadro de respostas, identifica-se que predominam os atendimentos feitos exclusivamente pela rede municipal de educação infantil e os que articulam os serviços oferecidos na educação infantil nas redes municipal e particular com os serviços especializados.

Indagados se na rede municipal são efetuadas as devidas adaptações nos prédios (salas, corredores, rampas etc.) para melhor acolhimento dessas crianças na rede, um conjunto de 19 municípios afirmou que as afetam; 30 municípios afirmaram que as adaptações são realizadas apenas em parte; 18 municípios afirmaram que não as realizam e seis municípios não responderam à indagação.

No que se refere à rede conveniada, nenhum município afirmou que essas adaptações são realizadas de forma plena; seis municípios afirmaram que são realizados apenas em parte; e quatro municípios afirmaram que não as realizam. Um conjunto de 63 municípios não respondeu à indagação.

¹⁶³ No texto não foi encontrado o nome referente à citada sigla.

Tabela 42 - Realização de adaptações nos prédios (salas, corredores, rampas etc.) para atendimento das crianças de zero a seis anos portadoras de necessidades especiais.

	Rede municipal		Rede conveniada	
	Sim	Não	Sim	Não
São realizadas as devidas adaptações.	19	18	0	4
São realizadas apenas em parte.	30		6	
Não responderam à questão	6		63	

Nota-se, portanto, que na realidade investigada há um conjunto de ações sendo estruturadas, de modo a superar a tradicional segregação que mantinha essas crianças nas instituições especialmente projetadas para atendimento dessa clientela, a exemplo das APAEs. Assim sendo, nota-se que há por parte de diferentes municípios o desenvolvimento de estratégias que procuram ampliar as tradicionais configurações de atendimento da referida clientela, livrando-as da segregação que historicamente lhes foi imputada, seja ela no convívio familiar ou em meio a instituições projetadas para essa forma de atendimento.

Indagados sobre a formação em serviço específica para professores que atendem a crianças de zero a seis anos, portadoras de necessidades especiais, 35 municípios, o que equivale a 48,0% dos integrantes da pesquisa, categoricamente responderam que não a realizam, e 27 municípios, o que equivale a 37,0%, responderam afirmativamente à questão. Onze municípios, o equivalente a 15%, não responderam à indagação.

5 A ANÁLISE DOS DOCUMENTOS

5.1 Principais características dos documentos analisados

O conjunto de documentos-síntese analisado se vincula a 17 diferentes municípios do Estado de Santa Catarina e pode ser classificado em: projetos político-pedagógicos de instituições; diretrizes pedagógicas de redes municipais; e resoluções de Secretarias/Conselhos Municipais de Educação¹⁶⁴. Nota-se de imediato a diversidade da natureza dos documentos disponibilizados. Por esse perfil, evidencia-se que nem todos podem ser considerados “currículos/propostas pedagógicas”. Entretanto, por considerar que esses foram produzidos em função de “determinados objetivos, gerados por necessidades historicamente situadas,” (BRASIL, 1996c, p. 24) e, ainda, que são reveladores de um conjunto de concepções, valores, sonhos vinculados ao acolhimento de creches e pré-escolas no respectivo município, esses, após terem sido examinados no estudo exploratório, foram também incluídos nessa análise. Esse estudo limitou-se às informações contempladas nos documentos e os dados coletados nos questionários. Assim sendo, para além das citadas fontes, se desconhece as condições de sistematização, produção e implementação das diretrizes pedagógicas que geraram os documentos analisados.

Outro aspecto que merece ser mencionado refere-se à certeza de que

a prática é infinitamente mais complexa, mais contraditória e mais rica do que a teorização de uma proposta. Ao redigir um documento seus elaboradores, de certa forma, ‘congelam’ e obscurecem fatos que no cotidiano são sempre redimensionados, revistos, relativizados e revitalizados (BRASIL, 1996c, p. 31).

Assim sendo, ainda que reveladores, não retratam a riqueza, a diversidade, as contradições e a multiplicidade de situações encontradas nas práticas cotidianas levadas a efeito nas diferentes instituições de educação infantil das redes municipais de ensino que constituem essa pesquisa.

5.1.1 Arquitetura dos documentos

Observando e analisando os documentos, identificam-se dois perfis distintos. Um deles demonstra preocupação de relacionar objetivos, conteúdos e atividades vinculados às diversas áreas do conhecimento, com ou sem divisão por grupo etário. Entre as divisões, a mais comum faz proposições distintas para crianças de zero a três anos e as de quatro a seis anos de

¹⁶⁴ Para maiores detalhes sobre o perfil dos documentos-síntese analisados ver anexo nº 8.4.

idade. Esses documentos, em geral, apresentam uma parte introdutória e argumentos em favor da apropriação/construção dos conhecimentos/conteúdos por parte da criança desde a mais tenra idade. Sugerem que a estruturação do trabalho seja realizada em torno de projetos, qualificados por permitirem à seus profissionais a organização de um conjunto de atividades que contemple os conteúdos das diversas áreas de conhecimento tidos como fundamentais para a criança nessa faixa etária.

Assim, atribuem pouca importância às contribuições e às indicações das crianças, ainda que essa seja reiterada ao longo de um conjunto de documentos, de modo que, em um deles, os projetos a serem desenvolvidos são definidos previamente. Nessa perspectiva, argumenta-se em defesa da interdisciplinaridade¹⁶⁵, multidisciplinaridade, transdisciplinaridade¹⁶⁶ e da importância do desenvolvimento de temas transversais. Em geral são documentos extensos, com certo número de divisões e subdivisões, ou recortes breves, em que é priorizado um conjunto de conteúdos-atividades¹⁶⁷ a serem assegurados às crianças, constituindo-se na forma de manual a ser seguido em contraposição a diretrizes a serem recriadas no cotidiano da educação infantil.

Esse perfil é encontrado praticamente em 50% dos documentos analisados nesse estudo. Assim, a tendência dos documentos é de se constituírem em currículo prescrito e sequenciado em estágios ou níveis organizados por disciplinas.

Essa configuração curricular estruturou-se historicamente pela necessidade de universalização dos processos escolares e representou um avanço em relação à instrução doméstica, realizada no convívio direto com a vida dos adultos. Entretanto, há que se considerar a perda da flexibilidade no manuseio das aprendizagens a serem garantidas às novas gerações, e, sobretudo, por voltar-se para crianças com certo nível de desenvolvimento e não para as de tenra idade.

Assim sendo, nota-se um inconveniente engessamento da educação infantil nos moldes das modalidades educativas compulsórias, como o ensino fundamental constituindo-se numa

¹⁶⁵ Esse termo é empregado por 12 vezes ao longo do documento SL.

¹⁶⁶ Os termos, multidisciplinaridade, transdisciplinaridade, é utilizado, respectivamente, por três vezes no documento SL.

¹⁶⁷ Esse termo foi aqui cunhado e será utilizado ao longo do texto para referir-se a listagem de conteúdos a serem assegurados às crianças, mas que contém em seu interior uma mistura entre o que seriam os conteúdos e as próprias atividades a serem realizadas pelas crianças. Essa mescla parece revelar dificuldade de discernimento entre as características que os distinguem e denunciam que a atividade, por vezes, é compreendida como o próprio conteúdo a ser assegurado.

função propedêutica a escolarização posterior. Conforme assinala Kuhlmann Junior (1999, p. 57),

se a criança se desenvolve em interação com a realidade social, cultural e natural, é possível pensar numa proposta educacional que lhe permita conhecer esse mundo, a partir do profundo respeito por ela. Ainda não é o momento de sistematizar o mundo para apresentá-lo à criança: trata-se de vivê-lo, de proporcionar-lhes experiências ricas e diversificadas.

O citado autor indaga ainda: as razões pelas quais não adotamos uma postura que trabalhe em estreita colaboração com as famílias, oferecendo “à criança um local seguro e estimulante que lhe permita plena manifestação de seu potencial físico, afetivo e intelectual, a aprendizagem de sua autonomia e de sua socialização [...] não secundarizando os aspectos relativos aos cuidados” (KUHLMANN JUNIOR, 1999, p. 57 – 58). Ele indaga também o “quão distante do bebê que vai entrar na creche está a aquisição de conceitos científicos!” (p.57).

Barbosa e Silva (2002) alertam para a necessidade de desnaturalizar e historicizar o currículo de modo a se estabelecer arranjos curriculares alternativos e transgressores a ordem curricular existente, sobretudo no que tange aos seus aspectos centrais: a disciplinaridade. Essa demanda decorre das próprias transformações ocorridas na produção do conhecimento. Nessa direção, critica o papel da chamada interdisciplinaridade por supor a disciplinaridade, “deixando assim intacto exatamente o fundamento da presente estrutura” (BARBOSA; SILVA, 2002, p. 32).

Os citados autores alertam também que

[...] as noções de conhecimento, características das experiências curriculares presentemente propostas aos/às estudantes estão, também, em mais de uma dimensão, em descompasso com as modificações sociais, com as profundas transformações na natureza e extensão do conhecimento e também nas formas de concebê-las [...] Embora pouco saibamos sobre como essa situação pode ser modificada, podemos esperar que essa questão logo se torne um dos mais importantes no âmbito da teorização educacional crítica. Para isso é necessário que os analistas críticos se tornem menos ‘escolares’ e mais ‘culturais’” (BARBOSA E SILVA, 2002, p. 32 - 33).

Assim sendo, evidencia-se que projetos educacionais e curriculares que tem como centro a disciplinaridade, são incompatíveis com o avanço do conhecimento e o reordenamento tecnológico. Desse modo, faz-se necessário romper com a citada estruturação curricular não apenas para as modalidades educativas compulsórias, mas, sobretudo, para crianças de tenra idade, onde a frequência à creche ou a pré-escola é facultativa. Portanto, faz-se necessário lidar com categorias de currículo mais flexíveis que proporcionem experiências ricas e

diversificadas ao mesmo tempo em que oportunizam às crianças a apropriação cultural de forma ampla e não apenas das configuradas na forma disciplinar.

O outro conjunto de documentos procura construir/estruturar textos, desenvolvendo temáticas tidas como fundamentais para a formação profissional. Esses parecem cumprir funções distintas. Há os que pretendem sistematizar e registrar as discussões efetuadas ao longo do processo de formação, com a ampliação das discussões já efetuadas junto a seus profissionais, e os que pretendem subsidiar sua formação, ou seja, parece que pretendem fazer a própria formação — fragilizada na sistematização de dinâmicas e estratégias na qual o professor possa estar presente — mediante a sistematização de textos a serem lidos e estudados individual ou coletivamente nas instituições.

Ainda que com especificidades, esse conjunto de documentos apresenta argumentos em favor do respeito à criança, à infância e à especificidade da educação infantil. Aponta também para a necessidade de estruturação dos espaços institucionais e para a construção de uma pedagogia para a infância e destaca a importância da estruturação do trabalho com projetos — qualificados pela possibilidade de ampliação do repertório vivencial das crianças — e/ou eixos de trabalho — linguagem, interação, jogo¹⁶⁸; brincadeira, múltiplas linguagens, autoria e autonomia¹⁶⁹.

No que tange essa corrente de pensamento, nota-se que as diferentes linguagens constituem-se no principal conteúdo a ser assegurado às crianças. Nesse raciocínio, seriam elas que promoveriam o desenvolvimento das habilidades especificamente humanas. Cabe assim indagar se esse recorte não limita-se a apenas a um dos aspectos do desenvolvimento humano, negligenciando os demais, tendo em vista que a linguagem refere-se apenas ao conhecimento lingüístico e não a cultura em geral. Em oposição à centralidade do professor, característica das práticas tradicionais, nessa perspectiva, de acordo com os documentos analisados, a criança parece adquirir competências para auto-gerir seu desenvolvimento e aprendizagem. Esse aspecto também merece ser questionado, pois de certa forma nega as contribuições que advém da relação entre crianças e entre elas e parceiros mais experientes.

Um dos documentos leva a estruturação do trabalho em torno de áreas do desenvolvimento — emoção, imitação e representação, movimento, o eu e o outro.

¹⁶⁸ Referenciado por dois documentos.

¹⁶⁹ Referenciado por um único documento.

Há também os que se indicam para a estruturação do trabalho a partir da brincadeira e das diversas áreas de conhecimento

Desses documentos alguns são específicos para a educação infantil, outros se referem ao delineamento de diretrizes pedagógicas para as diferentes modalidades educativas mantidas pela rede de ensino. Assim, apresentam pressupostos gerais, com indicações específicas para as diferentes modalidades educativas, logo, também para a educação infantil. Em meio a esse conjunto, parece que nem sempre a especificidade da educação infantil é contemplada, tendendo a ser arrastada pelas modalidades educativas posteriores.

Entre aos documentos analisados, um certo número deles fazem indicações específicas para a creche, entretanto essa em geral se limita a listagem distinta de conteúdos e atividades a serem desenvolvidas com a crianças da creche e da pré-escola. Esse fato parece evidenciar o reconhecimento de especificidades em diferentes faixas etárias. Entretanto, não reconhece que a necessidade das aprendizagens das crianças nessa faixa é de ordem cultural. Ou seja, da apropriação da cultura numa perspectiva ampla.

Outros documentos apresentam apenas pressupostos e diretrizes bem gerais, cujas implicações pedagógicas remetem a necessidade de delineamento de ações específicas para as diferentes faixas etárias. Logo também para a creche.

Os documentos analisados são datados de 1999 e 2005. Entretanto há documentos que não apresentam data de publicação e os dados de identificação são precários (efetuado de forma manuscrita) com o nome do município, sem relacionar a secretaria. Considerando o levantamento de dados efetuadas pelo questionário da pesquisa, em apenas um dos municípios a creche vincula-se a outra secretaria que não a de educação. Portanto, em sua maioria, certamente os documentos foram produzidos por secretarias de educação.

Quanto a linguagem utilizada, há os que se utilizam de linguagem clara, bem fundamentada e acessível a qualquer profissional da rede, constituindo-se em textos coerentes, coesos, bem articulados e rigorosos na utilização de citações de obras e autores. Em outros esses critérios são desprezados, de modo que apresentam-se como excertos pouco claros e objetivos, por vezes com linguagem rebuscada, carregada de jargões e ainda, copiando trechos sem a devida citação e/ou sem a referência completa da obra,. Alguns apresentam certo rigor teórico, em outros as abordagens são claramente ecléticas. Em muitos deles são encontradas orientações para a organização das práticas cotidianas, em outros essa são precárias. Por vezes são

discursos que não tocam as práticas cotidianas, constituindo-se em “cartões de visita das administrações” (BRASIL, 1996c, p. 34).

Destaca-se, ainda, que a sistematização desses documentos pouco se utilizam das pesquisas e dos conhecimentos produzidos na área, evidenciando o quanto é difícil a incorporação desses no delineamento das políticas e das práticas pedagógicas concretas.

Enfim, identificam-se documentos muito bem estruturados, sistematizados e fundamentados. Em contrapartida, há os que se apresentam de forma precária quanto a linguagem utilizada, número de temas que abordam, fundamentação teórica e apresentação gráfica. Ainda assim merece destacar o mérito dessas redes e municípios, alguns de porte muito pequeno e pequeno, pela ousadia, determinação e desejo de fazer avançar as práticas concretas levadas a efeito em suas respectivas rede. Essas iniciativas revelam também alguns avanços ocorrido na área nos últimos tempos.

5.1.2 Dados históricos das redes

Em sete documentos são encontrados dados históricos do município. No caso de seis municípios, os documentos contemplam a apresentação cronológica de alguns fatos que marcaram a história da educação infantil no município e destacam o nome dos responsáveis pela respectiva ação. Mostra-se também a composição étnica, social econômica e, no caso de um município, também religiosa. Nota-se que não há nesses documentos a preocupação de situar ou detalhar o perfil pedagógico e a implementação de ações que historicamente marcaram o delineamento das diferentes ações para implementação curricular e superação sucessiva dos vieses pedagógicos que marcaram as práticas levadas a efeito nessas diferentes realidades. Em geral, também não há referência às propostas anteriores. Assim, são raros os documentos que resgatam a experiência acumulada pela rede.

Um dos documentos traz essa configuração imbricada ao desenvolvimento de outros temas. Assim, ao longo do texto, aborda um retrato da rede, aponta tendências, fragilidades e aspectos a serem superados, o que leva à implementação de suas ações a partir das diferentes realidades e tendências que as constituem. A partir do diagnóstico da realidade vivida vai tecendo críticas e indica alternativas a serem seguidas. Fica evidente em seus relatos que a produção dos documentos se agrega à formação profissional implementada na Rede.

Evidencia-se também que persistem nas suas práticas as tendências e vieses pedagógicos adquiridos pela educação infantil ao longo de sua história.

Nota-se que são raros os documentos que apresentam diagnóstico ampliado de suas redes, retratando a situação da educação infantil no que tange a “realidade socio-cultural da população a que se destina; caracterização da rede de atendimento à faixa etária entre zero a seis anos; demanda e metas de expansão; levantamento dos problemas e dificuldades enfrentados; as concepções norteadoras das práticas existentes” (BRASIL, 1996c, p. 73). Assim, trazem poucas contribuições para que se possa compreender as dificuldades, contradições, os conflitos vivido por cada uma das redes na implementação das ações educativas que voltam para o acolhimento da criança de zero a seis anos na creche e na pré-escola.

Destaca-se que, dentre os 17 documentos analisados, apenas quatro têm a preocupação de retratar, ainda que de forma breve, o percurso que levou à produção do documento que contém as diretrizes pedagógicas para a rede municipal de ensino. Desses relatos fica claro que isso decorre da formação profissional implementada na rede e se utilizam de estratégias diversas, tais como seminários, cursos, palestras, grupos de estudos, dentre outras estratégias.

Nenhum dos documentos aborda os conflitos e as divergências que, seguramente, constituiu o percurso que levou a sistematização desse processo e do documento escrito.

Dentre vários documentos, são encontrados argumentos em favor da flexibilidade da proposta e da possibilidade e/ou necessidade de que essa seja reformulada e/ou ampliada. Entretanto, no texto não foram encontradas indicações que apontam para os processos de avaliação e redimensionamento da proposta, o que remete a pensar que estes se constituem em processos circunscritos em si mesmos, com terminalidade definida.

São poucos os documentos que explicitam de forma clara as razões que levaram as redes a sua elaboração e sistematização. Na maior parte, os argumentos apresentados mostram-se vagos, pouco articulados, constituídos de jargões, evidenciando que não se tem claro qual a questão ou questões centrais a serem verdadeiramente consideradas nas ações pedagógicas que acolhem crianças na educação infantil. Entretanto, de forma subjacente, capta-se que esses em geral se voltam a oferta de subsídios aos educadores para a realização do trabalho desenvolvido, ou simplesmente, para a ampliação/redimensionamento das ações pedagógicas desenvolvidas individualmente. Desse modo, são raros os documentos que explicitam

preocupação com a produção de subsídios para nortear os projetos político-pedagógicos que orientam as ações cotidianas nas instituições.

Destarte, nota-se que os interlocutores privilegiados nos documentos, ainda que não indicados explicitamente, são em geral, os profissionais que atuam diretamente com as crianças. Ou seja, os professores, em suas práticas individuais e não no coletivo da instituição, por intermédio da sistematização de um projeto político-pedagógico, pensado coletivamente.

No que se refere a autoria dos documentos, em sete deles identificam-se claramente os autores dos documentos. Alguns relacionam o nome de consultores vinculados as universidades públicas e privadas do estado e fora dele. Outros relacionam alguns nomes e indicam que sua sistematização foi efetuada com a participação de professoras, diretores, pais, integrantes das equipes técnicas e os funcionários da Secretaria Municipal de Educação. Um deles afirma que o documento foi elaborado com a participação efetiva de todos os membros envolvidos e interessados no processo educacional da escola mediante estudos dirigidos aos professores, formação continuada e Programas oferecidos pelo MEC: “Programa de Formação de Professores Alfabetizadores — PROFA” e Parâmetros Curriculares Nacionais — PCNs. Outro indica a constituição de um grupo de estudos que trabalhou na construção de uma nova proposta que levou a sistematização do documento final. Dois documentos são constituídos por textos de autorias individuais e/ou de pequenos grupos.

Enfim, em alguns documentos a autoria é logo identificada. Em outros, parece tratar-se de processos supostamente democráticos e que contaram com a participação de quadros das secretarias e também da comunidade, ainda que não seja explicitado, de forma clara, como foram viabilizados. Em meio a essa preocupação alguns textos acabam omitindo a verdadeira autoria que, certamente, na sistematização final do documento, não contou com a mesma participação.

Diante desse panorama, cabe resgatar as indicações do documento do MEC (BRASIL, 1996c), no qual alerta-se para a necessidade de diálogo entre o que é proposto pelos documentos e as práticas cotidianas. Assim, há que se utilizar de estratégias que articulem os pressupostos delineados as dinâmicas do cotidiano. O uso de linguagem clara e articulada é um dos primeiros requisitos. Há também que se buscar a adequação do conteúdo e a sistematização desses textos em etapas para que a dinâmica de sua estruturação contemple as vozes dos profissionais responsáveis pelo acolhimento das crianças em creches e pré-escolas,

de modo que os professores não se apropriem apenas dos discursos ao mesmo tempo que mantenham as práticas intocadas. Há também que se ter cautela com sistematizações e estratégias que produzem propostas prontas para serem seguidas e não orientações para participantes ativos, transformadores da proposta e de sua própria prática. Essa indicação remete a obrigatoriedade do processo contínuo de formação em serviço, no qual estabelece-se o intercâmbio das idéias do campo teórico com a prática cotidiana. Entretanto, distinta dessa demanda, como assevera MEC/Brasil (1996c, p. 35)

[...] a cada nova gestão administrativa despende-se muito esforço, tempo e dinheiro público, na elaboração de novos documentos, consoantes, muitas vezes, com os mais recentes modismos teóricos, sem levar em conta o processo vivido por seus virtuais interlocutores [...] Neste sentido, constitui-se um paradoxo: as propostas privilegiam um interlocutor, mas distanciam-se dele, tendo existência autônoma em relação àqueles a quem se direcionam.

5.2 Fundamentos teóricos

As concepções gerais tais como homem, humanidade e sociedade são desenvolvidos em apenas seis documentos. O conjunto de tópicos agregados em torno dessas categorias explicitam uma série de idéias, entre as quais predominam aquelas que apontam o caráter histórico do homem/humanidade e das sociedades.

Entre esses, apenas três documentos fazem referência a autores e obras – Paulo Freire, sem citar a obra, Santos (1994); Kosik (1976); PE (2000); Vygotsky, sem citar a obra, Carlos Rodrigues Brandão e Marx, citado indiretamente por Canella (2001).

De acordo com a concepção predominante, admite-se que a constituição humana, corpórea e psicológica, foi instituída ao longo dos processos de hominização e humanização. Assim sendo, o homem/humanidade/sociedade, foram se constituindo no processo de seleção de espécies, centrados na relação adaptativa com a natureza e na apropriação da natureza pelo próprio homem. Concebe-se, assim, que, ao longo de sua história milenar, o ser humano passou a distinguir-se dos animais, por intermédio da produção de meios que possibilitaram a satisfação de suas necessidades, criando uma realidade humana, o que implicou na transformação da natureza e, em conseqüência, do próprio homem.

Historicamente, o homem deixou de utilizar-se dos objetos tais como se apresentam na natureza, mas os transformou em instrumentos a medida em que criou modos específicos de operá-los com eles. Destarte, eles são atribuídos a funções diversas das que possuem na natureza, cumprindo determinadas finalidades no interior da atividade humana, resultando em

conhecimento. Esse é acumulado e repassado às gerações posteriores por intermédio dos processos de mediação, viabilizados pela linguagem. Portanto, é a operação com instrumentos desenvolvidos no e pelo trabalho que cria a realidade humana e seu desenvolvimento, fazendo sucessivamente emergir novas atividades, competências, formas de agir e de pensar.

Essa concepção de homem/humanidade se insere no conceito mais abrangente de sociedade, tendo em vista que o processo de hominização e humanização se constitui na e pela sociabilidade humana. De acordo com a concepção histórica veiculada nos documentos, a sociedade é um espaço de constituição humana onde se travam as relações decorrentes do modo como homens e mulheres produzem e trocam o que produzem. Portanto, é um espaço em constante mutação, contemporaneamente de forma mais veloz, dadas as contínuas alterações na base social de produção. Assim sendo, conceber a sociedade na perspectiva histórica é concebê-la enquanto uma produção social e cultural que se remodela em diferentes espaços.

Certo número de documentos não desenvolvem o tema e alguns deles, ao se referirem a essas categorias gerais se limitam a denunciar os malefícios do sistema capitalista e, ao mesmo tempo, imputam à educação a responsabilidade pela equalização das oportunidades.

O termo educação é reproduzido por 1.232 vezes ao longo dos 16 documentos. Acredita-se que seja o termo mais usado nos documentos sob estudo. Ainda assim, é um conceito aprofundado em apenas cinco documentos.

Para desenvolver o tema, apenas dois deles citam outras obras e autores – Machado (2001), Paulo Freire (1996; 1987) e Kuenzer apud PE (2000)¹⁷⁰.

Ao longo dos excertos que abordam o tema nos diferentes documentos, identificam-se dois conceitos de educação: o amplo e o restrito.

O conceito amplo refere-se à educação enquanto processo de socialização, vinculado aos processos de desenvolvimento e aprendizagem e conseqüentemente, de humanização de cada novo ser da espécie humana. Quer dizer, há documentos que reiteram que a natureza humana não é dada de forma biológica a cada novo ser da espécie, mas é produzida ao longo dos anos na sua relação com a natureza e com outros homens. Nessa direção, os processos educativos

se constituem no ato de produzir a humanidade em cada novo ser da espécie, por intermédio da apropriação do resultado das culturas material e espiritual historicamente produzida, acumuladas e organizadas. No interior destas, os conteúdos disciplinares do tipo escolar ou que se vinculam a linguística se constituem apenas num fragmento da totalidade disponível nas sociedades contemporâneas.

Assim, o fenômeno educativo, tal como a humanidade, constitui-se em um fato exclusivo dos seres humanos, pela absoluta necessidade de produzir sua existência. Evidencia-se assim que os resultados dos processos de hominização e humanização, historicamente produzidos, não são transmitidos exclusivamente pela herança genética, requerendo a atuação dos processos educativos. Assim, é através da apropriação cultural efetuada pelos processos de mediação viabilizados por diferentes formas de interação que cada indivíduo desenvolverá suas funções psicológicas superiores. Estas não se constituem pelo simples amadurecimento do sistema nervoso. O desenvolvimento psíquico se realiza no processo de ensino e de transmissão da experiência acumulada pelas gerações precedentes.

Portanto, serão necessárias diferentes formas de mediações: as que são processadas de modo espontâneo por intermédio das diferentes instituições que constituem a sociedade e as que são efetivadas de forma sistematizada pelas instituições escolares. Assim reconhece-se a existência de conhecimentos e habilidades que são adquiridos pelas mediações travadas em diferentes atividades do cotidiano, não exigindo uma ação consciente das pessoas envolvidas. Entretanto, outras são desenvolvidas por intermédio de ações intencionais, sistematizadas por parceiros mais experientes e, assim, desvinculadas da experiência espontânea.

Esse tipo de atividade se vincula ao que se designou de conceito restrito de educação, tendo em vista que trata-se de uma atividade social sistematizada, realizada por uma instituição social, que tende a desenvolver no indivíduo características e elementos distintos, dando-lhe a possibilidade de uma visão diferenciada dos diversos fenômenos constitutivos do seu meio físico e social.

Nota-se assim que, no interior de alguns dos documentos analisados, se reconhece que há habilidades humanas que necessitam de condições específicas para seu desenvolvimento de forma adequada. Reconhece-se que as práticas educativas espontâneas e sistematizadas

¹⁷⁰ Essa referência deve estar se referindo ao documento Proposta Educacional da Rede Pública Municipal do município "X". Entretanto, essa informação não foi confirmada tendo em vista que no documento analisado não é feita nenhuma referência PE.

voltam-se ao desenvolvimento de elementos sociais distintos, entretanto complementares e igualmente importantes para a constituição da humanidade em cada novo ser da espécie.

Os processos educativos formais são também defendidos pelos documentos como um direito universal a ser assegurado a qualquer ser humano. Para tanto, argumenta-se em favor de uma pedagogia voltada para a diversidade e as necessidades específicas das crianças, com adoção de estratégias pedagógicas diferenciadas, que possam beneficiar a todos.

É também qualificada por alguns documentos como uma ação comprometida com a promoção da cidadania e da inclusão social e deve ser compartilhada com a família e também com a criança. Alguns argumentam que tal processo não deverá apenas assegurar a apropriação dos conhecimentos historicamente construídos, em geral vinculados às diversas áreas de conhecimento, mas também ao conhecimento de si mesmo e do mundo, dos valores, das atitudes, dos sentimentos etc. Afirma-se ainda que é dever da família e do Estado assegurar e implementar esse processo.

Além dos aspectos mencionados, identifica-se a presença de uma visão idealizada dos processos educativos, a medida em que se defende a educação como redentora e capaz de fazer frente às diferenças sociais e às injustiças provocadas por essas diferenças. Ou seja, uma concepção próxima da ideologia liberal que confere ao acesso à educação um significado de garantia de igualdade de oportunidades. Assim, aparentemente não se reconhece que as mudanças pretendidas possam exigir as mudanças do modelo econômico. Tais argumentos evidenciam haver pouca clareza da relativa impotência da escola pública frente a esse contexto globalizado. Nota-se também que não houve por parte de alguns autores a renovação de seus discursos em meio aos avanços da área. Observa-se ainda a presença de jargões e frases de efeito, bem como argumentações vagas, confusas, por vezes distorcidas sobre alguns autores e correntes de pensamento.

Os temas criança e infância são desenvolvidos por dez propostas.

Para desenvolver o tema, AA se utiliza de Kramer (1992) e Machado (1992); CA, de Ariès (1981), além de Ataulfo Alves¹⁷¹, Maria Bernadete Gonçalves Mariano, Fernando Pessoa, Ivan Lins¹⁷², Ana Lúcia Goulart de Faria, Álvaro Mutis, Vitor Martins, Casimiro de Abreu e Maria Bernadete Gonçalves Mariano, todos sem a indicação da obra; SJ se utiliza de Brougère

¹⁷¹ Ataulfo Alves é um tradicional compositor de música popular brasileira.

¹⁷² Ivan Lins é um cantor da música popular brasileira.

(1995), Sarmiento (1997), Rocha (1999), Fraboni Mec (1995) e MEC (1995); JE se utiliza de Sarmiento e Pinto (1997) e Louis Pasteur, sem relacionar a obra; LA se utiliza de Machado (1992) e Parâmetros Curriculares Nacionais, vol. I, e Vygotsky, sem citar a obra; PE se utiliza de Batista (2000), Baron (2002), Kramer (2003), Cerisara (2004). Os demais documentos não fazem referência a nenhum autor ou obra para desenvolver o tema.

O termo criança é reproduzido por 997¹⁷³ vezes ao longo dos 17 documentos analisados e é usado de forma recorrente para referir-se ao sujeito atendido pelas instituições educativas. Para essa definição, são também utilizados os termos: aluno, reproduzido por 94 vezes ao longo de 10 documentos; meninos, reproduzido por 31 vezes ao longo de 7 documentos; meninas, reproduzido por 20 vezes ao longo de sete documentos, e educando reproduzido 47 vezes ao longo de sete dos documentos.

Um dos conceitos recorrentes veiculados em um conjunto significativo de documentos refere-se a criança como sujeito social e histórico. Nota-se assim que prevalece a idéia de que a criança se desenvolve na relação dialética com o meio que a cerca, por intermédio do uso de elementos mediadores tanto físicos quanto sociais e, ainda, que ela exerce influências sobre este, transformando-o.

Nesse contexto ela aprende e se desenvolve, passando a adquirir o conjunto de características da espécie e próprias do seus comportamentos – qualidades morais, aptidões físicas, mentais e estéticas, dentre outras. Reconhece-se, assim, que as características tipicamente humanas não são transmitidas biologicamente pela herança da espécie, mas adquiridas na relação dialética entre criança e contexto social, produzindo uma biografia exclusivamente particular, como resultado da dinâmica da atividade humana entre organismo e meio.

Ao longo dos textos, são muitos os argumentos apresentados em favor da subjetividade humana e da peculiaridade de cada criança, bem como da especificidade da criança em diferentes faixas etárias. Rompe-se assim com a convicção de que existe uma natureza humana idêntica em todas as crianças. Entretanto, esses pressupostos parecem não informar as práticas, e por vezes, suas orientações são incoerentes com o restante do documento resultando em dicotomizações que parecem indicar que a teoria por si só é uma e a teoria que orienta as proposições para as práticas é outra.

¹⁷³ Para contabilizar o número de vezes que determinado termo foi usado ao longo dos documentos-síntese utilizou-se uma ferramenta do *Nud*ist*, cujo o resultado final deu origem a um conjunto de dados organizados em tabelas que constituem o anexo nº. 8.5.

Outras concepções também são difundidas, entre as quais a representação da criança como sujeito de direitos. Vários direitos são relacionados entre os quais destaca-se o direito à brincadeira.

Propaga-se também a idéia da criança como indivíduo em desenvolvimento e crescimento. Esse pensamento remete a idéia de falta de acabamento, revelando não reconhecer que essa se dá em função das suas condições biológicas ao nascer, ao mesmo tempo em que nega o sentido social que do desenvolvimento humano.

Por fim, uma última concepção veiculada qualifica a criança como sujeito que produz cultura e é produzido na cultura, transformando-a e sendo por ela transformada.

Identifica-se ainda nos documentos analisados, críticas remetidas a distintas concepções de criança como: “vir a ser”, “adulto em miniatura”, “uma espécie de brinquedo interessante”, “objeto passivo e mero receptáculo de uma ação de socialização”; “ser incompleto, em déficit, a ser preparado para se tornar adulto”.

Os documentos também criticam os processos educativos pautados em atividades sem significação para a criança; a estruturação do trabalho a partir da ótica do adulto, sem nela considerar a criança envolvida no processo; as configurações espaciais e posturas típicas das escolas tradicionais que dificultam e por vezes impedem os processos interativos entre as crianças e entre crianças e profissionais; a padronização e a homogeneização das ações cotidianas.

O termo infância é reproduzido por 162 vezes ao longo de onze documentos. Entre os excertos que constituem a categoria infância também predominam as concepções que enunciam a infância enquanto categoria histórica e social.

Destarte, entre diferentes documentos, acorda-se que a infância, enquanto conceito, inexistiu em determinadas etapas evolutivas da sociedade e em diferentes momentos históricos, especialmente nas sociedades mais primitivas. Assim, igualmente a outras categorias sociais, esta foi criada ao longo da história humana, pelas necessidades postas no entrelaçamento dos meios e modos de produção da existência.

Alguns documentos mencionam que, na nossa sociedade, a infância precede as fases da adolescência e idade adulta e constitui um período específico da vida das novas gerações. A posição social que ela ocupa, a leva a agir de forma peculiar e diferenciada de outros períodos

de vida. Assim, não pode ser concebida como uma etapa de preparação para a vida, e sim como uma etapa da própria vida, igualmente significativa, requerendo, portanto, a mesma apreciação dada a qualquer outro período da existência do ser humano.

Essas concepções trazem implicações para a sistematização das práticas educativas levadas a efeito em creches e pré-escolas, fazendo-se necessário incorporar estratégias que lhes permita lidar com as contradições decorrentes desse cenário, para assegurar às crianças o direito de viverem plenamente a sua infância, bem como para a necessidade de se respeitar a singularidade dessa etapa da vida.

Além das concepções de criança e infância abordadas, por vezes no mesmo documento, foram identificadas afirmações que remetem a uma visão romântica e mítica da infância e do ser criança. Assim, não concebem-na em sua concretude. Ou seja, como síntese de múltiplas relações, de modo que a criança e a infância se agregam múltiplos fatores inerentes aos processos de crescimento e desenvolvimento e não apenas os que se referem ao prazer e a sabedoria da própria criança e a sua competência em mesmo auto-gerir os processos de desenvolvimento e aprendizagem, conforme indicado por alguns textos.

O termo proposta pedagógica é reproduzido por 54 vezes ao longo de onze documentos. O termo currículo é reproduzido por 58 vezes ao longo de 13 documentos. Em quatro deles o termo currículo é usado de forma exclusiva; nos demais é usado conjuntamente com o termo proposta pedagógica.

Ainda que na maior parte dos documentos o tema propostas pedagógicas/currículo seja reproduzido por inúmeras vezes, ele é desenvolvido por apenas dez documentos.

AA se utiliza da Proposta Curricular de SC, versão preliminar, sem citar o ano; JE faz referência aos RCNEI; PE cita Bondioli (2004), Machado (2004), Kuhlmann J. (1999) e Souza Lima (1979); SL se refere à ECA (1990) - Lei nº 8069/90 – a Assis apud PE (2000) e a Pires apud PE (2000); SJ é o único documento que cita e se utiliza das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, e SA cita Borgui, sem indicar a obra.

A análise do conjunto de tópicos que constitui essa categoria evidencia diferentes concepções de currículo/proposta pedagógica. Estas, por vezes são comuns, ainda que apresentem argumentos distintos. Em outras se chocam, seja no que tange ao seu próprio conceito e

abrangência, seja no seu conteúdo e forma. Muitas das definições e conceituações não aparecem de forma explícita, mas são evidenciadas na forma e conteúdo que veiculam.

Um dos documentos limita-se à simples definição de objetivos gerais e a listagem de conteúdos-atividades seqüenciados. Assim sendo, apesar do avanço do conhecimento na área, são encontradas proposições pedagógicas organizadas por atividades, resguardando a opção curricular historicamente vinculada a assistência científica. Essa diretriz orientadora para as práticas educativas, ainda que busque uma interface com conteúdos disciplinares, é também encontrada em outros documentos, misturando assim conteúdos com atividades. Esse fato, além de evidenciar desconhecimento em relação aos distintos conceitos que se agregam a cada um dos vocábulos, revela uma concepção ultrapassada de organizar as experiências escolares, ao mesmo tempo em que admite que o conteúdo está na própria atividade, não compreendendo que a última se constitui em uma estratégia para a apropriação do primeiro.¹⁷⁴

Muitos dos documentos trazem elementos do contexto social, econômico, cultural e político e articulam-nos ao contexto escolar, apontando para a necessidade de creches e pré-escolas cumprirem múltiplas finalidades. Assim, fazem referência a diferentes demandas do processo de humanização das novas gerações e para a necessidade de que os contextos da educação infantil sejam organizados em seus múltiplos aspectos, sejam eles de ordem filosófica, metodológica e prática.

Como foco do processo educativo, alguns documentos se voltam em defesa da necessidade de apropriação dos conhecimentos das diversas áreas do conhecimento, modelando assim conteúdos no seu interior. Outros apresentam argumentos em defesa do desenvolvimento e apropriação das múltiplas linguagens. Entre um conjunto reduzido de documentos são também encontrados argumentos em favor do desenvolvimento de habilidades tidas como fundamentais aos processos de alfabetização, concebidos na sua forma restrita. Assim sendo, os projetos educacionais parecem cumprir diferentes finalidades educativas.

Alguns se dirigem ao corpo docente e discente da instituição, considerando-os co-autores dos processos educativos levados a efeito nesses contextos, logo conclamando-os para a conjugação de esforços na sistematização e realização das ações institucionais. Entretanto, em

¹⁷⁴ O termo conteúdo se refere aquilo que se contém nalguma coisa. Já o termo atividade, entre várias definições, refere-se a qualquer ação ou trabalho específico. Nota-se, portanto, que tratam-se de concepções de diferentes ordens.

apenas um deles nota-se claramente que essas se traduzem-se em diretrizes gerais a serem implementadas pelas instituições. Em outros o diálogo se volta diretamente aos professores em caráter individual, sem portanto confabular em torno da necessidade de um projeto coletivo para a instituição. Assim, o professor em sua prática individual parece ser o único responsável pela sistematização e efetivação dos processos educativos no interior das instituições.

Diante da análise realizada, percebe-se que no conjunto dos documentos, prevalecem concepções restritas de currículo e de proposta pedagógica, mais voltadas para as questões individuais e internas aos estabelecimentos, ainda que, por vezes, tragam poucas indicações para a estruturação do trabalho cotidiano e, quando o fazem, se voltam em geral para o detalhamento de objetivos, conteúdos e atividades a serem assegurados e desenvolvidos com as crianças, seguindo mais o perfil de cartilha/manual – um caminho a ser seguido – do que de diretrizes gerais a serem implementadas no cotidiano – um caminho a ser feito na caminhada. Ainda assim muitas delas se auto-intitulam de propostas abertas, flexíveis e passíveis de mudanças, de acordo com as diferentes realidades.

Identificou-se também que em dois dos documentos aparecem indicações que explicitam uma concepção de currículo/proposta pedagógica que se limita à produção de um documento ou ao documento em si, revelando uma concepção do termo currículo/proposta pedagógica extremamente restrita.

Destaca-se que apenas um documento chama a atenção para que, na elaboração de propostas pedagógicas, sejam consideradas as determinações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, e um deles se utiliza verdadeiramente dessas normas para a estruturação das diretrizes pedagógicas para toda a rede de ensino, transcrevendo-as no corpo do documento.

Percebe-se também que as resoluções apresentam perfis muito semelhantes, seja em relação à linguagem, seja quanto à forma e ao conteúdo.

A expressão PPP e o termo projeto político-pedagógico é reproduzido por 25 vezes em sete dos documentos analisados. O tema planejamento por projeto é desenvolvido por dois documentos. Já o tema projeto político-pedagógico é abordado somente por um documento. Ao longo do texto seus autores procuraram conceituar e tecer esclarecimentos sobre o significado dos termos: projeto, projeto político-pedagógico e planejamento por projeto de trabalho.

Somente um dos documentos faz referências a obras e autores – Ostetto (2000a e 2000b).

De acordo com esse documento, o termo “projeto” remete à idéia de delineamento de perspectivas e horizontes, a serem contornados no processo; do trabalho com qualquer grupo de crianças, sendo destinado para cada grupo um projeto específico, não sendo possível, assim, pensar num único projeto para toda a instituição.

O termo “projeto político-pedagógico” é conceituado como instrumento do coletivo da instituição, no qual podem estar delineados projetos mais gerais, que envolvem todos os educadores e os profissionais da instituição, ou seja, são metas que dizem respeito à vida ou à dinâmica de todo o grupo (de adultos e de crianças), vinculadas a uma dada instituição.

O “planejamento por projeto de trabalho”, de acordo com um dos documentos, é qualificado como um conjunto de atividades que trabalha com conhecimentos específicos, que se organiza ao redor de um problema a ser resolvido. É um instrumento do educador que permite uma orientação específica a um grupo de crianças, diz respeito à dinâmica de cada turma e será a base para encaminhar o dia-a-dia dos diferentes grupos. Ele é focado em cada turma, não sendo possível determinar no início do ano os projetos que serão desenvolvidos ao longo do ano por toda a instituição.

No desenvolvimento dos projetos de trabalho, o coordenador pedagógico é indicado como auxiliar de pesquisa, buscando apoiar a reflexão e o debate sobre o tema.

Destaca-se que a forma, por si só, não garante o significado e a qualidade de um projeto. Sem a atitude comprometida dos educadores, facilmente toma-se uma fôrma, negando sua característica primeira: a criação e a autoria de quem o elabora e o desenvolve. Assim, lembra-se que sem registro não há projeto, pois é nessa dinâmica de registrar que o professor passa a conhecer cada vez mais o grupo e contribui com a ampliação do repertório vivencial das crianças, seja qual for a faixa etária.

É no registro do cotidiano que o educador busca os argumentos e as hipóteses para a elaboração de um projeto, utilizando-se, dos dados colhidos e analisados nos apontamentos diários. Nesses registros encontrará a justificativa de sua estruturação e execução. Esse processo é uma forma de determinar uma direção para o olhar, delimitando o que ele quer descobrir ou investigar sobre o modo de ser daquelas crianças. Assim, o educador vai conquistando mais elementos para futuros projetos e proposições, uma vez que vai

compreender cada vez mais a direção que seguem os meninos e as meninas com os quais trabalha.

Destaca-se que elaborar um projeto de trabalho é fazer pesquisa, é romper com esta idéia de que o professor, na partida, já sabe tudo o que vai acontecer e fazer. Merecem relevo os assuntos-atividades-situações significativas de modo conjunto, sem hierarquizar, ou sem isolar umas das outras. Salienta-se que essa forma de planejamento e de estruturação do trabalho cotidiano procura desmistificar o planejamento de temas, ou conteúdos a serem estudados e que a noção de "situações significativas" envolve o planejamento de tempos e espaços que não são "dirigidos" pelo educador. Por fim, destaca-se que, mais do que a atividade, é necessário ver as crianças, os meninos e as meninas que estão à nossa frente, ao nosso lado, juntos no processo de constituição e conquista do "ser criança".

Questiona-se a pertinência do planejamento de um "assunto" ou "tema" circunscrito às áreas de conhecimento classificadas como pertencentes ao âmbito escolar, a ser estudado para um grupo constituído por bebês.

Alerta-se para o risco que se corre ao longo do desenvolvimento das práticas do educador – ano após ano – de que o olhar se torne "gasto" ou "viciado", de modo a não ver mais o movimento, só a "rotina rotineira" e ainda de ficar "surdo" às interpelações, às queixas, às perguntas, às conversas das crianças e às suas múltiplas formas de expressão.

O termo desenvolvimento é reproduzido por 404 vezes ao longo da totalidade dos documentos. O termo aprendizagem é reproduzido por 138 vezes ao longo de dezesseis documentos. Ainda assim é aprofundado por apenas dez dos 17 documentos.

Para desenvolver o tema, AA cita Vygotsky, sem relacionar a obra. CA cita Elvira Souza Lima, sem mencionar a obra e Nelsi Selinger Casagrande¹⁷⁵; JE e LA citam Vygotsky (1989), Wallon (1981) e a Proposta Curricular da Secretaria de Estado da Educação Cultura e Desporto; PB cita Piaget (1972) e Vygotsky (1987); LR cita Vygotsky apud Veer e Valsiner (1996) e Galvão (1995), e SL se utiliza de Remi Wallon, Lúria, Leontiev, Vygotsky; (1984); (1998); Oliveira apud Vygotsky, (1995); Piaget, Vygotsky, Wallon, (1992) e Rego (1998).

Ao longo dos diferentes excertos que constituem essa categoria, identificam-se argumentos que se vinculam ao arcabouço teórico de Piaget, Wallon e, predominantemente, de Vygotsky.

¹⁷⁵ É uma profissional da rede de ensino que faz um depoimento em relação ao tema.

Em sete delas são encontradas declarações explícitas de sua vinculação teórica ou argumentos que a sugerem. Entre esses, alguns conservam coerência com ela e em outros essa coerência não é encontrada.

São encontrados documentos que não citam obras, autores. Depara-se também com os argumentos ora se vinculando a uma perspectiva teórica, ora a outra. Por vezes, recortam e copiam trechos sem efetuar a devida citação, além de apresentar argumentos frágeis, superficiais.

Em um dos documentos, são apresentadas considerações que mais aparentam vincular-se ao senso comum. São ponderações, sobre formas de compreender e promover o desenvolvimento humano. Por vezes adquirem viés moralista e disciplinador. Ainda assim, dada à indicação de que, com o desenvolvimento da criança, cria-se a possibilidade de o professor complexificar os níveis de aprendizagem, infere-se que para os autores da proposta, é o desenvolvimento que antecipa a aprendizagem. Assim, deduz-se no que tange a concepção de desenvolvimento, que a citada proposta defende a concepção de desenvolvimento e aprendizagem piagetiano.

Nota-se, portanto, que entre os documentos analisados, muitos assumem uma postura teórica eclética, tendo em vista que incorporam argumentos e definições vinculados a diferentes arcabouços teóricos. Ainda assim, a grande maioria dos documentos que abordam esse tema, concebem o desenvolvimento e a aprendizagem como processos dialeticamente constituídos. Nessa relação, a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento do mesmo modo que o desenvolvimento cria condições para a realização de novas aprendizagens. De acordo com essa concepção e com argumentos apresentados pelos documentos, são concebidos dois níveis de desenvolvimento: o real e o potencial. O nível de desenvolvimento real diz respeito ao conjunto de atividades que a criança consegue desenvolver sozinha. Ou seja, dos ciclos de desenvolvimento já completados. Por sua vez, o nível potencial se refere as habilidades que a criança consegue realizar com a orientação de alguém, indicando assim o desenvolvimento prospectivo. A diferença entre os citados níveis é conceituada por Vygotsky (1989a) como zona de desenvolvimento proximal.

De acordo com a teoria em questão, conjectura-se que é nessa zona que devem incidir as ações educativas, tendo em vista que somente em determinado nível de desenvolvimento torna-se possível ao ser humano aprender determinados conceitos, conteúdos e habilidades, a

serem selecionadas a partir dos níveis de desenvolvimento real e potencial¹⁷⁶. É na direção desses argumentos que ganham sentido as aprendizagens, pois fazem emergir um conjunto de habilidades decorrentes do processo de desenvolvimento, resultantes de mediações. Essa diretriz epistemológica deve informar as práticas educativas e alertar para os cuidados que se deve ter ao selecionar as mediações e ações pertinentes aos processos educativos, sejam eles levados a efeitos por escolas, creches, pré-escolas ou outras instituições que contribuem para a formação de cada novo ser humano.

Nota-se que na direção dos argumentos postos, a aprendizagem é tida como necessária para o desenvolvimento das características humanas, tendo em vista que estas são produzidas por intermédio dos instrumentos mediadores. São as mediações do contexto físico e social, em especial dos parceiros mais experientes, que possibilitam a apropriação cultural. Assim, o desenvolvimento depende da dinâmica que se processa na relação com a cultura.

Noutro conjunto de documentos são encontrados argumentos em defesa do desenvolvimento como um processo de amadurecimento a ser efetuado individualmente pelas crianças. Faz-se também referência ao desenvolvimento como um processo evolutivo, endógeno e sequenciado. Articulados a essa perspectiva teórica, são encontrados argumentos em favor da “aprender a aprender” e do “aprender a se desenvolver”. Nota-se portanto que se trata de concepções bem distintas e que trazem no seu bojo orientações para as práticas educativas visivelmente diversas das conjecturadas na concepção apresentada anteriormente. Entretanto, por vezes, elas aparecem no mesmo documento.

Muitos dos documentos argumentam em favor da importância da elaboração de conceitos por parte da criança, da diversidade de experiências, das interações, das mediações, da linguagem e da importância dos jogos e brincadeiras para o desenvolvimento da criança. Alguns assinalam a importância do desenvolvimento da função simbólica. Há também os que argumentam em favor do desenvolvimento das múltiplas linguagens na criança.

Em um dos documentos são encontrados argumentos em defesa de um conjunto de habilidades, tidas historicamente como fundamentais para os processos de codificação e decodificação da escrita – desenvolvimento da capacidade viso-motora, motricidade fina e ampla, capacidade de equilíbrio, lateralidade, percepção visual, auditiva, tátil, olfativa e gustativa, orientação temporal e espacial, etc.

¹⁷⁶ Essa assertiva é desenvolvida por apenas um dos documentos.

Surpreende o fato de que em se tratando de um tema tão complexo e denso, alguns documentos não tenham feito referência a outras obras e autores. Esse fato, agregado ao conteúdo de alguns textos, torna difícil identificar a concepção de desenvolvimento e aprendizagem veiculada.

Ao longo dos excertos de 15 documentos que abordam o tema educação infantil foram encontradas referências às seguintes obras e autores: CA cita Freire (1994); JE, os RCNEI (1998), LA faz referência à LDB, PCNs, RCNEI, Vygotsky e Machado (1993; 2004), PE reporta-se à Carta Constitucional de 1998, a ECA (1990), a LDB (1996), a Addad (1996), a Kuhlmann (1999), a Kramer 2003, a Rosemberg e Campos (1994), a Cerisara (2004), e a Faria (2003) e Marco Pólo, sem portanto citar a obra; BU cita Machado (1996) e SEMED (1997); SL cita PE (2000) e a uma professora da rede que dá um depoimento verbal, o qual é transcrito no documento; SV faz referência a LDB e a Lei complementar N°. 170/98; SJ cita Campos (1994), Campos at. al (1993), Arroyo (1994), Rocha (1999) e Kuhlmann (1999); AS se utiliza da LDB e de RCNEI; VR, da Lei Municipal de nº 9.394/96. Os demais documentos desenvolvem o tema sem fazer referência a outras fontes.

A palavra educação infantil é empregada por 17 vezes ao longo de oito documentos. A expressão pré-escola é reproduzido por 24 vezes ao longo de onze documentos. O termo escola é repetido por 328 vezes ao longo de 15 documentos. Nota-se, portanto, que a tendência dos documentos é de se utilizar do termo escola para referir-se e também conceituar as instituições que acolhem crianças de zero a seis anos em creches e pré-escolas.

No decorrer dos excertos organizados em torno dessa categoria, muitos dos documentos resgatam o aporte legal para destacar a mudança de espaço adquirida pela educação infantil com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil 1988. É comum encontrar também referência a história da educação infantil brasileira, suas principais tendências, perspectivas pedagógicas e fragilidades a elas relacionadas. Entretanto, raramente conectam essas questões as que se colocam na própria rede.

Entre as principais conceituações encontradas estão aquelas que concebem a educação infantil como: a primeira etapa da educação básica; um direito de toda criança de zero a seis anos de idade; um espaço de interação, de construção das diferentes identidades, de socialização dos conhecimentos, de desenvolvimento de diferentes linguagens, de ampliação do universo simbólico das crianças e de educação coletiva de forma complementar a família. São também

encontradas afirmações que remetem a concepção de educação infantil como substituta da família e preparatória ao ensino fundamental.

Nota-se que entre os diferentes documentos, predominam as concepções de educação infantil que rompem com a idéia de atendimento como ajuda emergencial a uma determinada classe social. Também não é predominante a perspectiva "preparatória" ou "compensatória", onde se privilegia os exercícios de prontidão e a compensação das supostas carências afetivas, cognitivas e motoras das crianças, objetivando a redução do fracasso escolar nas séries iniciais do ensino fundamental. Privilegiam-se concepções que remetem a espaços de vivência plena das diferentes dimensões humanas, um lugar privilegiado de interações, de interlocuções e de mediações em torno da apropriação de conhecimentos. Em alguns privilegia-se os conteúdos das diversas áreas do conhecimento, para outros o conhecimento lingüístico. Portanto, argumentos em favor da educação numa perspectiva cultural e, conseqüentemente, da inserção das crianças nas relações éticas e morais que permeiam a sociedade na qual estão inseridas, bem como de contato e confronto com adultos e crianças de várias origens sócio-culturais, de diferentes religiões, etnias, hábitos e valores, encontram menor ressonância no interior dos documentos.

Argumenta-se em favor da necessidade de contemplar a diversidade das crianças e infâncias, bem como o respeito as suas especificidades em suas diferentes faixas etárias, ao mesmo tempo em que promove seu desenvolvimento integral por intermédio de ações que articulam o cuidado e educação e a flexibilização dos tempos e ritmos. Assim, cabe os profissionais que atuam na educação infantil complementarem e se co-responsabilizarem pelas funções de cuidado e educação das novas gerações. Para essa atuação, alguns documentos argumentam em favor da formação profissional específica e distinta para atuação nesse ofício e da importância do profissional no que se refere ao que concerne as mediações sociais. Indica-se também que um olhar mais atento para as crianças, quer individual, quer coletivamente, dará as pistas de como deve ser essa formação.

Para dar conta de um leque tão amplo de demandas, há documentos que apontam para a necessidade de se buscar contribuições de várias áreas do conhecimento. Indicam também que as práticas cotidianos devem ser estruturados de modo a privilegiar as interações¹⁷⁷, a oferta

¹⁷⁷ Entre crianças de mesma idade e de idades diferentes, entre crianças e adultos – familiares e profissionais.

de condições para a estruturação dos jogos e brincadeiras¹⁷⁸, a sistematização de projetos, sejam eles no âmbito da instituição ou no limite de cada grupo, a utilização da observação e do registro como instrumentos de avaliação e de redimensionamento do processo educativo e a estruturação de espaços e tempos que contemplem a diversidade de ritmos e necessidades das crianças, viabilizando experiências significativas construídas de forma individual ou compartilhadas. Destaca-se também importância e necessidade do redimensionamento dos projetos arquitetônicos das instituições que acolhem crianças na educação infantil e da contribuição dos diferentes profissionais que nela atuam.

Ao longo dos textos, são também relacionados um conjunto de competências, habilidades, hábitos e atitudes a serem desenvolvidos na criança. Essas são de ordem social, cognitiva, lingüística, afetiva, psicológica e psicomotora. Faz-se também referência a necessária apropriação de um conjunto de valores sociais, políticos, ético e estéticos, entre os quais parece haver relevo para os que se vinculam a ética. Destaca-se que esse leque amplo de indicações só é identificado no conjunto dos documentos e não no conteúdo individual de cada um deles, revelando assim diferentes recortes e posições no que tange a esse tema.

Constituem-se também em objetivos das práticas educativas levadas a efeito na educação infantil, a apropriação de certos conteúdos relacionados às diversas áreas do conhecimento. Nesses, o enfoque recai sobre o desenvolvimento das linguagens e a apropriação/ampliação/aproximação/construção dos conhecimentos científicos/historicamente produzidos pela humanidade, vinculados às diversas áreas do conhecimento. As terminologias relacionadas, em geral, são utilizados em diferentes textos e, por vezes, no mesmo documento, o que revela não haver uma compreensão clara do conceito que os distingue¹⁷⁹.

O uso desses termos, de modo distinto, revela que há diferentes formas de compreender a aprendizagem pelas crianças de zero a seis anos de idade. E o uso simultâneo revela ausência de clareza no que concerne as significações específicas de cada um dos verbetes. Nota-se

¹⁷⁸ Entre as concepções de jogos e brincadeiras que permeiam os documentos destacam-se os jogos de faz-de-conta/jogos de papéis e jogos com regras explícitas. Para maiores detalhes sobre esse tema no presente estudo há que se conferir o resultado da análise dessa categoria na seqüência desse texto.

¹⁷⁹ Conforme Ferreira (1999), o termo aproximação se refere ao ato de aproximar, avizinhar; o termo construção se refere à idéia de aglutinação, agrupamento, união; o termo ampliação se refere ao ato de aumentar, alargar, dilatar, desenvolver; o termo apropriação se refere à idéia de tomar como propriedade, próprio, seu, apossar-se, apoderar-se. Diante dessas definições acredita-se que o termo apropriação é o mais indicado para referir-se a situação em causa.

também que há diferentes formas de conceber o conteúdo dessa aprendizagem, de modo que para alguns são os conhecimentos produzidos historicamente; para outros são os conteúdos das diversas áreas do conhecimento, outros ainda fazem referência aos conceitos científicos. Para garantir a aprendizagem um dos documentos argumenta em favor da estruturação de um currículo interdisciplinar/multidisciplinar. Em alguns documentos a tônica recai também sobre o desenvolvimento das diferentes linguagens e das diferentes dimensões humanas. Em alguns deles os argumentos se voltam exclusivamente em defesa desse último ponto.

Outra tema recorrente nos documentos refere-se a necessidade do desenvolvimento da auto-estima e de a criança desenvolver uma imagem positiva de si. Contrariamente a essa indicação, muitos documentos teimam na importância de mostrar para as crianças suas limitações. Nota-se que essas duas diretrizes não se conjugam, caminhando, assim, em sentidos opostos, chocando-se.

Também no desenvolvimento desse tema, como no que concerne ao conceito de educação, nota-se em alguns documentos uma visão idealizada dos benefícios que a educação infantil pode oferecer à superação das desigualdades sociais que assolam as sociedades capitalistas.

Ao longo dos excertos que constituem essa categoria, ainda que não efetuado por todos os documentos, muitas questões são alvo de crítica, entre as quais destacam-se as que refere-se a homogeneização das rotinas e sua estruturação de forma fixa e padronizada, nas quais são imputadas a todas as crianças as mesmas atividades e situações a serem realizadas no mesmo espaço e tempo; as atividades realizadas sem significado para as crianças; o conceito de pedagógico restrito as atividades tidas como escolares, logo, educativas; a desarticulação das ações vinculadas ao cuidado e educação; o uso dos jogos e brincadeiras apenas como atividades de ensino ou fruição; ao modelo de creche, enquanto espaço restrito das atividades ligadas aos cuidados, à higiene e à alimentação, e a pré-escola, como mera preparação para o Ensino Fundamental, assim como a relevância que a escola dá para o futuro e não para o presente; a “sisudez” da escola e conseqüentemente o sofrimento desnecessário ao processo de aprendizagem e, por fim, a crítica se volta às práticas adotadas pelas creches e pré-escolas que concentram seus esforços prioritariamente no conteúdo do conhecimento que deve ser transmitido às crianças e à imposição do adulto, sem que para isso a criança seja considerada.

Um dos documentos, em linguagem poética, parece sistematizar as preocupações e críticas, relacionadas. Assim, indica que,

[...] quando as práticas impõem às crianças uma única forma de ver e dizer o mundo, pintam-na de cinza, o mesmo acontece [...] quando propõem o ensino da língua apartado da vida, a partir de modelos rígidos, transmitidos pela única voz possível: a do professor. Apagam tudo e pintam tudo de cinza, quando utilizam à cópia, o desenho mimeografado, os exercícios de prontidão [...] O cotidiano se arrasta, tedioso, uniforme, rígido. A "tinta pedagógica" cobriu a palavra vida da criança e do professor... Esta vida repleta de possibilidades de encantamentos e tão facilmente encoberta pela sisudez do pedagógico, que ensina a letra e não a linguagem, que ensina o treino e não a criação. Anunciemos, pois, palavras [...] que aproximem razão e emoção, cognição e afeto. [...] Mas por onde seguir? São muitos os caminhos e para descobri-los precisamos vislumbrar beleza no mundo. Contra a rigidez do pedagógico, a fluidez da imaginação, da celebração, da criação, da descoberta [...] Que a Educação Infantil seja um mundo de sabedoria, recheado de imaginação e convivência... não uma enciclopédia de conhecimentos sistematizados! [...] O cotidiano educativo é um reino de possibilidades. [...] Não façamos dele [...] uma dura canção, repetitiva, amarrada, mecânica. Transformemos esta possibilidade num hino à 'invenção', lembrando sempre que precisamos sonhar para criar!"(BU).

Ainda que muitos itens relacionados anteriormente sejam alvo de crítica pela maior parte dos documentos, em alguns deles são reafirmados como aspectos positivos e necessários a sistematização das práticas cotidianas. Assim, são também encontradas argumentos que defendem rotinas rígidas, com a padronização das ações e dos tempos que desrespeitam o ritmo e a singularidade de cada criança bem como de práticas individuais no interior das instituições que apontam o professor de turma como o único responsável pela criança de seu grupo. Percebe-se orientações que se contradizem as atitudes que desenvolvem a autonomia, a auto-confiança, o espírito crítico e criativo da criança. Nota-se também a defesa de atitudes que rompem com a idéia de co-responsabilidade entre instituições de educação infantil e família, no cuidado e na educação da criança de zero a seis anos, delegando à família as tarefas tidas como menos nobres. Alguns deles mostram a persistência de concepções que apontam para a necessária prontidão da criança para seu ingresso no ensino fundamental, arrastando para a educação infantil essa responsabilidade. Nota-se também a presença de uma visão mítica das relações cotidianas travadas nas instituições de educação infantil, ignorando que estas não são apenas constituídas de prazer, mas também de dissabores – para adultos e crianças –. Assim desconsidera-se que conhecer o mundo envolve várias dimensões não excludentes, mas intimamente imbricadas. Ainda assim não se pode desconsiderar que as alternativas que se estruturam com base em rotinas flexíveis, com a oferta de atividades significativas e variadas, para as crianças, nas quais há disponibilidade de materiais ricos e diversos, certamente haverá maior probabilidade de que a permanência da criança na instituição seja mais prazerosa do que entediante. São também encontrados termos que vinculam os contextos das práticas da educação infantil ao ensino fundamental, concebido numa perspectiva tradicional.

Em substituição às práticas e situações criticadas, há documentos que apontam para a necessidade do desenvolvimento das diferentes linguagens e das dimensões humanas potencializadas na criança, bem como para a necessidade de tomar a criança como ponto de partida para a organização das práticas pedagógicas, respeitando-as em sua particularidade e necessidades típicas de desenvolvimento.

Como na categoria educação, percebe-se também uma visão idealizada do potencial que a educação infantil possui frente às estruturas sociais e econômicas do sistema capitalista, típica da visão liberal. Nesse sentido, há que se considerar a contribuição dos processos educativos vinculados às escolas creches e pré-escolas para a formação cultural das novas gerações e, conseqüentemente, da compreensão das relações sociais que permeiam a sociedade capitalista. Entretanto, imputar a educação infantil ou a educação em geral a responsabilidade pela equalização das oportunidades em meio a acumulação do capital, certamente revela o desconhecimento das reais contribuições dessa prática social.

O vocábulo creche é reproduzido por 119 vezes ao longo de 12 documentos. Ainda assim é abordado de forma explícita apenas sete dos documentos.

Nos excertos agregados em torno dessa categoria, PE se utiliza de Kuhlmann Junior (2000) e BU, de Oliveira et al (1992).

Dentre as concepções recorrentes embutidas nos documentos destacam-se as que definem a creche como substituta da família, enquanto que outras repudiam essa perspectiva.

São também apresentados argumentos que conceituam-a como: contexto de socialização diverso do familiar; um espaço de educação de qualidade; um espaço de apropriação do conhecimento produzido historicamente/ conteúdos das diversas áreas do conhecimento e de desenvolvimento das diferentes linguagens. É qualificada pelo potencial que oferece no que se refere aos procedimentos de cuidado¹⁸⁰, além da oferta de condições para o seu desenvolvimento cognitivo, simbólico, social e emocional.

¹⁸⁰ O termo cuidado ao longo dos textos é conceituado como o conjunto de ações que se referem à proteção, à saúde e à alimentação, incluídas as necessidades de afeto, interação, estimulação, segurança e brincadeiras que possibilitem a exploração e a descoberta. É conceituada ainda como um espaço de partilha, do cuidado e da educação, devendo ser flexível, planejado de acordo com as necessidades das crianças, tendo vaga para o imprevisto.

Chama-se a atenção para o papel das interações; a necessidade de espaço para as crianças se movimentarem livremente – correr, pular, subir, descer, rolar, equilibrar-se – e para que as atividades desenvolvidas cotidianamente não cumpram rituais a serem desenvolvidos diuturnamente do mesmo modo, além se destacar a importância da brincadeira para o desenvolvimento da criança de zero a três anos de idade.

Em um dos documentos são também encontrados argumentos que definem a creche como substituta da família, ao mesmo tempo em que relaciona objetivos, conteúdos e atividades organizadas com base nos PCNs, a serem assegurados as crianças desde a mais tenra idade, evidenciando que o espaço da creche é concebido como *locus* de transmissão dos conhecimentos disciplinares.

O tema creche domiciliar é apenas desenvolvido em um dos documentos. Para fazê-lo utiliza as bases de Rosemberg (1989); SESI/1989 apud Meurer (1994); PRÓ-CRIANÇA apud Meurer (1994) e SEMED (2001).

Entre os excertos que desenvolvem esse tema encontram-se dados históricos que contextualizam as razões sociais, econômicas e políticas que delineiam a configuração desse atendimento nos cenários internacional, nacional, estadual e municipal.

Alerta-se que, considerando a complexa realidade social, qualquer modelo de atendimento deverá ser avaliado tomando-se por base as crianças em sua totalidade e consideradas as suas múltiplas dimensões.

Assim, conforme indicado no texto, também a creche domiciliar, na atualidade, necessita ser conhecida e caracterizada, para poder então, redimensionar objetivos, estrutura e funcionamento, se assim for avaliado como o mais indicado a ser feito. Entretanto, tendo como base e princípio a qualidade do atendimento em instituições de educação infantil a que têm direito todas as crianças, certamente o contexto inaugurado com a aprovação da LDB/96 traz questões sérias, às vezes polêmicas, com relação à validade e à adequação desse tipo de atendimento.

Dentre os diferentes aspectos frágeis que envolvem o atendimento em creches domiciliares o documento destaca a ausência de formação específica das pessoas responsáveis por elas e pelo atendimento, item considerado essencial como parâmetro para a qualidade dos serviços dessa natureza. Assim sendo, ainda que essas instituições sejam necessárias e fundamentais para

auxiliar a cobertura da demanda de locais que cuidem de crianças e tragam mais flexibilidade dos horários de atendimentos às crianças e, favorecendo as demandas da família, um item que integra o Projeto Creches Domiciliares de 2001 do município em questão aponta para o impedimento de abertura de novas creches domiciliares, e indica a necessidade de serem estudadas alternativas para as que já existem.

No conteúdo veiculado nota-se que há consciência, por parte dos gestores da educação infantil no município, sobre a origem, os interesses e a fragilidade que envolve a criação e a disseminação desse modelo de atendimento. Entretanto, dada à impossibilidade de atender às demandas de outro modo, elas são mantidas como um “mal necessário”, porém, não são mais ampliadas.

O termo conhecimento é reproduzido por 213 vezes ao longo de 17 documentos. Entretanto, somente dois documentos desenvolvem o tema.

A análise dos excertos leva a perceber que, no que tange ao conteúdo dos tópicos que constituem essa categoria, em nenhum dos documentos a apropriação dos conhecimentos produzidos historicamente é tida como fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores em cada novo ser da espécie humana. Destaca-se também que esses nem sempre se referem à apropriação dos conhecimentos, e sim a construção e apropriação do conhecimento. Essa concepção vincula-se ao arcabouço teórico piagetiano e não Vygotskyano como pretendem a maior parte dos documentos, revelando ecletismo na definição dos fundamentos teóricos e, conseqüentemente, contradições internas, tendo em vista que trata-se de concepções distintas e, conseqüentemente, de diferentes formas de compreender como se dá essa apropriação do conhecimento e o papel que esse cumpre nos processos de humanização de cada novo ser da espécie.

Identifica-se também ausência de clareza do que são os conteúdos e as diversas áreas de conhecimentos, sendo que a configuração geral dos documentos apontam para uma diversidade de áreas e de conteúdos sistematizados no seu interior. Evidencia-se assim que, se é consenso no interior de muitos documentos que a apropriação dos conhecimentos das diversas áreas deva ser a tônica em torno das quais devam recair as ações educativas, não encontra-se a mesma unidade quando são relacionadas as áreas e os respectivos conteúdos a serem assegurados às crianças. Identificam-se algumas aproximações no que tange aos documentos que o fazem a partir do RCNEI (1998). Ainda assim há documentos que fazem

recortes e aglutinações em acordo com diferentes crenças, valores e concepções que orientam essa opções.

O termo conteúdo é reproduzido por 30 vezes em seis dos documentos analisados. Entretanto, somente um deles desenvolve o tema.

Argumenta-se em favor da necessidade de promover a aproximação da criança a determinados conhecimentos e de que, essa ação, favorece a elaboração de hipóteses e manifestações de formas originais de expressão. Destaca-se a necessidade de se trabalhar conteúdos com diferentes características.

Em um dos documentos desenvolve-se o tema competências a serem adquiridas e conhecimento da educação infantil. Para cada um deles é relacionado um conjunto de itens a serem assegurados às crianças na educação infantil.

No que se refere ao tema indicado como competências a serem adquiridas, são relacionados 23 itens vinculados às áreas do desenvolvimento e às áreas do conhecimento.

O olhar atento sobre a citada relação permite identificar que nem todos se referem às competências ou aos conhecimentos a serem garantidos à criança, mas também às questões diversas que se vinculam aos pressupostos que nortearão o trabalho do professor.

Quanto ao item designado como conhecimento da educação infantil, relaciona-se um novo conjunto de itens, no qual se misturam conteúdos das diversas áreas do conhecimento, competências a serem desenvolvidas na criança e atividades em que a criança deverá ser envolvida para ampliação do seu desenvolvimento e/ou conhecimento. Esses são apresentados de forma desorganizada, como simples listagem de tópicos. A forma de organização dessa multiplicidade de itens invocam por maior clareza do que é de fato fundamental para as crianças acolhidas em creches e pré-escolas, bem como dos pressupostos teórico metodológicos e das ações que deverão nortear a atuação do profissional que labora nessa modalidade educativa.

Um outro documento desenvolve também o tema conhecimento do mundo. Esse, “[...] refere-se à construção das diferentes linguagens pelas crianças e das relações que estabelecem com os objetos do conhecimento” (JE). Chama-se a atenção para a necessária ampliação do universo vivencial da criança e dos seus conhecimentos em diferentes áreas na qual a observação é tida como elemento central para viabilização dessa apropriação.

Outro documento desenvolve o tema construção da noção de tempo. Para fazê-lo, utiliza-se do pensamento de Walter Benjamin, Caetano Veloso, Gal Costa e Gilberto Gil.

Ao longo dos excertos, o tempo é definindo como “não renovável e com prazo de validade”. Faz uma abordagem interessante a respeito desse tema, indicando para as diferentes formas criadas pelo homem para medi-lo.

Esse mesmo documento desenvolve o tema construção da noção de espaço e se utiliza de uma única citação de Faria (1994).

O citado termo é qualificado enquanto espaço cultural e histórico. Assim, apresenta variações ao longo dos tempos e entre os diferentes lugares. Neles estão impressas as histórias e a identidade do grupo social que a ele se agregam. O texto chama a atenção para as diferenças entre os conceitos de lugar, paisagem e espaço. Agregado a esse tema aborda também conceito de tempo.

No que tange ao tema espaço e tempo, é apresentada uma abordagem historicizada. Entretanto não aponta para as implicações desses pressupostos para a sistematização das práticas cotidianas em instituições educativas, de modo que não se esclarece como essas noções podem ser desenvolvidas na criança. Evidencia-se assim que em alguns documentos, se tem maior preocupação em desenvolver os pressupostos teóricos gerais. A mesma preocupação não é identificada em relação a indicação das implicações desse pressupostos para a orientação das práticas em relação a eles.

O tema movimento é desenvolvido por sete propostas pedagógicas. Dessas, duas fazem proposições distintas para diferentes faixas etárias: BV, para crianças de zero a três anos e quatro a seis anos e, SV, para seis grupos etários distintos: três meses a um ano e cinco meses; um ano e cinco meses a dois anos e três meses; dois anos e três meses a três anos; de três a quatro anos; de quatro a cinco anos e de cinco a seis anos. As demais propostas fazem indicações gerais, sem fazer distinção entre as diferentes idades. Três propostas delineiam objetivos e listam conteúdos/atividades: BV segue as indicações do RCNEI e, no que se refere às essas duas modalidades educativas, organiza os conteúdos em torno de dois eixos “Expressividade” e “Equilíbrio e Coordenação”; JE também segue o perfil do RCNEI e indica que os conteúdos estão organizados em dois blocos: “Expressividade” e “Coordenação e Equilíbrio”. SV refere-se aos Parâmetros Curriculares da Educação Infantil e relaciona objetivos/conteúdos/atividades para cada uma das faixas etárias relacionadas.

As outras quatro propostas fazem indicações gerais, sem distinções para as diferentes idades e também não relacionam objetivos/conteúdos/estratégias/ atividades.

Em quatro delas o movimento é qualificado como uma forma de linguagem. Desse modo, afirma que o ser humano se expressa no seu olhar, na sua face, no seu andar, ao ocupar um lugar e que há uma extrema coerência entre o que somos, pensamos, acreditamos ou sentimos e aquilo que expressamos através de gestos, atitudes, posturas ou movimentos mais amplos. Apontam que o movimento é uma necessidade inevitável, principalmente para as crianças, sendo meio de comunicação e expressão, que as situam no mundo, permitindo agirem sobre o mundo físico e atuarem sobre o meio ambiente, além de ser uma importante forma de ampliar as possibilidades expressivas do próprio movimento, utilizando gestos diversos e o ritmo corporal nas suas brincadeiras, nas danças, nos jogos e nas demais situações de interação, pois, ao se movimentarem, as crianças expressam sentimentos, emoções e pensamentos, ampliando as possibilidades do uso significativo de gestos e posturas corporais.

Duas propostas chamam a atenção para o caráter histórico e social do movimento.

Entre outras conceituações e argumentos em seu favor, faz-se referência ainda ao movimento como: uma importante dimensão do desenvolvimento e da cultura humana além de uma forma de manifestação dos aspectos específicos da motricidade da criança; e como elemento vital de seu desenvolvimento.

Há indicações de que, ao brincar, ao jogar, ao imitar e ao criar ritmos e movimentos, as crianças também se apropriam do repertório da cultura corporal na qual estão inseridas. Esse movimento incorpora-se ao comportamento dos homens, apropriando-se e representando essa cultura corporal. O trabalho com movimento contempla a multiplicidade de funções e as manifestações do ato motor, propiciando um amplo desenvolvimento dessas funções e manifestações dos aspectos específicos da motricidade da criança, que permite uma reflexão acerca das posturas corporais implicadas nas atividades cotidianas, bem como das atividades voltadas para a ampliação da cultura corporal.

Assim, há documentos que indicam que faz-se necessário e importante que se garantam espaços na rotina diária para que a criança amplie seus gestos, mediante atividades lúdicas e que as situações planejadas especialmente para trabalhar o movimento, em todos os momentos da rotina diária da criança, incorporam os diferentes significados que lhe são atribuídos pelos familiares, pela comunidade e pela instituição de ensino, ajudando a ampliar

a expressividade e a mobilidade individual dela. Destaca-se que as instituições de educação infantil devem favorecer um ambiente físico e social, onde as crianças se sintam protegidas, acolhidas e, ao mesmo tempo, seguras para se arriscarem e vencerem desafios; pois, quanto mais rico e desafiador for esse ambiente, mais lhes possibilitará a ampliação de conhecimentos acerca de si mesmas, dos outros e do meio em que vivem. Garantir liberdade de movimento é também liberdade para criar, inventar, descobrir e, sobretudo, para se expressar; é permitir que a criança assuma e ressignifique personagens, papéis de sua vida social ou imaginária e, assim, fazer de seu corpo um instrumento de expressão.

Assim, indica-se que as atividades deverão priorizar o desenvolvimento das capacidades expressivas e instrumentais do movimento, possibilitando a apropriação corporal pelas crianças, de forma que possam agir com mais intencionalidade, e, para isso, devem ser organizadas num processo contínuo e integrado, que envolva múltiplas experiências corporais, realizadas pela criança sozinha ou em situações de interação.

Oito documentos desenvolvem questões vinculadas à matemática. Entre essas, quatro argumentam em favor da importância de seus conteúdos e listam objetivos, conteúdos e atividades.

Quanto às divisões, uma delas, ainda que se utilize do RCNEI, não apresenta proposta específica para diferentes idades; outra divide os conteúdos para as crianças de zero a três anos e de quatro a seis anos, seguindo o modelo do RCNEI; uma outra proposta apresenta seis divisões de objetivos, conteúdos e atividades e inclui crianças de até três meses de idade; outra apresenta divisão dos conteúdos/atividades em quatro trimestres. Essa última parece complicar a organização do trabalho cotidiano da criança, pois, ao separar os conteúdos/atividades por semestre, fragmenta-os ainda mais de modo a dificultar a organização da prática cotidiana em torno de atividades que possam ser significativas para as crianças.

Uma quinta proposta destaca o caráter histórico dos conhecimentos da matemática e relaciona cinco objetivos amplos a serem contemplados pelas práticas cotidianas na educação infantil.

As outras três propostas apenas apresentam argumentos que chamam a atenção para a importância de as novas gerações se apropriarem desses conhecimentos. Entre as idéias principais, uma delas defende a matemática enquanto um instrumento de comunicação; outra, como um campo do conhecimento presente nas vivências cotidianas das sociedades

contemporâneas, portanto, fundamental para as novas gerações. Outra aponta a importância de se utilizar as situações cotidianas vividas pelas crianças para levá-las a se apropriarem do conhecimento vinculado a essa área do conhecimento.

Desse conjunto de propostas, ainda que com especificidades, três delas utilizam-se de documentos produzidos pelo MEC; duas, do RCNEI, e outra faz referência aos “Parâmetros Curriculares da Educação Infantil”. Nas demais não foi possível identificar a referência que utilizada.

Entre os documentos analisados, sete deles desenvolvem o tema artes visuais. Entre esses documentos, somente um cita outras fontes - Berger apud Miriam Leite (1993). Observa-se que essa área de conhecimento, é nomeando nos documentos de duas formas: artes visuais e linguagens visuais.

Vários são os documentos que procuram justificar e argumentar em favor da presença das artes visuais na educação infantil e relacionam objetivos a serem alcançados. Nota-se que entre esses há poucos pontos coincidentes, de modo que, em geral, privilegiam aspectos distintos. Em algumas delas os objetivos, conteúdos e atividades aparecem misturados, não distinguindo-se o perfil que os diferencia. Nota-se também que são relacionados aspectos de outras áreas e não as que se vinculam obrigatoriamente as artes visuais.

Ao longo dos tópicos que constituem essa categoria, vários aspectos são merecedores de crítica entre estes destaca-se os que seguem: a escrita do professor sobre o trabalho da criança; a decoração dos ambientes em que se utilizam de trabalhos prontos e estereotipados; a valorização da linguagem escrita em detrimento das demais formas de comunicação; a utilização do desenho mimeografado para colorir¹⁸¹ e da cópia ou da intervenção da escrita do professor no desenho da criança; a metamorfose provocada pelos procedimentos escolares que enrijece o corpo, elimina a brincadeira, a música, o movimento e cala o “desenho-fala”¹⁸², bem como a separação da arte da vida da criança e, em consequência, o desenvolvimento da dúvida de sua capacidade de criar.

¹⁸¹ Ainda que a criança aparentemente goste da atividade faz-se necessário saber se ela aprendeu a gostar por eles lhe serem familiares, ou pela falta de outras opções.

¹⁸² “[...] entre o desenho certeza e a certeza de não saber desenhar está o processo de escolarização, através do qual as múltiplas linguagens são deixadas de lado para reinar, absoluta, a linguagem dominante da escola, que é essencialmente conceitual” (BU).

Nota-se também que no que se refere a esse tema, diferentemente de outras áreas, em que parece haver uma indicação precisa da intervenção do professor na condução do processo, no caso das artes visuais, essa intervenção ou mediação é compreendida com uma “intromissão”, uma imposição indesejada, tendo em vista que se argumenta em favor da livre expressão da criança. Há que se considerar que, de acordo com Vygotsky, mesmo nos jogos de faz-de-conta, em que não há regras explícitas, os enredos construídos pela criança sempre são regrados. Isso impede que ela haja livremente e sim de acordo com determinadas regras, reais ou virtuais, vinculadas ao contexto cultural em que se insere. Nesse sentido, acredita-se que no desenho e em outras modalidades de trabalho a criança também não age livremente, mas sim de acordo com intervenientes culturais. É também necessário considerar a positividade da interação dela com um parceiro mais experiente, podendo esse ser o professor ou outra criança, da mesma idade ou não. Desse modo, o professor e as outras crianças desempenham papel fundamental nos processos educativos e também nos conhecimentos que estão embutidos nas artes visuais/linguagens visuais. Isso não quer dizer que a criança deva ser impedida de fazer suas opções; ao contrário, deve ser incentivada e respeitada.

Identifica-se também uma visão equivocada e romântica no que tange ao potencial que a apropriação de seus conteúdos possam trazer à criança, bem como da capacidade de a criança auto-gerir seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, recaindo em certo espontaneísmo.

Das 17 propostas pedagógicas analisadas seis delas desenvolvem o tema música.

Dentre as conceituações e argumentos apresentados para justificar a presença da música no cotidiano da educação infantil destaca-se as que a adjetivam como uma forma de linguagem. São também feitas referências à música como um recurso que possibilita o desenvolvimento de diferentes aspectos potencializados no ser humano, bem como uma importante forma de aquisição de conhecimentos gerais e científicos. Assim sendo, em alguns documentos, argumenta-se incisivamente em favor da presença da música nas ações educativas levadas a efeito na educação infantil, não como um passatempo, mas como parte do processo de ensino e aprendizagem, oferecendo oportunidades para as crianças escutarem, aprenderem e entenderem os seus elementos, reproduzirem os sons, cantando e tocando instrumentos e ainda articulando movimentos. Chama-se também atenção para que o adulto ofereça às crianças um repertório variado de músicas, instrumentos e ritmos, oriundos de várias culturas

e que seja dada importância também à escuta e à produção de diferentes sons. Essas vivências podem e devem ser integradas às demais brincadeiras, aos jogos e às atividades cotidianas.

No caso da música, criticam-se os efeitos prejudiciais da escolarização e a perda dos espaços da música no cotidiano das modalidades educativas posteriores à educação infantil.

Um documento desenvolve o tema inglês. Entre os argumentos apresentados para justificar a presença dessa língua na educação infantil identificam-se vários equívocos. Cabe ainda questionar o porquê da presença da língua inglesa e não de outra, muitas vezes ainda falada pelos pais e avós das crianças descendentes de imigrantes italianos, alemães e tantos outros que migraram para o Estado de Santa Catarina em décadas passadas. Por que não resgatar e incentivar a apropriação de outras línguas ainda presentes em muitos espaços geográficos e culturais do Estado de Santa Catarina? Obviamente a opção pelo inglês se justifica pela imposição cultural, lingüística e mercadológica americana em relação a muitas nações, entre as quais o Brasil se inclui de forma precisa. Esse fato não é reconhecido pelos autores da proposta. Caberia ainda indagar a conveniência dos rituais metodológicos propostos para a apropriação de uma segunda língua, enquanto a criança pequena luta para criar familiaridade com a oralidade de sua língua materna. Isso sem falar na apropriação da escrita que é muito mais complexa, cuja sistematização, na nossa sociedade, é tida como compromisso do ensino fundamental! Nesse caso já é proposta à criança antes dos seis anos quando ela não tem ainda a obrigação de dominar o código escrito de sua língua materna.

Do total das propostas pedagógicas, onze delas desenvolvem o tema linguagem oral e escrita. Dessas, quatro fazem listagem de objetivos/conteúdos/atividades, sendo que duas apresentam divisão de conteúdos para diferentes faixas. Para cada uma das faixas etárias, listam itens tais como: objetivos, competências, conteúdos e estratégias, vinculados às quatro competências lingüísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever. Uma terceira proposta também apresenta divisões de objetivos/conteúdos/atividades e os distribui em quatro bimestres. Uma delas apresenta a listagem sem divisões. Outra apenas relaciona alguns objetivos gerais. Seis delas apenas apresentam conceituações, tecem considerações/indicações e argumentam em favor da importância da ampliação do repertório vivencial lingüístico, sobretudo, da leitura e da escrita no cotidiano da educação infantil.

Para desenvolver o tema, apenas três documentos indicam as fontes utilizadas. BU cita Arroyo (1994), Míguas (2000), Coelho (2000), Silva (2003), Bakhtin, Patrícia Constância

Werner e Malaguzzi – sem trazer outros dados de referência –. SL se utiliza das obras de Vygotsky e Oliveira (1995), PE (2000), Outrower, apud PE, (2000)e Rego (1995). Um dos documentos – BV - se refere inúmeras vezes ao RCNEI, e outro documento cita “Parâmetros Curriculares da Educação Infantil”.

Entre as diferentes conceituações e argumentos em favor da apropriação da linguagem oral e escrita identificam-se duas idéias predominantes. Numa delas essas formas de linguagens são tidas como importantes porque cumprem com exigências vinculadas a comunicação, intercâmbio de idéias, viabilizando, assim, que as pessoas se comunicam, expressam seus sentimentos e compartilhem opiniões e visões de mundo. Em outros documentos, além de cumprirem as funções acima postas, cumprem também papel importante no processo de constituição das funções psicológicas superiores, entre as quais destaca-se o desenvolvimento do pensamento generalizante¹⁸³. Um dos documentos argumenta ainda que, além da comunicação externa com as outras pessoas, essas formas de comunicação cumprem também função na articulação interna de nosso pensamento, cumprindo assim função planejadora. Para desenvolvimento dessa idéia e de outras que a ela se relacionam um dos documentos se utiliza amplamente a teoria de Vygotsky. Em alguns documentos, ao discorrerem sobre o tema, defende-se também a importância de outras linguagens que não apenas a oral e a escrita.

Para a estruturação do trabalho cotidiano na educação infantil, foram indicadas várias estratégias, dentre as quais destaca-se a necessidade de que sejam oferecidas variadas formas de materiais impressos e recursos tecnológicos, bem como de jogos e brincadeiras que envolvam conhecimentos lingüísticos e de que os espaços e os tempos sejam redimensionados em favor da apropriação desses conhecimentos, bem como que sejam estruturados projetos que permitam uma interseção entre conteúdos de diferentes eixos de trabalho, além do uso da observação e do registro em favor da sistematização do trabalho cotidiano.

Chama-se também atenção para a importância de a criança ser levada a se apropriar da função social da escrita, incluindo-se, no seu cotidiano, atividades nas quais ela tenha uma função real e, portanto, usada na sociedade; e de que o professor dê especial atenção às falas, aos movimentos, aos gestos e a todas as ações expressivas das crianças, ressaltando que a hora da história é indicada como um momento de encantamento e prazer. Para sua viabilização, em alguns documentos, várias estratégias são sugeridas.

¹⁸³ Que ordena o pensamento e agrupa informações em torno de categorias do pensamento. Essa afirmação é efetuada com base na teoria de Vygotsky.

Ao longo dos textos foram identificadas algumas críticas, apresentadas ora de forma explícita, ora de forma implícita e agregadas ao desenvolvimento de determinados temas. Destacam-se as que enfatizam as práticas que indicam: a linguagem escrita voltada para mero traçado de letras, palavras soltas e sem significado; a padronização e a homogeneização dos conhecimentos; a mecanização dos procedimentos de leitura e escrita das letras; o uso de textos literários para o cumprimento de determinados propósitos educativos de fundo conteudista e/ou sua vinculação a determinadas datas comemorativas que, na maioria das vezes, cumprem interesses capitalistas.

Articulado a esse tema um dos documentos desenvolve o item intitulado contação de história, no qual argumenta em favor da importância dessa atividade ser incorporada no cotidiano. Trata-se de excertos com argumentos vagos, pouco objetivos e com fundamentação precária.

No que se refere ao conjunto de excertos que tratam do tema em questão, identificam-se duas características distintas. Nas propostas que listam objetivos/conteúdos/atividades, percebeu-se uma significativa preocupação com a sistematização da leitura e da escrita e dos conhecimentos que envolvem esse processo, ainda que, por vezes, se refira ao letramento enquanto processo de ampliação do repertório vivencial envolvendo diferentes formas de linguagem. Esse enfoque volta-se de forma especial para as crianças mais velhas, ainda que também envolva as crianças que ainda nem desenvolveram a linguagem oral! No que se refere aos documentos que não possuem esse perfil arquitetônico, identifica-se que essa preocupação não é tão acentuada.

Outro aspecto que merece destaque é o fato de que em apenas três documentos são encontradas referências a outros autores e obras, sendo que em algumas delas menciona-se apenas o autor, sem citar a obra. Há um outro que cita os RCNEI; um quarto documento faz referência aos “Parâmetros Curriculares da Educação Infantil”.

Assim sendo, quanto aos excertos agregados em torno desse tema, ainda que somados, constituem um volume significativo de texto – um arquivo de trinta páginas, formatado em espaço simples –. Em seis documentos não são encontradas citações/referências a outros autores e obras. Isso parece evidenciar que as produções e pesquisas na área ainda são pouco consultadas e verdadeiramente consideradas quando se delineiam proposições pedagógicas para a educação infantil.

Merece destaque ainda a predominância desse tema em relação a tantos outros, igualmente considerados fundamental para o desenvolvimento da criança, o que leva a pensar que, conforme indicado por BU, “nossa escola superestima o domínio da linguagem escrita porque esquece outras linguagens”. Ainda assim causa surpresa constatar que em seis das propostas pedagógicas esse tema não é desenvolvido.

O tema alfabetização citado por 15 vezes ao longo de cinco documentos é apenas desenvolvido por quatro documentos.

Entre as principais idéias defendidas destacam-se as que defendem a alfabetização como uma ferramenta para a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos. Para sua apropriação os processos educativos desenvolvidos na educação infantil não deverão limitar-se a laborar a alfabetização formal, mas levar a criança a perceber a função social da escrita. Assim é tido como um processo a ser implementado desde a mais tenra idade e deverá considerar os interesses das crianças em suas diferentes idades.

Cabe destacar que em um dos documentos no qual esse tema não é desenvolvido, os conteúdos vinculados a alfabetização são distribuídos bimestralmente, evidenciando constituir-se num processo mecânico, onde a cada bimestre serão contemplados novas letras e sílabas, o que não permite trabalhar com atividades na qual a leitura e a escrita possuem verdadeiramente significação e função.

5.3 O cotidiano

O tema planejamento é abordado por nove dos documentos.

Para desenvolver o tema, BU se utiliza de Ostetto (2000); SL de Gandini; Elap, (1997); Madalena Freire (1997); Freire, apud Marina (1996); Martins (2001); Fazenda, apud Guerra (1995) e Japiassu, apud Nogueira (1976). Os demais documentos não citam autores nem obras nos excertos analisados.

Ao longo dos textos, entre várias definições e argumentos, destaca-se o que se referem ao planejamento como a coordenação de ações visando à consecução de determinadas finalidades. Assim sendo requer previsão e controle das condições mais adequadas para alcançar os objetivos propostos. Para realização desse controle vários documentos indicam

para a necessidade do uso da observação e do registro das ações e dos múltiplos fatores que a constituem.

Ainda que essas ações são indicadas por vários documentos como um instrumento que traz significativas contribuições para a sistematização e avaliação das ações pedagógicas desenvolvidas na creche e na pré-escola, o tema observação e registro é desenvolvido por apenas dois dos documentos, ainda que o termo observação seja reproduzido por 45 vezes ao longo de 14 documentos e o termo registro por 98 vezes em 17 documentos¹⁸⁴.

Neles são apresentados argumentos que os qualificam como fundamental para a sistematização e avaliação do processo educativo e, conseqüentemente, do redimensionamento das ações desenvolvidas. Alerta-se também para a necessária flexibilização desses processos bem como de considerar os interesses das criança. Para sua realização, em alguns documentos, sugere-se uma seqüência de itens a serem seguidos. Em análise a eles nota-se que estes remetem a formatações tradicionais de planejamento.

Na análise geral dos excertos percebe-se que há uma significativa diversidade quanto às indicações para a estruturação do trabalho cotidiano – projeto político-pedagógico, planejamento de sala de aula, relatório de turma, projeto de trabalho, temas geradores, observação e registro, projetos didáticos, projetos em longo prazo.

No que tange a esses itens, nota-se que há uma significativa diversidade, não apenas no que se refere a estratégia a ser utilizada para estruturação do planejamento e, conseqüentemente, estruturação do trabalho, mas por vezes, também no conceito que ao termo se agrega. Nota-se no que tange ao termo projeto/projeto de trabalho, reproduzido por 17 vezes em três dos documentos, entre os documentos cumpre finalidades distintas. Sua configuração se articula a objetivos educacionais também distintos. Assim, um viés mais conteudista pretende garantir a apropriação de determinados conhecimentos vinculados às diversas áreas do conhecimento. Nessa perspectiva, para superar a fragmentação dos conteúdos das diversas áreas do conhecimento, em um dos documentos argumenta-se em favor da interdisciplinaridade. Já no que se refere aos documentos que argumentam em favor de uma pedagogia para a infância, o uso dos projetos é tido como estratégia que possibilita a ampliação do repertório vivencial das crianças e para o desenvolvimento de suas múltiplas linguagens. Merece destaque a indicação

¹⁸⁴ Precisa considerar que esses vocábulos, por se tratarem de verbos, em alguns contextos dos textos podem estar simplesmente cumprindo essa função, de modo que não se referem a categoria em questão.

do uso dos temas geradores, já em desuso no contexto da educação infantil, e, ainda, da sua articulação aos projetos.

Muitos dos textos apresentam redação clara e objetiva; outros apresentam divagações, rodeios e redação truncada. Alguns documentos, sobretudo um deles, se utilizam de linguagem técnica e rebuscada e pouco acessível ao professor. Também nesse documento o texto se apresenta pouco articulado, o que dificulta a compreensão precisa das idéias que defende e propõe. Alguns documentos se utilizam de jargões e apresentam fundamentos teóricos contraditórios. Tais características revelam pouca clareza quanto aos verdadeiros objetivos que o delineamento de diretrizes pedagógicas deverá cumprir no interior das instituições de educação infantil, bem como pouca familiaridade com o tema.

Das propostas em análise, onze delas desenvolvem o tema espaço e tempo.

Ao longo dos excertos que abordam o tema espaço e tempo são citados os seguintes autores: CA se utiliza de Souza Lima (2002) e de um breve relato de uma professora da rede de ensino; JE se utiliza de Zabalza (1998); Carvalho e Rubiano (1994); David e Weinstein (1999); Mayumi Lima (1989) e Madalena Freire; PE, de Kuhlmann (1999); Cerisara (1999); Faria (2003); Batista (2000); Horn (2004); Kramer (2003); Coutinho (2002) e ainda faz referência explícita à experiência de Reggio Emilia; BU faz referência a Oliveira et al. (1992) e a Schiefler e Silva (2000); e SJ cita Mayumi Souza Lima in: FARIA.

Entre as várias indicações e conceituações predominam aquelas que conceituam o espaço como um ambiente de convívio, de interação, de desenvolvimento e aprendizagem, constituindo-se como um recurso pedagógico. Assim, deverá ser pensado e organizado sistematicamente, bem como de que sejam reorganizados pelas crianças, de modo a atender diferentes demandas, sejam elas individuais ou coletivas. Alguns dos documentos fazem referência apenas ao espaço de sala. Há os que sugerem a estruturação de continhos/espços temáticos, em que os materiais ali dispostos e disponibilizados contribuam para a construção de enredos para brincadeiras. Defende-se ainda a utilização de prateleiras baixas para exposição dos brinquedos e os materiais e de um baú cheio de roupas e fantasias, a disposição acessível dos materiais, possibilitando a livre escolha pela criança, o que favorece a promoção da sua autonomia, na medida em que ela pode decidir o que, com que, onde, e com quem brincar. Destaca-se a necessidade da organização de momentos em que um grupo de crianças

pode estar fora da sala envolvido em suas brincadeiras sem a educadora, enquanto outras crianças permanecem com a educadora na sala¹⁸⁵.

Nota-se que em alguns documentos chama-se atenção para a necessidade de que todo o espaço da instituição seja teleologicamente organizado e reorganizado sistematicamente. Essa estruturação deve contemplar atividades individuais, coletivas, e calmas; onde as crianças possam dormir ou apenas descansar; onde possam também correr saltar, se esconder, ficar só ou acompanhadas. Enfim, que permitam o desenvolvimento de todas as dimensões humanas potencializadas em cada novo ser da espécie por intermédio da vivência de um amplo leque de experiências e vivências.

Essa forma de pensar os espaços rompe com o estabelecimento de rotinas rígidas, requerendo, portanto, também a estruturação de tempos compatíveis e convenientes aos processos interativos, sejam eles entre crianças ou entre crianças e adultos.

Chama-se também a atenção para a necessidade de que os projetos arquitetônicos que abrigam creches e pré-escolas sejam devidamente pensados em acordo com as diferentes finalidades pedagógicas e necessidade da criança nela acolhida, prevendo espaços específicos para crianças e adultos que nela trabalham, bem como de espaços para funcionamento dos serviços administrativos e de apoio. Esses deverão ainda apresentar condições adequadas de localização, acesso, segurança, saneamento e higiene em total conformidade com a legislação que rege essa modalidade educativa.

No que tange ao tema espaço e infra-estrutura as resoluções analisadas trazem significativas contribuições para pensar a instalação e funcionamento desses equipamentos.

Entre os excertos analisados encontram-se também afirmações que argumentam em favor da especificidade da educação infantil. Consequentemente, devendo serem organizados de modo que assegurem o direito de as crianças viverem a infância no tempo presente. Deste modo, são tidos como diferentes daqueles que constituem as escolas de ensino fundamental, as famílias e os hospitais. Argumenta-se que os espaços que acolhem crianças de zero a seis anos em creches e pré-escolas devem proporcionar bem-estar às crianças e aos adultos e o cotidiano vivido pelas crianças deve contemplar diferentes vozes, movimentos, gestos, expressões, enredos e linguagens. A organização dos espaços físicos deve levar em conta as diferentes dimensões humanas potencializadas nas crianças, respeitando os diferentes ritmos, e os

¹⁸⁵ Em um dos documentos que não desenvolve esse tema essa possibilidade é vetada.

ambientes devem ser organizados para e com as crianças pequenas, favorecendo o acolhimento das narrativas e a circulação de saberes. Os espaços tidos como “não-nobres” (banheiros, hall, corredores) devem ser tratados como ambientes educativos, que ensinam, que promovem momentos de relacionamentos agradáveis entre as crianças, bem como possibilitam aprendizagens. Os horários precisam ser verdadeiramente considerados e planejados, intencionalmente (momentos de higiene, alimentação e sono das crianças). Assim, faz-se necessário estudar o que constitui as necessidades das crianças e qual o papel das instituições de educação infantil frente às diferentes demandas.

Ao longo do texto, de forma explícita ou subjacente, localizou-se um conjunto de críticas endereçadas aos espaços que privilegiam o desenvolvimento de atividade única para todo grupo no mesmo espaço e tempo, onde nas salas é privilegiada a presença de armários e prateleiras altas, recostados ao redor da sala que não permitem que as crianças tenham acesso a brinquedos e materiais, de forma livre, sem a ajuda de um adulto. Esse espaço sugere uma coordenação direta e contínua do professor/educador que, justamente pela forma como os materiais e equipamentos estão dispostos, acaba por centralizar as ações, determinando quando e o que a criança pode fazer. Critica-se a idéia de que o "pedagógico" acontece apenas com a direção do educador, bem como a ocupação das salas dos bebês com certo número de berços e que suprimem os espaços para a exposição de materiais e desenvolvimento de movimentos livre e brincadeiras. Questiona-se, por fim, as propostas de organização dos espaços e tempos que pressupõem homogeneidade e uniformidade das necessidades e condutas infantis, a simples organização dos cantos temáticos e a disposição de jogos e materiais que negligenciam a presença/participação do adulto, além da repetição das ações cotidianas e sua realização nos mesmos espaços e horários, gerando rotina, homogeneizações e rituais.

Indaga-se sobre o sentido e o objetivo de se colocar nas paredes as figuras de personagens de histórias em quadrinho. O que se pretende ao enfeitar a sala com painéis lindíssimos, confeccionados pelo educador e colocados lá no alto? E as letras do alfabeto? Por que colocá-las nas paredes de todas as salas? O que se quer com isso? E as produções das crianças, onde ficam? Em pastinhas ou expostas no ambiente, de modo a cada criança possa identificá-las?

Por que em muitas instituições não há gramado, mas brita a recobrir o chão? Argumenta-se que um espaço adequadamente planejado para as crianças deve promover a sensação de

segurança e confiança, assim como possibilitar oportunidades para o seu crescimento, permitindo movimentos amplos, como correr, pular e saltar.

Por que há restrição à possibilidade de fazer experimentos, misturas e outras invenções com os elementos da natureza, em especial a água e a areia? Por fim, alerta-se que aspectos como estes e tantos outros precisam ser indagados e repensados.

Pelas aspectos acima expostos identifica-se que o conceito de espaço veiculado pelos diferentes documentos, concebem-no tanto no que tange ao circunscrito na própria sala de acolhimento de um grupo de crianças como no que se refere aos diferentes espaços da instituição, remetendo para a necessidade de que se pense também os projetos arquitetônicos em seus múltiplos aspectos e a própria localização do estabelecimento.

Apenas quatro documentos desenvolvem o tema rotina. Um deles lista e estabelece apenas os horários da alimentação oferecida na instituição. Duas delas fazem referência a uma listagem de situações/atividades a serem realizadas de forma seqüenciada ao longo do dia. Nessas proposições, como também nas que foram informadas no questionário torna-se visível em muitas das redes a desarticulação das atividades de cuidado e educação – alimentação/higiene em relação às atividades didático-pedagógicas –, bem como dos jogos e brincadeiras das demais atividades. Numa dessas configurações prevê-se momentos na rotina para incluir a proposição das crianças, o que leva a pensar que em outros momentos as propostas são feitas exclusivamente pelo professor. Nessa proposta faz-se também referência a atividades alternativas para as crianças que não estão dormindo, o que evidencia, diferentemente de outras proposições analisados e também nos questionários de coleta de dados da pesquisa, que às crianças são acordadas e impedidas de atenderem plenamente a essa necessidade básica. Uma delas apresenta diferenciações para as diferentes modalidades de atendimento: berçários, jardins de infância¹⁸⁶ e centros de educação infantil¹⁸⁷. Destaca-se também que para as crianças que permanecem um período na instituição, independentemente da idade, é previsto o mesmo número de atividades didático-pedagógicas – duas na seqüência –, enquanto que para as crianças que permanecem por dois períodos é previsto um momento no turno matutino e outro no turno vespertino –. Se forem das classes privilegiadas as que são atendidas em apenas um período, não se estaria privilegiando também uma educação diferenciada para essas categorias sociais – ainda que se reconheça que o caráter pedagógico do trabalho não

¹⁸⁶ Um período de atendimento.

¹⁸⁷ Dois períodos de atendimento.

está nessas atividades. O que justifica essa diferenciação? Essa questão, como também a seqüenciação em que se desarticulam as diferentes atividades cotidianas – cuidado, educação, jogos, proposição das crianças – merecem ser questionadas e repensadas. Em outra destaca-se o enfoque dado à apropriação de conteúdos de algumas áreas do conhecimento. Sobressai um horário na rotina reservado à de oração, revelando o caráter religioso e, provavelmente católico, adquirido pela educação infantil.

Diferente das anteriores, uma das propostas, apenas argumenta e desenvolve o tema, sem apresentar uma listagem a ser seguida.

Uma das recomendações recorrentes ao longo dos textos refere-se a necessária flexibilidade e adaptação das rotinas às diferentes demandas das crianças. Alerta-se também para a inconveniência da separação entre as ações tidas como de cuidado e educação, bem como a noção de que os processos educacionais são apenas desencadeados por atividades tidas como pedagógicas, mas em diferentes situações cotidianas do acolhimento de crianças em creches e pré-escolas.

O termo avaliação é reproduzidos por 183 vezes em 15 documentos. Entretanto, apenas onze documentos desenvolvem o tema.

No que se refere aos autores/referências citados no interior dos excertos agrupados em torno do tema, configura-se a seguinte situação: AA e BU fazem referência a LDBN; BV, aos RCNEI; SL; a Boran (1983); Dalmás apud PE, (2000); Vasconcellos (1998) e Feuersten apud PE, (2000) e SJ, a Esmeraldina Ostetto.

Apenas sete documentos procuram conceituar os processos de avaliação. Dentre as idéias veiculadas destacam-se as que se referem à avaliação como um instrumento que auxilia o professor nas reflexões, tendo em vista o redimensionamento das ações cotidianas e de que é um instrumento para os educadores e os familiares acompanharem o desenvolvimento da criança.

Das onze propostas pedagógicas que desenvolvem o tema apenas SJ não indica questões referentes às estratégias de avaliação a serem utilizadas no cotidiano da educação infantil.

Dentre as idéias veiculadas destacam-se as que se referem à importância da observação e do registro, sejam eles referentes a cada criança ou ao grupo como um todo. Outra idéia também largamente contemplada é a de que o processo avaliativo deva ser usado sem o objetivo de

promoção da criança para outros níveis e/ou para o acesso/ingresso dela no ensino fundamental.

São também veiculadas idéias complementares, como a de que a avaliação deve ser realizada de forma descritiva, semestralmente, com a finalidade de registrar o desenvolvimento da criança e que deve contemplar olhares de outros interlocutores, sejam eles pais ou profissionais da instituição.

Destacam-se nos documentos que os processos de avaliação estão intimamente imbricados aos processos de planejamento das ações educativas levadas a efeito no cotidiano da educação infantil. Um dos documentos argumenta que esses processos devem pautar-se no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal.

Como elementos centrais da avaliação são relacionados: o desenvolvimento da criança; a apropriação dos atributos indicados como objetivos para a prática educativa e que foram viabilizados no cotidiano de cada grupo; o desenvolvimento psicomotor, cognitivo e sócio-emocional de cada criança; a prática pedagógica desenvolvida quotidianamente; os objetivos estabelecidos para essa etapa da educação e os objetivos da educação infantil.

Para viabilizar a sistematização dos processos avaliativos são relacionados alguns instrumentos, dentre os quais se destacam: o “caderno de registros de avaliações”; o “caderno de rascunho”; o “relatório de turma”; os contatos cotidianos com as famílias; os cadernos de acompanhamento, onde são feitas anotações diárias ou periódicas; os diários de classe, onde é contemplada uma síntese do desenvolvimento da criança; os registros de acompanhamento dos avanços e conquistas das crianças, cujos trabalhos desenvolvidos ao longo do ano são documentados e arquivados; a organização de um relatório ao longo dos anos, que deverá passar, juntamente com a turma, para a educadora do ano seguinte; o “caderno de vida”, no qual são efetuados os registros ao longo de todo o tempo em que a criança permanece na instituição¹⁸⁸; o registro da turma que, em geral, é apresentado aos pais; os registros descritivos individuais, apresentados ou não aos pais; o registro da realização de conversas com as crianças; o diagnóstico elaborado semestralmente¹⁸⁹ e enviado aos pais, organizado na forma de boletim, no qual podem constar os seguintes conceitos: “A – Estou de Parabéns!”;

188 Vê-se presente a idéia de avaliação como narração da história vivida, construída no cotidiano e que, certamente, é composta por momentos positivos e negativos, acertos e erros, partes de um mesmo processo de desenvolvimento e aprendizagem.

189 Elaborado pelo professor regente, com base em registros descritivos diários e também no registro trimestral, elaborado com base no relatório de turma.

“B - Estou bem, mas posso progredir mais”; “C – Posso dedicar-me mais” e “D - Preciso de ajuda para progredir”¹⁹⁰.

Uma dessas propostas indica a importância da elaboração e do uso de um questionário para a realização da avaliação institucional, a fim de que se possam ser diagnosticadas as fragilidades do trabalho desenvolvido e, a partir desse, redimensionar as ações educativas desenvolvidas na instituição.

Entre as propostas pedagógicas que abordam o tema avaliação, oito documentos fazem referência à função/objetivos que ela deverá cumprir. Entre as principais idéias veiculadas destaca-se a indicação de que, na educação infantil, a avaliação não cumpre objetivos referentes à promoção da criança, sobretudo, quando envolve o ingresso dela no ensino fundamental¹⁹¹. Outra idéia também comum a vários documentos refere-se à avaliação como o instrumento que permite diagnosticar a pertinência das ações planejadas e dos procedimentos estruturados quotidianamente nos diferentes grupos de trabalho e na instituição, tendo em vista o redimensionamento da prática pedagógica. Um dos documentos faz referência a importância de diagnosticar êxitos e fracassos e outro menciona que essa cumpre papel importante para uniformização dos processos vividos nas diferentes unidades e a troca de experiências dos profissionais da área.

Dois dos documentos apresentam, de forma explícita ou subjacente ao desenvolvimento do tema, críticas a determinadas concepções e situações presentes nos processos educativos levados a efeito na educação infantil. Uma delas é ter a avaliação como classificação que se realiza ao final de um período, desconsiderando a história de cada criança, padronizando-lhe o comportamento. Outra é a idéia de que avaliação é uma síntese escrita para entregar a alguém, geralmente aos pais, e não uma necessidade do processo educativo. Questiona-se também o uso da avaliação para rotular, enquadrar, emitir juízo, comparar, quantificar, julgar ou simplesmente para a constatação de problemas. Critica-se o distanciamento entre o que é registrado e o que é vivido no cotidiano da educação infantil, assim como o foco da avaliação voltado para o que as crianças e os adolescentes são capazes de realizar sozinhos, desconsiderando desse modo a Zona de Desenvolvimento Proximal.

¹⁹⁰ Se a apropriação da cultura é sempre mediada, parece óbvio que sempre se conta com a ajuda de alguém para se poder progredir – o mediador – e não apenas em momentos de dificuldade. Parece que a ajuda é um pressuposto da atividade educativa.

¹⁹¹ Ainda assim em dois municípios que integram a pesquisa foram encontradas indicações que as crianças passam por processos de avaliação. No caso dum deles o critério exigido é estar alfabetizada, em outro a criança passa pela avaliação de uma equipe de profissionais.

Ao longo da análise dos excertos em causa, identifica-se que muitos textos apresentam redação clara e objetiva e indicam para a estruturação do trabalho cotidiano. Outros, entretanto, apresentam-se pouco coesos, pouco claros e nada objetivos, pois apresentam divagações que revelam pouca familiaridade com o tema. Identificam-se também muitas afirmações que possivelmente não encontram sustentação teórica, o que, mais uma vez, revela o quanto as produções da área não são verdadeiramente consideradas para estruturação das diretrizes pedagógicas delineadas para as creches e pré-escolas municipais no Estado de Santa Catarina e, possivelmente, em outras regiões do país. Essa assertiva se fortalece quando se mapeia as referências utilizadas para a produção do texto. No caso desse tema, apenas cinco textos fazem referência a outros documentos ou autores, totalizando sete no total dos excertos que constituem essa categoria; sendo que duas dessas referências são de documentos oficiais e as outras cinco, de “autores nominais”.

5.3.1 Eixos de trabalho

Além do RCNEI, não é citada nenhuma outra fonte para subsidiar os argumentos apresentados, seja em favor de uma, seja em favor de outra configuração apresentada.

Dos 17 documentos em análise seis documentos desenvolvem esse tema eixos de trabalho.

A análise de seus excertos permite identificar-se que os documentos apresentam propostas distintas para a organização do trabalho cotidiano com a criança de zero a seis anos – áreas do conhecimento e eixos de trabalho com diferentes configurações. Entretanto, tornou-se possível identificar que todas elas, ainda que possa parecer contraditório com as opções apresentadas, mostram preocupação com a fragmentação dos conhecimentos e das atividades promovidas cotidianamente. Isso não quer dizer que a respectiva proposta esteja organizada de forma alternativa ao que se critica. Por vezes se critica o que o próprio documento confirma com a alternativa possível/viável.

5.3.2 Jogos e brincadeiras

O termo brincadeira é reproduzido por 89 vezes ao longo de 15 documentos. O termo jogo(s) é citado por 70 vezes ao longo de 14 documentos.

Do total de documentos, 12 deles desenvolvem esse tema jogos e brincadeiras. Para fazê-lo utilizam-se, sobretudo, dos referenciais da Psicologia Histórico-Cultural, que tem em Vygotsky¹⁹² seu grande precursor. Ainda assim, no que se refere ao tema jogos e brincadeiras, o referido autor é citado em apenas três documentos. Outros autores também são citados: PE (2000); Ferreira (2002); Oliveira (2001); Denise G. Pozas¹⁹³; Elvira Souza Lima (2002); MEC/SEF (1995); Baron (2002); Benjamin (1984) e Carlos Drummond de Andrade¹⁹⁴, cada um deles citado por uma das proposta pedagógicas. Uma dessas propostas faz referência ao MEC, a Benjamin, a Barom, a Oliveira e a Ferreira; outra se utiliza de Vygotsky, Lima e Pozas; duas propostas só se utilizam de citações de Vygotsky e sete propostas não citam nenhum autor para desenvolver o tema.

Entre as diferentes denominações identificam-se as terminologias: faz-de-conta, brincadeira, jogo simbólico, brincar de imitação, esconde-esconde – referindo-se aos bebês –, jogos, brincadeiras cantadas, brincadeiras tradicionais, jogos de construção e jogos educativos – qualificados como aqueles que pretendem garantir a apropriação de determinados conteúdos das diferentes áreas do conhecimento.

Na atuação junto aos jogos, o professor possui o papel mediador, organiza o espaço e o tempo, observa a brincadeira e, por vezes, interfere de modo a oferecer novos elementos simbólicos e instrumentos materiais.

Os jogos e brincadeiras são tidos como fundamentais nos processos educativos tendo em vista que contribuem para os processos de formação geral da criança, sejam eles de ordem psicológica, cognitiva, social, ética, moral, motora, linguística etc., bem como para os processos específicos que envolvem os processos de alfabetização e apropriação dos conhecimentos. Ainda que tomam como base argumentos específicos, ao longos dos documentos que desenvolvem o tema, os jogos e brincadeiras são qualificado como um importante recurso pedagógico sendo portanto fundamental sua incorporação no currículo da educação infantil.

Alguns documentos fazem indicações de estratégias que podem ser utilizadas pelo professor para a estruturação das práticas cotidianas realizadas em creches e pré-escolas. Dentre elas

¹⁹² Vygotsky é citado por 44 vezes ao longo de oito documentos.

¹⁹³ A autora é professora da respectiva rede de ensino e o trecho transcrito refere-se ao depoimento dela quanto ao tema brincar.

¹⁹⁴ Trata-se de um excerto ilustrativo.

destaca-se: organizar kits temáticos de brincadeiras, que podem ser caixas ou cestas contendo objetos relacionados a um tema específico: escritório, médico, cabeleireiro, escola etc. Esses kits deverão estar acessíveis às crianças, para que possam organizar livremente os temas e as situações imaginárias que escolherem desenvolver. No caso do ambiente onde ficam os bebês, é importante que possibilite a eles acesso a objetos e a brinquedos variados e que permita a exploração de características e propriedades distintas dos sentidos – sons, cores, formas, texturas e odores – e suas possibilidades associativas – empilhar, rolar, encaixar –. Além disso, é importante a presença de bonecas, paninhos, mamadeiras e pratinhos, para incentivar as primeiras ações de imitação dos papéis sociais, além da disponibilização de materiais para a realização dos jogos de construção, que, por vezes, se articulam com os jogos de faz-de-conta – madeiras, sucatas, areia, massinha, argila, pedras, folhas, gravetos e materiais com estruturas de encaixe, próprios para a construção – e permite, a exploração das propriedades e características associativas dos objetos, assim como seus usos sociais e simbólicos. Suas construções podem servir como suporte – um avião, uma casa, um castelo, uma máquina fotográfica ou um estábulo – para compor a situação imaginária de sua brincadeira de faz-de-conta. Também fazem parte desse Kit sucatas, jogos, músicas, teatro com fantoches, faz de conta e demais formas de expressões artísticas.

Entre as concepções de jogos e brincadeiras explicitadas predominam as que se vinculam aos jogos-de-faz de conta/ jogos simbólicos, típicos de crianças mais velhas – três a seis anos –, o que evidencia que também nos jogos e brincadeiras a tendência é de reflexionar e apresentar para às menores o que é proposto às maiores. Além desse fato, evidencia-se uma concepção restrita de jogos e brincadeiras, tendo em vista que não se voltam para suas diferentes modalidades, típicas de determinadas fases do desenvolvimento humano.

Alguns documentos apresentam uma visão restrita dos benefícios dos jogos e brincadeiras para as crianças, dentre os quais se destaca a importância dada à brincadeira como um importante recurso para a apropriação da leitura e da escrita.

Outros documentos apresentam visões idealizadas em relação aos benefícios que essa atividade pode oferecer à criança.

Apontam a brincadeira como a atividade com potencial para a criança resolver seus problemas de angústias, medos e agressividade, como uma necessidade básica e atividade mais importante para a criança, que lhes viabiliza as aprendizagens desejadas, além de ser fonte

inesgotável de prazer. Indicam que a brincadeira torna possível compreender a relação da criança com o mundo, pois nela a criança imita fielmente o que observa da realidade, ensinando-a a desejar e a aprender aquilo que ela quer e necessita, bem como a lidar com diferentes tipos de linguagem. Há também argumentos que indicam certa hierarquização na atividade do brincar.

Entre as idéias explicitadas, nota-se que a brincadeira é tida com a “solução para muitos males”, sejam eles referentes à aprendizagem a ser realizada de forma prazerosa pela criança, sejam eles relativos a problemas de conduta e formas de socialização. Convém também desmistificar a idéia de que a operação com jogos e brincadeiras é sempre uma atividade prazerosa e de que é uma necessidade básica da criança.

De acordo com a teoria Histórico-Cultural, nenhuma dessas afirmações se sustenta, pois a atividade do brincar envolve o prazer e também o desprazer. Este também não é uma necessidade básica, mas uma atividade tipicamente social.

Outra afirmação que merece cautela é a que remete à idéia de que a criança imita fielmente a realidade. Conforme a citada abordagem, a criança produz seus enredos e regras para os jogos simbólicos a partir do contexto social a que se vincula, o que não garante a simples imitação da realidade mais imediata, mas também daquela que ela imagina e cria a partir do seu meio social¹⁹⁵.

Merece também comentário a idéia de que essa é a atividade mais importante para a criança. Conforme Vygotsky, os jogos e brincadeiras são qualificados como a atividade principal da criança, o que não significa que haja uma hierarquização entre as diferentes atividades desenvolvidas pela criança, não sendo então pertinente qualificar uma ou outra como a mais importante, mas sim que proporcionam à criança diferentes possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento¹⁹⁶. Convém também lembrar que nem todas as dimensões tipicamente humanas são asseguradas às crianças por meio de jogos e brincadeiras, fazendo-se fundamental o envolvimento das crianças em outras formas de atividade, com características distintas das dos jogos e brincadeiras, tais como o trabalho, aqui conceituado na perspectiva de Usova (1976) — desenho, modelagem, audição de histórias, além do cuidado com plantas, da elaboração de uma receita de culinária, entre tantas outras atividades que são também ricas

¹⁹⁵ Para maiores detalhes, ver Elkonin, 1998.

¹⁹⁶ Para maiores detalhes, conferir Vygotsky, 1988; 1989 e Zanella 1994.

em desenvolvimento e aprendizagem para a criança, sem, portanto, incorporar as características dos jogos e brincadeiras.

Identifica-se também trechos com escrita pouco clara e indicações aparentemente confusas, redação truncada, de difícil compreensão e pouco esclarecedora sobre a importância da atividade do brincar, bem como do modo como essa atividade deve ser garantida às crianças.

Outra característica presente, sobretudo em um dos documentos, é a ausência de distinção da atividade do brincar das demais atividades – parece que todas são qualificadas como jogos e brincadeiras, desconsiderando a especificidade dessas em relação às demais¹⁹⁷.

Outros documentos desenvolvem o tema de forma sintética, objetiva, sem aparentes equívocos teóricos e sem contradições. Dentre estes documentos merece destaque um texto reduzido que, com linguagem clara e acessível, consegue desenvolver o tema de forma articulada, remetendo-o a uma concepção ampliada da atividade do brincar. Esse documento não faz apenas referência aos jogos de faz-de-conta, como muitas outras propostas, mas também a outras formas de jogos e brincadeiras que se vinculam às diferentes idades, a exemplo dos bebês – são raros os documentos que apresentam essa especificidade –. Destacam-se nele também os esclarecimentos referentes à organização do trabalho institucional com a criança de zero a seis anos.

Uma das propostas que indica a organização do trabalho cotidiano por meio de eixos de trabalho – sendo um deles os jogos e brincadeiras – limita-se ao relato do desenvolvimento de dois projetos vinculados à brincadeira. Portanto, desenvolve o tema de forma extremamente precária, o que evidencia contradições entre o que apregoa como discurso e o que defende como prática

5.3.4 Cuidado e educação

A discussão referente ao tema cuidado e educação da criança na educação infantil foi desenvolvida em um conjunto de seis propostas pedagógicas.

Ao argumentar em defesa das ações cotidianas em torno do cuidado e a educação da criança na educação infantil, dois municípios fazem referência ao percurso histórico da educação

¹⁹⁷ Para maiores detalhes, ver Elkonin, 1998.

infantil brasileira. Outros ainda se pautam em diferentes tendências do cenário nacional para localizar a origem da dicotomização entre o cuidado e a educação da criança na educação infantil. Três municípios se utilizam de autores da área para respaldar e reafirmar suas posições – PE se utiliza de Cerisara (1999) e Haddad (2003); BU se utiliza de Campos (1994); SJ de Kuhmann (1999) e PE busca respaldar-se também nas indicações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1999).

Os documentos destacam as críticas à fragmentação do cotidiano referente aos procedimentos relacionados ao cuidado e à educação das crianças de zero a seis anos atendidas na educação infantil. Alertam também para a inconveniência entre as atividades com perfil escolar e aquelas relacionadas aos cuidados com o corpo da criança. Afirmam que as crianças nessa faixa etária têm necessidade de atenção, carinho, segurança, sem o que elas dificilmente poderiam sobreviver. Argumentam em favor da necessária articulação entre essas duas dimensões do trabalho cotidiano levado a efeito em creches e pré-escolas. Para tanto, como é reafirmado pelos documentos, faz-se necessário incluir todas as atividades ligadas à proteção e ao apoio necessárias ao cotidiano de qualquer criança: alimentar, lavar, trocar, curar, proteger e consolar, enfim, cuidar, como parte integrante do que se chama educar.

Um dos documentos cita o número de refeições oferecidas diariamente, cita quem as prepara e descreve as alternativas usadas pelas diferentes instituições para servi-las. Agregada a essa descrição tece críticas à opção pelo “prato-feito”.

Uma proposta faz referência à importância do momento da troca da fralda e também da necessidade de se repensar a hora do sono e da adaptação das crianças na instituição. Outra destaca as especificidades das crianças em diferentes idades atendidas na educação infantil e o necessário rompimento da hierarquização das tarefas cotidianas desenvolvidas pelos adultos – professor/educador e auxiliar de sala.

No que concerne ao termo cuidado cabe esclarecer que, conforme estudos realizados por Carvalho (1999), muitas são as concepções e as abordagens teóricas que historicamente fazem alusão ao citado termo¹⁹⁸. O referido estudo, entre outras questões, evidencia a articulação das práticas de cuidado e educação¹⁹⁹ e, ainda, que estas contribuem para a qualidade de ensino,

¹⁹⁸ Para maiores detalhes ver Carvalho, 1999.

¹⁹⁹ No estudo efetuado pela citada autora refere-se as séries iniciais do ensino fundamental.

por concorrer para a solução de problemas que poderiam levar a fracassos; por criar ambientes mais acolhedores e menos hostis; para dar acesso ao professor ou professora a um conjunto de informações sobre o aluno que podiam ser usados no sentido de facilitar seu desenvolvimento escolar; e por potencializar o compromisso e o envolvimento dos professores com o processo (CARVALHO, 1999, p. 233).

Assim sendo, evidencia-se que as ações de cuidado constituem o cotidiano das práticas escolares. São, pois, um “conjunto de práticas históricas e socialmente construídas” (CARVALHO, 1999, p. 76).

Trata-se, portanto, de uma das dimensões inerentes as diferentes atividades sociais, sejam elas desenvolvidas com crianças jovens, adultos e idosos. Entretanto, merece destaque o fato de as crianças, sobretudo as de tenra idade, por características vinculadas ao desenvolvimento humano, possuírem uma maior dependência – física e psíquica – de parceiros mais desenvolvidos e experientes, sejam eles profissionais ou familiares.

Destarte, requerem configurações espaciais e temporais diferenciadas, bem como o desenvolvimento de estratégias e ações peculiaridades em diferentes idades. Nesse sentido, articular as ações de cuidado e educação, não é uma especificidade da educação infantil, mas inerente a diferentes práticas sociais.

A partir desse pressuposto rompe-se com a idéia de que o cuidado só é legítimo quando se volta ao atendimento de crianças oriundas de famílias menos abastadas e/ou negligentes em relação a sua prole.

No interior desses pressupostos, conforme indicado por Carvalho (1999), torna-se urgente a incorporação dessa discussão no contexto acadêmico que se volta para a formação profissional inicial ou continuada, bem como das reflexões pedagógicas e do conhecimento acadêmico sobre o trabalho docente. Essa demanda é tida como fundamental, tendo em vista que a sensibilização e o desencadeamento de ações vinculadas a essa atividade, historicamente, se vinculou aos esforços individuais de cada profissional. Assim sendo, conforme roga a autora, as discussões que se voltam a esse tema, necessita ser posto em patamar consciente, racional, sistemático, ainda que no campo das práticas cotidianas, cada profissional mobilize conhecimentos advindos das aprendizagens espontâneas²⁰⁰. Indica-se ainda que essa formalização facilita a reflexão crítica e a busca de fundamentos teóricos,

²⁰⁰ Aqui compreendidas com práticas sociais e educativas não sistematizadas, originando-se assim da vida cotidiana.

cunhando novos sentidos e significados às atividades profissionais, legitimando as ações vinculadas ao cuidado, e, em consequência, quebrando preconceitos.

Destarte, para efeitos desse trabalho, parte-se do pressuposto básico de que a execução de ações vinculadas ao cuidado constituem o cotidiano das práticas escolares e ainda, de que, sem o cuidado os seres humanos não conseguem individualmente sobreviver e se desenvolver. Portanto, o termo cuidado precisa ser tomado numa perspectiva ampla, como compromisso social e político de qualquer atividade humana, e, em consequência, de qualquer prática educacional, livrando-as da opressão e desqualificação que historicamente imputou-se a elas.

O tema retirada das fraldas é higiene é desenvolvido por apenas um dos documentos. Entre as idéias predominantes destacam-se as que insistem na necessidade de articulação das atividades de cuidado e educação, argumentando que a criança é educada nessas diferentes situações. No que tange a retirada das fraldas destaca-se a necessária parceria com as famílias e chama atenção para que esse tema seja também alvo de estudo e discussão, de modo a ampliar o debate sobre questões que envolvem esse processo.

5.3.5 Ingresso das crianças

Três dos documentos fazem indicações do ingresso da criança nas instituições de educação infantil.

Para desenvolver o tema, BU se utiliza de Rossetti-Ferreira (2001). Os demais documentos não relacionam outras fontes.

Afirma-se que os momentos iniciais na creche exigem sempre um esforço de adaptação da criança, da família e daqueles que assumem seus cuidados; que tanto a criança e a família, quanto o próprio educador sofrem com as mudanças decorrentes do período de inserção da criança na instituição, pois recebe a cultura, o hábito e a história de novos sujeitos sociais e de outra família.

No conjunto de excertos que desenvolvem o tema são relacionados um conjunto de estratégias a serem utilizadas em favor de uma adaptação mais qualificada – entrevista inicial com as famílias, do planejamento contemplar os gostos das crianças, receber pequenos grupos de crianças de cada vez, que o tempo de permanência da criança na instituição seja progressivo,

manter a presença da família nos primeiros dias, que a criança traga alguns pertences de casa com o qual se sinta mais segura.

Um dos documentos se limita a fazer indicações de procedimentos burocráticos e as orientações quanto às normas de funcionamento da instituição do que quanto ao próprio acolhimento da criança na instituição. Indica também os cuidados com a troca de profissionais no grupo e de quando há mais demanda do que vagas, recebem prioridade de ingresso os filhos de mães que estão trabalhando ou precisam trabalhar.

5.4 Portadores de necessidades especiais

O tema portador de necessidades especiais é abordado por três documentos.

Para desenvolvê-lo, PB cita as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e TS faz referência à LDB.

Nota-se que todos os documentos apontam como meta atender as crianças portadoras de necessidades especiais na rede regular. Quando essa inclusão é prejudicada pelo perfil da dificuldade da criança, pode-se recorrer a atendimentos especializados fora da instituição. Destaca-se, em meio as indicações a preocupação com a formação do profissional que irá acolher cotidianamente as crianças portadoras de necessidades especiais, e com a estruturação de salas especializadas para seu atendimento; com a realização de adaptações dos espaços físicos a essa realidade e com a aquisição de material didático especializado. Entretanto os dados coletados pelo questionário evidenciam que estes itens não são ainda realidade em grande parte das redes investigadas. Questiona-se a indicação de um dos documentos, de garantir a permanência da criança portadora de necessidades especiais na creche por até três anos posteriores a essa fase.

5.5 Profissionais

Nos dos excertos que constituem a categoria formação profissional identifica-se que os citados documentos destacam a importância da formação continuada para a ampliação dos processos educativos. Entretanto, não é possível identificar, em relação a cada um deles, qual o conceito de formação veiculado.

No caso de dois documentos, parece que fica evidente que o conceito de formação profissional se volta para a formação do professor reflexivo. Nessa perspectiva, nota-se que a formação ocorre em torno da reflexão sobre a prática e a troca de experiência, em detrimento da fundamentação teórica, sem a qual qualquer processo de reflexão torna-se superficial.

Destaca-se também a preocupação com a fragilização das práticas que apresentam dicotomização entre elas e a teoria. Nessa preocupação parece residir um equívoco, na medida em que se entende que no entorno de cada prática há obrigatoriamente uma teoria, e que cada teoria se constrói a partir de uma prática. Assim, cada prática é o critério de verdade de sua teoria. Destarte, não há desvinculação entre teoria e prática. Admite-se sim a necessidade de incorporação de outros pressupostos teóricos e não daqueles que subsidiam as práticas existentes, o que alerta para a fragilidade dos processos de formação que se utilizam das próprias práticas para a ampliação dos saberes profissionais. Faz-se, portanto necessário a apropriação de novos arcabouços teóricos que promovam a estruturação de novas práticas.

O tema profissional docente é desenvolvido por onze documentos. Para desenvolvê-lo, CA se utiliza de uma citação de Paulo Freire; PE de Cerisara; SJ, de Machado (1994); SA, de Malaguzzi, e LDB e BU, de Chico Buarque.

A tendência dos documentos é se utilizar o termo professor e/ou educador, tanto no interior dos documentos, quanto nas informações coletadas pelo questionário. Há os que se utilizam dos termos adulto e docente entre as funções relacionadas destaca-se a de mediador.

A palavra professor é citada por 199 vezes ao longo de 15 documentos, e o nome educador é citado por 121 vezes em nove documentos. Desse conjunto sete documentos utilizam apenas o termo professor. Todos os demais utilizam ambos os termos conjuntamente. O vocábulo adulto é exclusivo de LR, com uma única referência, e também é citado por 58 vezes em 11 dos documentos. A palavra atendente é citada por onze vezes em apenas dois dos documentos. O termo auxiliar de sala é utilizado em apenas um documento, assim como a palavra monitor.

Verificou-se que não há uma preocupação em distinguir os termos professor e educador, ou em padronizar o seu uso no interior dos documentos, de modo que, em geral, são utilizados como sinônimos e, em muitas situações o termo educador parece se referir tanto ao professor quanto ao auxiliar de sala, ao atendente ou ao monitor.

No que se refere aos termos atendente²⁰¹, auxiliar de sala²⁰² e monitor²⁰³, em um dos documentos, evidencia-se que a eles cabe um envolvimento maior com o atendimento das necessidades do corpo, o que faz presumir que o professor é privilegiado em relação às atividades de ensino/educação. O segundo documento distingue essas funções e nota-se que uma das principais exigências para o desempenho delas é gostar de criança. Esse item foi o principal requisito exigido para a atuação profissional junto às crianças menores de seis anos de idade atendidas em instituições de educação infantil, em determinados momentos da história da educação infantil, quando ainda não se reconhecia a importância da formação profissional para a atuação na educação infantil.

O tema profissionais não-docentes é desenvolvido por apenas cinco dos documentos. Identificam-se grandes variações nas diversas indicações de cargos/profissionais ou funções que devam compor as instituições de educação infantil. Entre os documentos que abordam esse tema é unânime a indicação da presença do diretor da unidade. Foram também relacionados os seguintes profissionais: coordenador; orientador educacional, coordenador pedagógico, pessoal do corpo docente, pessoal da secretaria, profissionais de serviços gerais, supervisor escolar e equipe técnica da equipe do órgão central. Apenas um documento fez referência à APP²⁰⁴. Nota-se que, nesse caso, a APP é acionada não apenas para prestar amparo aos educandos em eventuais situações, mas também para apoiar o estabelecimento escolar como um todo, em substituição às ações do Estado, pois é dela a responsabilidade pela aquisição da merenda, do material didático e de limpeza, bem como pela manutenção dos espaços físicos.

5.6 Participação das famílias

O tema participação das famílias é abordado por nove documentos.

Entre as fontes citadas ao longo dos excertos agregados sobre essa categoria, PB utiliza-se de Freire – sem citar a obra – e BU utiliza-se de Tancredi e Reali (2001), Gunnarsson (1994), Ghedini (1994).

²⁰¹ Reproduzido por onze vezes em dois documentos.

²⁰² Citado por duas vezes em dois documentos.

²⁰³ Referido apenas uma vez em um único documento.

²⁰⁴ Associação de pais e professores.

A palavra família(s) é empregada por 185 vezes, em 15 dos documentos analisados. Ao longo dos excertos organizados em torno dessa categoria, identifica-se que em alguns dos documentos a relação escola/família é concebida na sua dimensão social, de modo que apontam para o respeito ao modo de agir e pensar dos pais, valorizando seus costumes e tradições, ao mesmo tempo em que destacam a importância de que as metas, atitudes e prioridades educacionais sejam explicitadas às famílias. Alguns documentos indicam que essa relação contribui para a construção de vínculos de confiança entre os adultos, ao estabelecer combinações e retomar posturas que refletem nas interações com as crianças, e ainda, que essa complementaridade articula ações de cuidado e educação entre a família e a instituição. Outros documentos apresentam concepções mais restritas de participação e integração entre escola e família, nas quais, em geral, cabe aos pais e à família o cumprimento de determinadas tarefas impostas pela instituição, ou então são eles chamados para receberem informações/ordens da instituição ou para participarem de situações eventuais e especialmente preparadas pela instituição. Uma delas atribui às famílias atribuições tidas como “menos nobres”, em geral vinculadas ao cuidado e a saúde da criança.

Pouco expressivas são as que se vinculam às verdadeiras parcerias no cuidado e na educação das crianças acolhidas em creches e pré-escolas. Predominam aquelas em que a escola abre espaços específicos para determinadas formas de participação. Uma que se destaca é a presença dos pais na instituição no período de adaptação. Em muitas outras os pais são tratados como “visitantes”, pois precisam ser convidados a comparecer em determinada data e horário, para participar de uma “solenidade” específica, podendo ser uma “hora do recado”, um “recado pontual”, para redução de fragilidades familiares – entrevista e palestras –, ou então para receber as produções e “retratos de seus filhos na instituição” – pareceres descritivo-avaliativos. Destaca-se que a relação e cumplicidade entre visitante e hospedeiro é distinta da que é requerida no compartilhamento de uma função – no caso o cuidado e a educação da criança. Vê-se, portanto, a necessidade de avançar nas concepções e estratégias que constroem a co-responsabilidade do cuidado e da educação das crianças em creches e pré-escolas municipais, não apenas nos municípios investigados, mas, certamente, em muitas outras regiões do país.

5.7 Organização e funcionamento

O tema organização e funcionamento é desenvolvido por seis documentos. Ao longo dos excertos que estruturam essa categoria, nos citados documentos, são contempladas descrições

em relação aos quadro de pessoal da instituição, ao horário de funcionamento, às orientações para definição do calendário, à matrícula e às normas da instituição.

Por intermédio dos tópicos que constituem essa categoria, identifica-se preocupação especial com a alimentação das crianças menores e que se busque atender as demandas das diferentes idades. Em dois documentos evidencia-se que o atendimento à criança é feito em meio período e em período integral. Para algumas redes o atendimento em meio período corresponde a quatro horas de atendimento; enquanto que em outras, se refere a seis horas de atendimento. Nesse último caso, indica-se que há instituições funcionando com dois turnos de funcionários, cada qual com seis horas de trabalho. Outro documento afirma-se que o atendimento é efetuado das 12h40min às 16h40min horas, funcionando no mesmo horário do expediente da prefeitura e, assim, afirma estar atendendo às necessidades da comunidade. Cabe indagar se esse horário atende verdadeiramente à realidade local ou apenas a questões administrativas da gestão desse atendimento.

Chama-se atenção as indicações que apontam: para a existência do momento da recreação livre e dirigida e da estimulação pedagógica, em que cada turma desenvolve atividades de acordo com sua idade; para a ausência de responsabilidade da instituição quanto a jóias, brinquedos e utensílios trazidos de casa pela criança; para o fato de a instituição não ministrar medicamentos às crianças; para a proibição de que objetos da instituição possam acompanhar a criança a casa, ainda que assuma o compromisso de trazê-lo no dia seguinte; para a indicação de que o portão será fechado após o horário de ingresso da criança na instituição; para a determinação de que a frequência da criança no “pré” terá de ser diária; para a adoção do uso do uniforme e para a responsabilidade exclusiva da família no controle da pediculose.

5.8 Acompanhamento e supervisão

Esse tema é abordado apenas por dois documentos – tratam-se de resoluções que fixam normas para a educação infantil nos respectivos sistemas municipais de ensino. Ambas, ainda que com algumas diferenciações, apresentam perfil similar, seja na forma, seja no conteúdo do texto. Para os dois documentos, compete à Secretaria Municipal de Educação, observando as leis de ensino e as decisões do Conselho Municipal de Educação, acompanhar e avaliar as instituições de educação infantil sediadas no município.

O tema recursos humanos também é desenvolvido exclusivamente pela resoluções, que apresentam pequenas variações de um documento para o outro. Ao longo dos excertos que constituem essa categoria são estabelecidas exigências referentes à formação profissional prévia requerida para os diversos cargos profissionais que possuem atuação na educação infantil.

Nota-se que, nesse item, novamente são estabelecidos para seus sistemas o que está previsto no aporte legal brasileiro, ou seja, identifica-se certo movimento e esforço dos municípios em programar esses dispositivos legais em suas rede, conjugados aos da esfera federal.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar a elaboração desse trabalho, passo em revista as principais indicações e evidências abordadas ao longo dos capítulos. A tese procurou identificar os principais aportes teóricos e metodológicos, conceitos, autores, correntes filosóficas que fundamentam as proposições pedagógicas para as creches e pré-escolas nas redes municipais de ensino do Estado de Santa Catarina. O foco da análise esteve voltado para os documentos-síntese decorrentes dos processos de delineamento das diretrizes pedagógicas realizadas em redes municipais catarinenses. Para que se captasse o contexto em que esses documentos foram gestados e o modo como as orientações pedagógicas, políticas, e administrativas do cenário nacional estão sendo incorporadas na diversidade de condições – econômicas, sociais, políticas e culturais – existentes entre os municípios, foram também colhidos dados com a ajuda de um questionário.

Da pesquisa participaram 73 municípios do estado, o equivalente a 25% de seu total. Desse universo, 60 municípios afirmaram que delinearam diretrizes pedagógicas a partir de 01 de janeiro de 2001 e 36 municípios afirmaram que produziram documentos-síntese. Todavia, apenas 17 municípios disponibilizaram-nos para esta pesquisa.

Para focar diferentes realidades e aspectos locais, os municípios foram classificados de acordo com o número de habitantes, em municípios de porte muito pequeno, de pequeno porte, de médio e de grande porte.

Os municípios de grande porte, ainda que minoria no estado, foram os que percentualmente mais retornaram os questionários e disponibilizaram seus documentos-síntese, demonstrando que, entre estes municípios, existe maior disponibilidade de documentos-síntese decorrentes do delineamento de diretrizes pedagógicas para a educação infantil. A análise dos documentos permite também identificar que os municípios com maior contingente populacional, são os que têm maior acesso ao conhecimento produzido pela área, incorporando algumas das questões que estão em debate no atual contexto da educação infantil.

Entre os municípios maiores – médio e grande – todos oferecem serviços em creches e pré-escolas e há indícios de uma maior demanda por vagas em ambas as modalidades educativas. Tal razão provavelmente impulsiona a busca de formas alternativas de atendimento da

demanda, a exemplo das creches domiciliares, e também do uso em maior escala das classes multisseriadas, com a presença de crianças menores de seis anos, sobretudo na zona rural.

Quanto ao sistema de ensino municipal, verificou-se que todos os municípios de maior porte buscam constituir próprios sistemas. Já entre os municípios menores – muito pequenos e pequenos – encontram-se algumas opções de vinculação ao sistema estadual de ensino, conforme permite a legislação. No que se refere à integração das instituições que atendem crianças na educação infantil, percebe-se que entre os municípios muito pequenos, pequenos e de médio porte, predominam as respostas que apontam para a vinculação de todas as instituições de educação infantil ao respectivo sistema de ensino. Entre os municípios de grande porte, nota-se que essa vinculação está em processo.

Em relação aos municípios de pequeno contingente populacional – muito pequenos e pequenos – identifica-se que uma parcela significativa deles não oferece serviços de creche. Nos municípios muito pequenos, 31,2% não oferece serviços de creche. No interior dessa categoria, no que diz respeito à cobertura, tanto na creche, quanto na pré-escola, são identificados índices que se contrastam entre os diferentes municípios, os quais apresentam índices ora significativamente baixos, ora significativamente elevados. Alguns deles apresentam coberturas superiores a 90% na pré-escola, enquanto nenhum dos municípios de grande porte investigados oferece mais que 30% de cobertura nessa etapa. Na creche, a oferta supera a 40% da demanda, enquanto que nos municípios de grande porte não são encontrados índices que excedem a 30% da demanda. Os municípios menores, sobretudo os muito pequenos, de acordo com os dados coletados, em geral não apresentam demanda reprimida e afirmam que atendem a toda a demanda. Neles, também não se têm o hábito de registrá-la na forma de listas de espera.

Em relação à dependência administrativa, nota-se que no Estado de Santa Catarina, bem como em todas as regiões do País, predominam os serviços públicos municipais. Ainda assim, merecem destaque os índices de cobertura da creche pela rede privada, tanto em Santa Catarina quanto em outras regiões brasileiras. Entre essas instituições certamente destacam-se aquelas filantrópicas e beneficentes, que não possuem recursos próprios, dependem de subsídio público e possivelmente oferecem serviços de pior qualidade. Deste modo, vislumbra-se que são as crianças de zero a três anos as menos contempladas pelos serviços oferecidos na educação infantil, sendo que mesmo quando essa oferta é assegurada,

certamente em muitos espaços seus serviços são desprovidos da qualidade a que teriam direito.

Os dados da pesquisa revelam ainda que as redes conveniadas e privadas sem fins lucrativos são as menos amparadas pelos serviços públicos municipais, sejam eles no que diz respeito à distribuição de equipamentos, materiais didáticos, acompanhamento pedagógico ou formação continuada. Esta muitas vezes é apenas contemplada com os serviços de supervisão das equipes centrais das secretarias de educação municipal. Nota-se também uma geral falta de dados relacionados a diferentes aspectos do atendimento, evidenciando o quanto as políticas de acolhimento das crianças em creches e pré-escolas precisam ainda avançar, no financiamento, supervisão e acompanhamento das iniciativas que se voltam para o cuidado e a educação das crianças de zero a seis anos na educação infantil.

No que alude à estrutura e funcionamento, os serviços oferecidos em creches, pré-escolas e creches domiciliares, são predominantemente vínculos estabelecidos com o setor educacional, revelando a incorporação massiva dessas modalidades aos sistemas de ensino a partir do reordenamento legal brasileiro. A partir desse fato delinea-se a tendência de uma maior preocupação com a formação dos profissionais e com a elaboração de orientações pedagógicas; nos diferentes municípios investigados constata-se a existência de equipe específica responsável pela educação infantil, entretanto em muitos deles essas apresentam número restrito de profissionais, sendo por vezes, constituída por um único indivíduo; a oferta dos serviços de creche e da pré-escola é efetuada predominantemente em prédio escolar de ensino fundamental, prédio específico de educação infantil, de creche ou de pré-escola, sendo pouco utilizados os espaços adaptados; o atendimento na pré-escola é uma realidade tanto na zona rural quanto urbana, já a creche tende a predominar nas áreas urbanas; nas áreas rurais há tendência de instalação de estabelecimentos menores em comparação aos da zona urbana; em relação à demanda por vagas há uma exigência maior por creche em período integral, e em relação a pré-escola predomina a demanda por vaga em período parcial; como critério de ingresso na educação infantil destaca-se os que se baseiam nas atividades laborais, seja exclusivamente da mãe ou dos pais em conjunto. O terceiro critério mais referenciado é o que favorece as famílias de menor renda *per capita*; para a organização dos agrupamentos, tanto para creche quanto pré-escola, predomina o critério idade; muitos dos municípios que integram a pesquisa estão situados próximos a alguma instituição de ensino superior que oferece o curso de Pedagogia, sendo comum a busca de parcerias entre as redes municipais e instituições de nível superior para a realização das atividades relacionadas à formação

continuada – cursos de formação e aperfeiçoamento, seminários, congressos. Na grande maioria, entretanto, trata-se de instituições privadas, o que torna essa formação dispendiosa; as dificuldades para implementação das ações voltadas para o acolhimento das crianças em creches e pré-escolas envolvem diferentes aspectos – pedagógicos, administrativos, políticos e financeiros. Pelos dados analisados, o equacionamento do financiamento público para a creche e a pré-escola, por vezes impede que as instâncias administrativas municipais cumpram seus compromissos com as demandas de atendimento, sejam elas no acesso ou na garantia de qualidade, segundo as diretrizes legais.

No que diz respeito aos profissionais com atuação direta na educação infantil, esses tendem a ser chamados de professor/educador, utilizados como sinônimos; os níveis de formação prévia encontrados nos municípios catarinenses, comparativamente com a realidade nacional, apresentam níveis superiores de formação em ambas as categorias profissionais – professores e auxiliares – constituindo-se em realidades privilegiadas no cenário nacional; há pequena variação na formação prévia dos auxiliares com atuação na pré-escola comparada à creche. A mesma vantagem é percebida referente à categoria professor; identifica-se que há tendência à equiparação salarial entre os professores de creche e de pré-escola; há valorização financeira dos professores/educadores em relação aos auxiliares de sala; persistem também concepções que desconsideram a importância de profissionais formados e devidamente qualificados para a atuação na educação infantil, sobretudo na creche, bem como da ausência de necessidade de uma equipe nos órgãos centrais que se voltem para as demandas específicas das creches e pré-escolas; em apenas dois municípios investigados os professores possuem carga horária alocada para atividades complementares ao ensino; não há a devida valorização financeira, com instalação de plano de cargos e salários, em muitas das instâncias administrativas investigadas; menos da metade dos municípios investigados afirmam implementar processos de formação em serviços a seus quadros; constata-se também que a presença do professor não é ainda uma realidade na creche em um número reduzido de redes, tendo em vista que, por vezes, o exercício profissional é exercido apenas por atendentes; entre os professores especialistas predomina a atuação do professor de educação física; relacionada a razão adulto criança evidencia-se que há certa dispersão, indicando tanto para a existência de grupos reduzidos de crianças para a faixa etária, no qual atuam certo número de profissionais que permitem um acolhimento adequado a criança, quanto de grupos com excessivo número de crianças e com reduzido número de profissionais.

Ainda que a realidade catarinense se constitua de um quadro de formação prévia que, comparativamente a outras realidades possa ser considerado adequado, essa é uma das dificuldades reiteradas por vários municípios. Esse fato, entre outros aspectos, evidencia que a formação prévia oferecida não responde às necessidades de qualificação requeridas pelas citadas práticas sociais. Destarte, muitas das dificuldades não se limitam apenas à inexistência de quadros constituídos de profissionais habilitados, na forma da lei, mas também na inadequação dos cursos existentes às necessidades de formação para a educação infantil (VIEIRA, 1999; MICARELLO, 2003; KISHIMOTO, 1999). O desafio não se limita à simples existência de formação, mas igualmente de uma formação condizente com as demandas postas pelo desenvolvimento integral da criança.

No contexto nacional, e também catarinense, certo número de crianças com menos de seis anos já estavam matriculadas no ensino fundamental em 2005, independente de este constituir-se de oito ou nove anos; na realidade investigada predomina o critério idade – sete e seis anos – para ingresso de crianças no ensino fundamental. Ainda assim, em dois municípios incluídos na pesquisa, identificou-se o uso de estratégias de avaliação e de retenção das crianças na educação infantil; dados do Censo Escolar acusam também que crianças com mais de seis anos, algumas com mais de nove anos, estão sendo retidas na educação infantil, nas diversas regiões do país e também no Estado de Santa Catarina. Dessa forma, são impedidas de ingressar no ensino fundamental, ao qual têm direito e obrigação de serem matriculadas a partir dos seis anos de idade; certo número de municípios demonstram preocupação com a articulação entre a pré-escola e a primeira série do ensino fundamental e buscam implementar estratégias objetivando uma adequada adaptação das crianças na passagem de uma modalidade educativa à outra. Conforme mostram Campos; Füllgraf; Wiggers (2006), o fato de a lei atribuir responsabilidades pela educação infantil e pelo ensino fundamental prioritariamente aos municípios deveria, em tese, facilitar essa integração.

Um significativo contingente de instituições de educação infantil vinculadas a diferentes redes, busca formas de contribuições das famílias, caracterizadas por tributos diretos – doações – ou indiretos – participação de seus integrantes em atividades culturais; identifica-se que em certo número dos municípios a participação das famílias na gestão dos aspectos pedagógicos e administrativos da instituição está prevista em lei. Em outros luta-se para o estabelecimento desse aporte legal, e os demais ainda não demonstram preocupação com esse aspecto; percebe-se que além do atendimento em creches e pré-escolas, a maior parte dos estabelecimentos não oferece serviços complementares, sejam eles para as crianças de outras

idades, sejam eles para as famílias e comunidades. Nota-se ainda que, em muitos contextos, predominam concepções negativas sobre a família, seus perfis e potencial. Em certas diretrizes, identifica-se um rechaço a ela, bem como dificuldades em lidar com as necessidades da família e da comunidade, impondo restrições na oferta de seus serviços e de participação nas diferentes dimensões de suas práticas. Esse fato revela resquícios de concepções que historicamente marcaram a educação infantil brasileira, e indica mais uma das fragilidades da formação profissional, seja ela prévia ou em serviço.

As formas predominantes de atendimento às crianças portadoras de necessidades especiais são feitas exclusivamente pela rede municipal de educação infantil, havendo articulação entre os serviços oferecidos na educação infantil municipal e particular e os serviços especializados. A distribuição de materiais didático-pedagógicos específicos para essa clientela bem como adaptação arquitetônica dos prédios, ainda não é realidade em muitas instituições que a acolhe.

Ao longo dos dados apresentados, identifica-se que, apesar da realidade relativamente favorável do estado, em comparação à outras regiões brasileiras, observa-se alguns aspectos que ainda apresentam resistência à introdução das mudanças delineadas pelo quadro legal brasileiro. Identificam-se, por exemplo, distorções referentes às diretrizes sobre o acolhimento de crianças em escolas, creches e pré-escolas de Santa Catarina.

A creche aparece sempre mais precária; por vezes nela trabalham apenas atendentes, apresenta menor participação no delineamento e implementação de diretrizes pedagógicas, não apresenta a mesma sistematização comparativamente à orientação e acompanhamento das ações pedagógicas pelas equipes dos órgãos centrais nem a distribuição de materiais específicos. Percebe-se também que sofre imposição do que é pensado para as crianças maiores. Sendo assim, as pré-escolas gozam de melhores condições, tanto no que tange à cobertura, quanto na estrutura e funcionamento.

As bases nas quais se pautam as diretrizes pedagógicas e os documentos utilizados pelos profissionais para organização de seus projetos político-pedagógicos e pelos professores para sistematização do trabalho cotidiano, como ainda para o delineamento das diretrizes pedagógicas para a creche e a pré-escola, evidencia-se que o documento Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998), é o mais conhecido, e, supostamente, o mais utilizado para subsidiar esse conjunto de ações. As Diretrizes Curriculares Nacionais

para a Educação Infantil (BRASIL, 1999b), mandatórias, apresentam índices inferiores de utilização como subsídio para os citados procedimentos. Outros documentos oficiais importantes para a área também não gozam do mesmo prestígio.

Infere-se que a educação infantil na realidade investigada é marcada pela “versão escolar”. Conforme já foi indicado, essa conformação toma, como eixo organizador do trabalho cotidiano, os conteúdos das diversas áreas do conhecimento e vem sofrendo duras críticas da área acadêmica brasileira. Estas defendem a necessidade de se considerar as especificidades das crianças em suas diferentes faixas etárias e a função social da creche e da pré-escola. O RCNEI (1998) foi causador de polêmica na área e é tido por muitos como um retrocesso em comparação à documentos anteriores do MEC. As estratégias de divulgação e implementação, contudo, causaram grande impacto, certamente, não apenas na realidade investigada, como em muitas outras realidades brasileiras.

Os documentos analisados apresentam dois perfis distintos. Um deles demonstra preocupação de relacionar objetivos, conteúdos e atividades vinculadas às diversas áreas do conhecimento, cuja garantia se dá em torno da sistematização cotidiana efetuada pelo professor. A outra parcela de documentos procura construir/estruturar textos, desenvolvendo temáticas tidas como fundamentais para a formação profissional. Eles parecem cumprir funções distintas: sistematizar e registrar as discussões efetuadas e subsidiar estudos individuais e/ou coletivos. Estes minimizam a centralidade do professor, argumentam em favor da necessidade de construção de uma pedagogia para a infância e do desenvolvimento das diferentes linguagens na criança. Ainda que em número reduzido, são também encontrados os que se utilizam de áreas de desenvolvimento.

Essas duas tendências gerais parecem reproduzir o embate entre as pedagogias diretivas, nas quais a aprendizagem resulta da instrução didática conduzida pelo professor e as não diretivas, constituídas por uma variedade de atividades de aprendizagem iniciadas pelas crianças. Em relação à conveniência de uma ou de outra abordagem para crianças em idade pré-escolar, o Centro de Informação e Recursos de Educação ERIC²⁰⁵ divulga um conjunto de resultados de pesquisa com algumas indicações a esse respeito. Esses resultados sugerem que as crianças submetidas aos processos de aprendizagem iniciados pelas mesmas obtêm vantagem no desempenho escolar a médio e longo prazo, e apresentam níveis mais baixos de ansiedade e de estresse e melhor adaptação social. Essa forma de organização das

aprendizagens evidenciou também maior desenvolvimento da criatividade e melhor desempenho lingüístico. Enquanto que as crianças submetidas aos processos de aprendizagem direcionadas pelo professor apresentam apenas melhor desempenho à curto prazo e evidenciam maiores índices de ansiedade e estresse e menor adaptação social. De acordo com esses dados, portanto, evidenciam-se resultados menos adequados das pedagogias diretivas, em comparação àquelas que privilegiam a iniciativa das crianças, quanto ao futuro desempenho dos alunos. É preciso, contudo, considerar esses resultados com cautela, no contexto do debate brasileiro, pois as propostas pedagógicas que privilegiam a autonomia das crianças nos Estados Unidos são desenvolvidas em condições muito mais favoráveis, em geral, do que no Brasil.

Em relação à seus interlocutores, há documentos que apresentam diretrizes gerais a serem consideradas na organização dos projetos político-pedagógicos das instituições, cujas implicações pedagógicas remetem à necessidade de delineamento de ações específicas no interior das instituições e para as diferentes faixas etárias. Desse modo, selecionam como interlocutores os profissionais da instituição no seu conjunto. Outros procuram dialogar diretamente com o professor, indicando para a necessidade de incorporação de certas diretrizes e/ou conteúdos a serem assegurados por intermédio das suas práticas individuais. Em meio a essas configurações, há os que apresentam propostas específicas para a creche e para a pré-escola. Esta, todavia, geralmente se limita à listagem distinta de conteúdos e atividades para ambas as modalidades.

Quanto ao desenvolvimento dos documentos, há os que se utilizam de linguagem clara, articulada e coesa, fundamentando suas proposições teoricamente e apresentando rigor na utilização de citações de obras e autores. Em outros, esses critérios são desprezados, de modo que se apresentam como excertos pouco claros e objetivos, por vezes com linguagem rebuscada, carregada de jargões. Em alguns deles, nota-se rigor epistemológico. Na maior parte, entretanto, utilizam-se de abordagens ecléticas. Raros são os documentos que apresentam coerência entre os pressupostos gerais e as orientações para a estruturação das práticas cotidianas. Em outros, as orientações que informam as práticas são praticamente inexistentes. Além dos diferentes perfis relacionados, identifica-se também o predomínio dos que apresentam estrangulamento entre os pressupostos gerais e as orientações para as práticas

²⁰⁵ Para maiores detalhes ver ERIC, 2007.

cotidianas, bem como de contradições internas ao próprio documento, de modo que algumas diretrizes, por vezes, se contrapõem a outras.

Destaca-se, ainda, que na sistematização desses documentos, seus autores, no conjunto, pouco se utilizam das pesquisas e dos conhecimentos produzidos na área, evidenciando o quanto é difícil a incorporação desse conhecimento no delineamento das políticas e das práticas pedagógicas concretas.

São raros os documentos que se empenham em retratar a história da educação infantil enquanto trajetória na qual estão imbricados fatores sociais, econômicos, políticos e pedagógicos, não resguardando compromisso com a história e o movimento de idas e vindas em busca de novas conquistas. É raro também, nos documentos, a presença de diagnósticos de suas redes, de modo que se possa compreender as dificuldades, contradições e os conflitos vividos por cada uma delas e suas implicações na implementação das ações educativas que se voltam para o acolhimento da criança de zero a seis anos na creche e na pré-escola. Em geral, também não são descritos os procedimentos adotados para a sistematização dos documentos disponibilizados. Acusa-se significativa preocupação, na maior parte dos documentos, em afirmar que esses resultaram de processos democráticos dos quais participaram os quadros discentes e docentes das redes e/ou instituições, ainda que as evidências dessa participação são extremamente tênues ou inexistentes. Com a preocupação de evidenciar essa participação, por vezes, omitem o nome de seus autores. É unânime a omissão dos conflitos e as divergências que certamente constituíram o percurso que levou à sistematização desse processo e do documento escrito.

Em vários documentos, especialmente os que se auto-intitulam ou os que procuram incorporar pressupostos teóricos vinculados à abordagem histórico-cultural, são encontradas concepções gerais tais como homem, humanidade, sociedade, educação, desenvolvimento e aprendizagem, criança e infância. Em torno destas, agregam-se argumentos e fundamentos que enfatizam a historicidade humana. Outras concepções aparecem vinculadas ao desenvolvimento de outros temas, ou são também desenvolvidas de forma explícita: concepções de creche, pré-escola, professor/educador, currículo/proposta pedagógica, avaliação, planejamento, jogos e brincadeiras, leitura e escrita, etc. Há também textos que se limitam a relacionar objetivos, conteúdos e atividades a serem assegurados às crianças desde a mais tenra idade.

No que diz respeito às diferentes concepções gerais desenvolvidas, nota-se que a tendência dos documentos é utilizar-se dos pressupostos teóricos da psicologia histórico-cultural, indicando para a historicidade humana e da relação dialética entre desenvolvimento e aprendizagem. Há também os que conjugam a esses pressupostos os que se vinculam à abordagem construtivista, sobretudo quando desenvolvem as concepções de desenvolvimento e aprendizagem, sem se dar conta do conflito epistemológico aí suposto.

Relacionado ao aprofundamento das categorias gerais, percebe-se uma maior facilidade de resguardar rigor epistemológico. Quando, porém, seus autores se voltam ao delineamento das diretrizes que orientam e informam a prática, observa-se uma dificuldade geral, na qual torna-se visível a desarticulação desses pressupostos gerais com as orientações metodológicas.

Identifica-se, por conseguinte, que o discurso de certo número de propostas explicita conceitos e tece considerações extremamente pertinentes e articuladas às concepções renovadas de homem, sociedade, educação, criança, infância, professor/educador, educação infantil, currículo/proposta pedagógica, desenvolvimento e aprendizagem, planejamento, observação e registro, letramento/alfabetização, organização do espaço e tempo, avaliação, jogos e brincadeira, cuidado e educação, dentre outros. Ao delinear diretrizes, contudo, que procuram informar as práticas, acabam rompendo com as concepções explicitadas e defendidas ao longo dos documentos.

Destarte, é usual entre eles, a elaboração de certo conjunto de críticas a determinadas formas de conceber e organizar o cotidiano que se voltam ao cuidado e educação de crianças de zero a seis anos em creches e pré-escolas. No conjunto dos documentos são encontradas críticas endereçadas aos processos educativos pautados em atividades sem significação para a criança; a estruturação do trabalho a partir da ótica do adulto, sem nela considerar a criança envolvida no processo; as configurações espaciais e posturas típicas das escolas tradicionais que dificultam e por vezes impedem os processos interativos entre as crianças e profissionais; a padronização e a homogeneização das rotinas e das ações cotidianas, nas quais são imputadas a todas as crianças as mesmas atividades e situações a serem realizadas no mesmo espaço e tempo; o conceito de “pedagógico” restrito a atividades tidas como escolares, e concebidas como as que são de caráter educativo; a desarticulação das ações vinculadas ao cuidado e educação; o uso dos jogos e brincadeiras apenas como atividades de ensino ou fruição; ao modelo de creche, enquanto espaço restrito das atividades ligadas aos cuidados, à higiene e à alimentação, e a pré-escola, como mera preparação para o ensino fundamental; a “sisudez” da

escola e conseqüentemente o sofrimento desnecessário no processo de aprendizagem; às práticas adotadas pelas creches e pré-escolas que concentram seus esforços prioritariamente no conteúdo de certos conhecimentos a serem transmitidas às crianças; as salas que privilegiam a presença de armários e prateleiras altas, que não permitem o acesso das crianças a brinquedos e materiais, de forma livre, sem a ajuda de um adulto; a idéia de que o "pedagógico" acontece apenas com a direção do professor/educador; a ocupação das salas dos bebês com certo número de berços, que suprimem os espaços para a exposição de materiais e desenvolvimento de movimentos livre e brincadeiras; a simples organização dos cantos temáticos e a disposição de jogos e materiais que negligenciam a presença/participação do adulto, além da repetição das ações cotidianas e sua realização nos mesmos espaços e horários, gerando rotina, homogeneizações e rituais; a colocação de brita nos espaços externos em substituição à grama; a restrição que se faz dos experimentos, misturas e outras invenções com os elementos da natureza, em especial a água e a areia; indaga-se sobre o sentido e o objetivo da decoração do espaço institucional que se utilizam de personagens estereotipados feitos pelos adultos em substituição às produções da crianças. Por fim, alerta-se que aspectos como estes e tantos outros precisam ser questionados e repensados.

Por intermédio desse conjunto de críticas, evidencia-se a necessidade da estruturação de políticas mais adequadas à infância e o manifesto desejo e sonho de ver quebradas velhas e arcaicas perspectivas teóricas e metodológicas adquiridas pela história da educação infantil em diferentes contextos sociais e geográficos.

Paradoxalmente, muitos itens criticados, por vezes no interior de um mesmo documento, acabam por receber guarida no momento em que são delineadas as diretrizes que orientam e informam as práticas cotidianas. Pois é recorrente nos documentos o esboço de argumentos e diretrizes que de forma explícita ou subjetiva defendem rotinas rígidas, com a padronização das ações e dos tempos que desrespeitam o ritmo e a singularidade de cada criança, bem como de práticas individuais no interior da instituições que apontam o professor de turma como o único responsável pela criança de seu grupo. Percebe-se orientações que contradizem as práticas que desenvolvem a autonomia, a auto-confiança, o espírito crítico e criativo da criança. Nota-se também a defesa de situações que rompem com a idéia de co-responsabilidade entre instituições de educação infantil e família, no cuidado e na educação da criança de zero a seis anos, delegando à família as tarefas tidas como menos nobres. Alguns deles mostram a persistência de concepções que apontam para a necessária prontidão da criança para seu ingresso no ensino fundamental, trazendo para a educação infantil essa

responsabilidade, outros defendem a creche como substituta da família e a pré-escola como propedêutica e preparatória à escolarização posterior, ora pela necessidade de desenvolver um conjunto de habilidades tidas como fundamentais, ora pela necessidade de assegurar às crianças certo conjunto de conteúdos vinculados a diferentes áreas do conhecimento. Essa última exigência também se imputa à creche. Nota-se também a presença de uma visão mítica das relações cotidianas travadas nas instituições de educação infantil.

Em substituição às práticas e situações criticadas, há documentos que apontam para a necessidade do desenvolvimento das diferentes linguagens e das dimensões humanas potencializadas na criança, bem como para a necessidade de tomar a criança como ponto de partida para a organização das práticas pedagógicas, respeitando-as em sua particularidade e necessidades típicas do desenvolvimento.

No interior dessa corrente de pensamento, que se constrói em oposição à “versão escolar”, observa-se uma visão mítica da criança, na qual, de acordo com os documentos, ela adquire poderes para auto-gerir sua aprendizagem e desenvolvimento. Desta forma, a atuação do professor é minimizada, incorrendo em certo espontaneísmo. Pelos argumentos encontrados nos documentos, o conteúdo a ser assegurado às crianças parece não corresponder aos conhecimentos historicamente produzidos no seu conjunto, ou à cultura geral, mas às diferentes linguagens. Nesse raciocínio, conjectura-se que seriam as diferentes linguagens que promoveriam o desenvolvimento das habilidades especificamente humanas. Diante desse fato, cabe indagar se o conceito de linguagem abarcaria o conjunto dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade ou a cultura em geral.

Ainda que se concebesse como linguagem tudo quanto serve para expressar idéias, sentimentos, modos de comportamento, etc. esse conceito parece ser até certo ponto estreito para designar o conteúdo dos processos educativos numa perspectiva cultural.

Conforme alerta Gimeno Sacristán (2000), o currículo/proposta pedagógica deve responder “aos interesses globais de um modelo de ser humano e sociedade [...] que deverá ocupar-se de diferentes aspectos do ser humano, da cultura e da sociedade no momento de selecionar os conteúdos, as atividades” (p. 86 - 87). Nesse sentido, as ações pedagógicas a serem desenvolvidas na creche e na pré-escola deverão desenvolver na criança as dimensões potencializadas no ser humano e não apenas a determinados aspectos do desenvolvimento

humano. Assim sendo, há que se pensar numa educação geral, conferindo atenção às diferentes dimensões que constituem a humanidade.

O conteúdo dos processos educativos da creche e da pré-escola necessitam, portanto, serem criadores de seres humanos por intermédio da apropriação cultural. Por conseguinte, precisa dar acesso a diferentes saberes, sejam eles vinculados a áreas disciplinares, a diferentes linguagens, ou a costumes, hábitos de vida, sistemas morais, valores éticos, estéticos e políticos. É preciso considerar, obviamente, que as escolas, creches e pré-escolas não estão sozinhas nesse processo, mas que articulam suas ações a outras instituições socializadoras – no caso da creche e da pré-escola, em especial a família.

É necessário lembrar também, que ao longo de sua história, os seres humanos não produziram apenas conhecimentos emancipadores, mas também “desumanizadores”, a exemplo das técnicas de tortura e das estratégias de guerra. Há, por este motivo, que se filtrar a quais elementos culturais as instituições de educação infantil dedicarão seus esforços, tendo em vista que estes precisam estar de acordo com uma ética geral que respeite os direitos humanos fundamentais, o que aponta para a seletividade do currículo e o caráter intencional dos processos educativos escolares, sejam eles vinculados à escolas, creches ou pré-escolas.

Para sua consecução, é necessário pensar em estratégias organizadas para as diferentes idades, características e ritmos; com profissionais qualificados que atuem como mediadores entre os elementos culturais universais e os contextos particulares da criança; em ambientes bem equipados; com uso de diferentes linguagens e formas de comunicação; do contato direto com as realidades naturais e criadas pelo homem; com apoio de materiais especialmente preparados, a exemplo dos jogos e brinquedo, entre tantas outras possibilidades. Como afirma Gimeno Sacristán (2000), é preciso valorizar a apropriação do saber nas suas diversas facetas, como alimento da subjetividade, o que requer “substâncias nos conteúdos e densidade nos significados” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 92).

Dar conteúdos relevantes às aprendizagens na educação infantil, em oposição às tradições que sobrevivem para além do tempo em que fizeram algum sentido é uma tarefa ainda a ser cumprida. Certamente, não será fácil estabelecer critérios para concretizar uma proposta curricular em meio a sociedades plurais, tendo em vista a existência de muitos pontos de vista e de tradições diversas arraigadas ao longo do tempo.

Levando-se em conta a trajetória da educação infantil no país, e o fato das mudanças introduzidas no plano legal serem relativamente recentes, é preciso não tomar as omissões, contradições, fragilidades e possíveis equívocos apontados como falhas individuais de grupos e equipes que sonharam e imaginaram novas realidades para as crianças catarinenses acolhidas em creches e pré-escolas. Dessa forma, as considerações tecidas ao longo da análise não são exaltações, censuras ou condenações pontuais, mas fazem parte do debate e do processo de reflexão crítica sobre o tema, revelando aspectos sociais, políticos, administrativos e pedagógicos frágeis e discordantes, cuja superação seguramente se constitui na utopia requerida por todos aqueles que densamente vivem as contradições existentes no cotidiano da educação das crianças de zero a seis anos em creches e pré-escolas das diferentes instâncias administrativas municipais que constituem a realidade investigada e também tantas outras do estado e da nação.

7 REFERENCIAS

Referências citadas

AMORIM, K. S.; VITÓRIA, T.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. Rede de significações: perspectiva para análise da inserção de bebês na creche. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 109, p. 115-144, 2000, mar.

APPLE, M. W. A política do conhecimento oficial. Faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da. *Currículo, Cultura e Sociedade*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 59-91.

_____. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da. *Currículo, Cultura e Sociedade*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 39-58.

ARAGÃO, R. O.; DOMINGOS, F. L.; ALMEIDA, N. F.; FREITAS, M. A. A experiência do agrupamento vertical numa creche. *Em aberto*, Brasília, v. 18, n. 73, p. 136-139, jul. 2001. Número temático: Educação infantil: a creche, um bom começo.

ARCE, A. Pedagogia da Infância ou Fetichismo da Infância. In: DUARTE, Newton. (Org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. v. 1.

BARBOSA, A. F.; SILVA, M. T. T. (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. Tradução de Maria Aparecida Baptista. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002, 154 p.

BATISTA, R. A rotina no dia a dia da creche: entre o proposto e o vivido. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24, 2001, Caxambu. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPED, 2001. CD-ROM.

BENTO, L.; MENEGHEL, M. Creches domiciliares como espaço de educação infantil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26, 2003, Poços de Caldas. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPED, 2003. CD-ROM.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. Organização do texto: Juarez de Oliveira. São Paulo: Saraiva, 1990a. 168 p. (Série Legislação Brasileira)

_____. Lei nº 8.069/90 de 13 de julho de 1990. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília, DF, 1990b.

_____. Coordenação Geral de Educação Infantil. *Por uma política de formação profissional de educação infantil*. Brasília: MEC/COEDI, 1994.

_____. Ministério da Educação. *Crerios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*, Brasília, DF MEC/SEF/COEDI, 1995.

_____. Constituição (1988). *Emenda Constitucional nº 14* de 12 de setembro de 1996. Brasília, DF, 1996a.

_____. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Brasília, DF, 1996b.

_____. *Proposta pedagógica e currículo em educação infantil*. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1996c.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998a. 3 v.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil*. Brasília: 1998b. 2 v.

_____. *Diretrizes curriculares nacionais para a formação docente da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, em nível médio, na modalidade normal*: parecer CEB N. 1/99, aprovado em 29/1/1999. Brasília, 1999a.

_____. Ministério da Educação e da Cultura, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Resolução n.º 1, de 7/04/1999b.

_____. Ministério da Educação e Cultura. *Plano nacional de educação*: lei n. 10.172 de 09/1/2001. Brasília, 2001.

_____. Ministério da Assistência Social. *LOAS/Lei Orgânica da Assistência Social*: legislação suplementar. 3. ed. Brasília: MAS, 2003. 72 p. BRASIL.

_____. MEC/INEP/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Mapa do Analfabetismo no Brasil*. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 15 set. 2005.

_____. *Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil*. Brasília, DF: MEC, 2006b. v. 1; 2.

BÚFALO, J. M. P. O imprevisto previsto. *Pro-posições*, São Paulo, v. 10, n. 28, p. 119-131, mar. 1999.

BUJES, M. I. E. O fio e a trama: as crianças nas malhas do poder. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 25, n. 1, p. 25 – 44, jan./jun. 2000. Temas em destaque: Os nomes da infância.

_____. A investigação do eu infantil: dispositivos pedagógicos em ação. *Revista Brasileira de Educação*, Belo Horizonte, n. 21, p. 17-39. set./dez. 2002.

CAMPOS, M. M. Profissionais de educação infantil: desafios para a política educacional. In: Severino, A. J.; Fazenda, I. C. A. (org.) *Políticas educacionais: o ensino nacional em questão*. Campinas: Papirus, 2003. p. 151 – 161. (Série Cadernos Educativa)

CAMPOS, M. M.; FÜLLGRAF, J.; WIGGERS, V. *Revisão das políticas e serviços da educação infantil no Brasil*. Brasília, DF: MEC/UNESCO/OCDE: ESTUDOS DOS MUNICÍPIOS. Relatório final. 2005.

_____. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. *Cadernos de pesquisa*, v. 36, n.127, jan./abr. 2006. p. 87-128.

CARVALHO, M. P. de. *No coração da sala de aula; gênero e trabalho docente nas séries iniciais*. São Paulo: Xamã, 1999, 247 p.

CERISARA, Ana Beatriz. A produção acadêmica na área da educação infantil a partir da análise de pareceres sobre o referencial curricular nacional da educação infantil: primeiras aproximações. In: FARIA, A. L. g.; PALHARES, M..S. (orgs.) *Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas: Autores Associados, 1999. p. 19 – 49.

_____. Referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas. *Educação & Sociedade*, v. 23, n.80, p.329 – 348, 2002.

CORRÊA, B. C. *Gestão democrática e participação familiar no âmbito da educação infantil*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25, 2002, Caxambu. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPED, 2002. CD-ROM.

CORSINO, P. NUNES, M. R. Buscando dados da educação infantil nos municípios do Estado do Rio de Janeiro. In: KRAMER, S. (Org.). *Formação de professores da educação infantil no Estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: PUC/RJ, 2001. p. 9-73. Relatório de pesquisa.

COUTINHO, A. Educação infantil: espaço de educação e cuidado. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25, 2002, Caxambu. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPED, 2002. CD-ROM.

CRUZ, E. F. A creche comunitária na visão das professoras e famílias usuárias. *Revista Brasileira de Educação*, Belo Horizonte, n. 16. p. 48-60, jan./abr. 2001.

_____. Educação sexual e educação infantil nos relatos dos profissionais que trabalham com a formação de educadora de creche/pré-escola. *Pro-Posições*, São Paulo, v. 14, n. 42, p. 103-117, set./dez. 2003. Dossiê: educação infantil e gênero.

CURY, C. R. J. A lei de diretrizes e bases e o impacto na escola pública brasileira. In: VALE, F. et al. *Escola pública e sociedade*. Bauru: UNESP/Atual/Saraiva, 2002. p. 29-34.

DELGADO, A. C. Estudo etnográfico no Canto da Lagoa: uma experiência de construção curricular alternativa na pré-escola. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 22, 1999, Caxambu. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPED, 1999.

DOMINGUES, J. L. *O cotidiano da escola de 1º grau: o sonho e a realidade*. São Paulo: EDUC/Editora da PUC-SP, 1988. p. 17-71.

EDWARDS, C.; GANDINI L.; FORMAN G. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda., 1999. 319 p.

ELKONIN, Daniil B. *Psicologia do jogo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 447 p.

EPAGRI. Governo do Estado de Santa Catarina. Centro de Informática e Automação de Santa Catarina. Disponível em: <http://www.sc.gov.br/conteudo/municipios/frametsetmunicipios.htm> > Acesso em: 10 abr. maio 2006.

ELKONIN, D. B. *Psicologia do jogo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 447 p.

ERIC. Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. Disponível em: <<http://ceep.crc.uiuc.edu/poptopics/preschoolcurr-sp.html>>. Acesso em: 14 mar. 2007.

ETGES, E.; WIGGERS, V. *Vieses pedagógicos da educação infantil florianopolitana. Relatório de pesquisa*. Núcleo de Educação e Pesquisa da Educação de 0 a 6 anos – NEE 0 a 6, Florianópolis: CED/UFSC, 2001.

FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. Apresentação. In: FARIA, A. L.; PALHARES, M. S. (Org.). *Educação infantil pós-LDB rumos e desafios: polêmicas do nosso tempo*. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

FERREIRA, A. B. H. *Novo dicionário da língua portuguesa*. São Paulo: Nova Fronteira, 1999. CD-ROM.

FINCO, D. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. *Pro-Posições*, São Paulo, v. 14, n. 42, p. 89-101, set./dez. 2003. Dossiê: Educação infantil e gênero.

FORQUIN, J.-C. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. p. 205.

FRANCISCATO, I. As famílias das crianças atendidas pela creche na ótica de seus profissionais. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 20, 1997, Caxambu. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPED, 1997.

FÜLLGRAF, J. *A infância de papel e o papel da infância*. 2001, 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

FUNDAÇÃO FÉ E ALEGRIA DO BRASIL. Núcleo de Creches da Baixada Fluminense. *Uma história de luta: diagnóstico das creches e pré-escolas da Baixada Fluminense*. Rio de Janeiro: Cordaid, 2001.

GARDNER, H. Prefácio: Perspectivas complementares sobre Reggio Emilia. In: EDWARDS C. (Org.). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p. IX - XII.

GARMS, G.; CUNHA, B. Resignificando os centros de convivência infantil da UNESP. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24, 2001, Caxambu. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPED, 2001. CD-ROM.

GIMENO SACRISTÁN, J. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998. 352 p.

_____. *Educação obrigatória: o seu sentido educativo e social*. Porto: Porto. 2000. p. 11-115.

GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ, J. G. *Compreender e transformar o ensino*. 4 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

GOODSON, I. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 1995.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas educacionais Anísio Teixeira. <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/resultados.htm>> Acesso em: 21 mar. 2007.

KISHIMOTO, T. M. Política de formação profissional para a educação infantil: pedagogia e normal superior. *Educação & Sociedade*, v. 20, n. 68, p. 61 – 79, dez. 1999. (Número especial: Formação de professores da educação: políticas e tendências.)

_____. Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis. *Educação e Pesquisa*, v. 27, n. 2, p. 229-245, jul./dez. 2001.

KRAMER, S. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1984, 140 p.

_____. Propostas pedagógicas ou curriculares de educação infantil: para retomar o debate. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24, 2001, Caxambu. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPED, 2001a. CD-ROM.

KRAMER, S. et al. *Relatório de pesquisa: formação de profissionais da educação infantil no Estado do Rio de Janeiro*: Ravil, 2001b. 160 p.

KUHLMANN JUNIOR, M. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediações, 1998. 210 p.

_____. *Educação Infantil e currículo*. In: FARIA, A. L.; PALHARES, M. S. (Org.). *Educação infantil pós-LDB rumos e desafios: polêmicas do nosso tempo*. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. p. 51-65.

_____. Histórias da educação infantil brasileira. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 14, p. 5-18, 2000.

_____. A circulação das idéias sobre a educação das crianças; Brasil, início do século XX. In: FREITAS, M. C. de; KUHLMANN JR., M. (Org.). *Os intelectuais na história da infância*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 459-503.

MACHADO, M. L.; CAMPOS, M. M. Parâmetros de qualidade para a educação infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Infantil e Fundamental. *Padrões de infra-estrutura para as instituições de educação infantil e parâmetros de qualidade para a educação infantil*. Brasília, 2004. p. 51-90. Documento preliminar.

MARANHÃO, D. G. O Cuidado como elo entre saúde e educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 111, p. 115-133, dez. 2000.

MESADA. *Moradia, eterno problema: pobreza no mundo*. 2006. Disponível em: <<http://www.mesada.com.br/curiosidades.htm>>. Acesso em: 10 jan. 2006.

MICARELLO, H. A formação de profissionais da educação infantil: em foco a relação teoria e prática. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26, 2003, Caxambu. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPED, 2003.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. da (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. Tradução de Maria Aparecida Baptista. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002. 154 p.

QSR N 5. *NUD*IST*. Software. Publicado por QSR n. 5. International PTY. LTD. Melbourne, Austrália, mar. 2002.

PARAGUASSÚ, L. *Nossa língua nossa pátria*. 2003. Disponível em: <<http://intervox.nce.ufrj.br>>. Acesso em: 19 jul. 2005.

PARASKEVA, J. M. *A dinâmica dos conflitos ideológicos e culturais na fundamentação do currículo*. Porto: Asa, 2000. 256 p.

PINHEIRO, I. *Mães e professoras de pré-escola: encontros e desencontros. Representações sociais de uma relação*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 20, 1997, Caxambu. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPED, 1997.

PIOTTO, D. C. et al. Promoção da qualidade e a avaliação na educação infantil: uma experiência. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 105, p. 52-77, nov. 1998. Tema em destaque: Avaliação e educação.

PULILO, L. H. C. Z. Gestão democrática da instituição de educação infantil: a experiência da “Vivendo e Aprendendo”. *Em Aberto*, São Paulo, v. 18, n. 73, p. 123-130, jul. 2001. Número temático: Educação infantil: a creche um bom começo.

ROCHA, E. A. C. *A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia*. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 1999. 290 p.

ROCHA, E.; SILVA FILHO, J. Creches e pré-escolas: diagnóstico das instituições educativas de 0 a 6 anos em Florianópolis. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 19, 1996, Caxambu. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPED, 1996.

SAYÃO, D. T. Pequenos homens, pequenas mulheres? Meninos, meninas? Algumas questões para pensar as relações entre gênero e infância. *Pro-Posições*, São Paulo, v. 14, n. 42, p. 67-87, set./dez. 2003. Dossiê: Educação Infantil e gênero.

SAYÃO, D. T.; MOTA, M. R. A educação infantil no município de Rio Grande/RS; caracterização das professoras. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23, 2000, Caxambu. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPED, 2000.

SILVA, A. S. Educação e assistência: direito de uma mesma criança. *Pro-posições*, v. 10, n.1, p. 40 – 53, mar. 1999.

SOUZA, S. J.; KRAMER, S. *Educação e Tutela?* São Paulo: Loyola, 1988. 111 p.

STRENZEL, G. A contribuição das pesquisas dos programas de pós-graduação em educação: orientações pedagógicas para as crianças de 0 a 3 anos em creches. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24, 2001, Caxambu. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPED, 2001. CD-ROM.

TANCREDI, R.; REALI, A. *Visões de professores sobre as famílias de seus alunos: um estudo na área da educação infantil*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24, 2001, Caxambu. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPED, 2001. CD-ROM.

TARRIGLIA, P. L.; MORAES, M. C. M. Educação Light: mas que palpite infeliz. SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 3, 2000. *Anais...* CD-ROM.

TOMAZZETTI, C. M. *O atendimento nas creches municipais de Santa Maria – RS: uma análise do referencial da educação para a cidadania.* In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 20, 1997, Caxambu. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPED, 1997.

USOVA, A. P. *La enseñanza em el círculo infantil.* Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1976. 313 p.

VASCONCELLOS, V. M. R. Formação dos profissionais de educação infantil: reflexões sobre uma experiência. *Em Aberto*, São Paulo, v. 18, n. 73, jul. 2001, p. 98-111. Número temático: Educação infantil: a creche, um bom começo.

VIEIRA, L. M. F. A formação do profissional da educação infantil no Brasil no contexto da legislação, das políticas e da realidade do atendimento. *Pro-Posições*, São Paulo, v. 10, n. 28, mar. 1999, p. 28-39.

WADA, M. J. F. A. A professora de creche: a docência e o gênero feminino na educação infantil. *Pró-Posições*, São Paulo, v. 14, n. 42, set./dez. 2003, p. 53-65. Dossiê: Educação infantil e gênero.

WIGGERS, V. *A educação infantil no projeto educacional – pedagógico municipal.* Erechim: São Cristóvão, 2000. 145 p.

_____. *Vieses pedagógicos da educação infantil em um dos municípios brasileiros.* S.l., 2002. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25, 2002. Caxambu. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPED, 2002. CD-ROM.

_____. O cotidiano da educação infantil: oficinas pedagógicas. In: PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação – SME. Divisão de Educação Infantil. *Formação em serviço: partilhando saberes, vislumbrando novas perspectivas.* Florianópolis, SC: Prelo, 2004. p.15 – 20 p.

_____. *Relatório final do estágio de doutoramento no exterior - PDEE.* 2005. 63 p. (mímio.)

_____. *Estudo exploratório.* 2006. 68p. (mímio)

_____. *Relatório de configuração e análise dos documentos-síntese.* 2007. 164 p. (mímio).

VYGOTSKY, Lev Semionovich. *A formação social da mente.* 3, ed. São Paulo: Martins fontes, 1989a. 169 p.

_____. *Pensamento e Linguagem.* 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989b. 135 p.

VYGOTSKY, Lev Semionovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex L. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.* 3. ed. São Paulo: ícone, 1998. 228 p.

ZANELLA, Andréia. Zona de desenvolvimento proximal: análise teórica de um conceito em algumas situações variadas. *Temas em Psicologia*. UFSC, Florianópolis, n.2, p. 97 – 100, 1994.

YMAGUTI, D. M. N. A trajetória das creches: do bem-estar à educação: a experiência de São José do Rio Preto (SP). *Em Aberto*, São Paulo, v. 18, n. 73, p. 143-146, jul. 2001. Número temático: Educação infantil: a creche, um bom começo.

Bibliografia consultada

ABRAMOWICZ, A. O direito da criança à educação infantil. Pro-posições, São Paulo v.14, n. 42, p. 13-24, set./dez. 2003. Dossiê: Educação Infantil e Gênero.

ABRAMOWICZ, Mere. *Avaliando a avaliação da aprendizagem: um novo olhar*. São Paulo: Lúmen, 1996. 198 p.

ANDERSON, J. *Aportes para una política de cuidado diurno en el Peru: las normas legales referidas al cuidado diurno en el Peru*. Lima: Grupo Sumbi, 1989. 34 p.

APPLE, M. W. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982. 239 p.

_____. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. 201 p.

_____. *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. 213 p.

_____. *Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora*. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. *Política cultural e educação*. São Paulo: Cortez, 2000.

APPLE, M. W.; BEANE, J. (Org). *Escolas democráticas*. São Paulo: Cortez, 1997, 159 p.

ARCE, A. *A Pedagogia na “era das revoluções”*: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. São Paulo: Autores Associados, 2003, 228 p.

ASSIS, R. Projeto Nezahualpilli: uma alternativa para a educação de crianças de classes populares. *Cadernos CEDES*, Campinas, SP, n. 9, p. 67-83, 1984.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPEd. Parecer da ANPEd sobre o documento referencial curricular nacional para a educação infantil. *Revista Brasileira de Educação*, Belo Horizonte, n. 7, p. 89-96, jan./ abr. 1998.

BARBOSA, M. C. S. Fragmentos sobre a rotinização da infância. *Educação & Realidade*, v.25, n.1, p. 93-113, jan./jun. 2000. Tema em debate: os nomes da infância.

BARRETO, A. M. R. F. A educação infantil no contexto das políticas públicas. *Revista Brasileira de Educação*, Belo Horizonte, n. 24, p. 53-65, set./dez. 2003.

BARRETO, A. R. Por que e para que uma política de formação do profissional de educação infantil? In: *Por uma política de formação do profissional de educação infantil*. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994. p. 11-12.

BARROS, E. D. *Núcleo educacional e infantil: busca de um currículo para a pré-escola*. Dissertação – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1990.

BEAL, Ana Rosa de Oliveira. *Currículo da pré-escola: um estudo avaliativo*. 1986. Dissertação – Universidade de Brasília, Brasília, 1986.

CAMPOS, M. M. *Pré-escola e sociedade: determinantes históricos*. In: Série Idéias, n. 2, São Paulo, FDE, 1994.

_____. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. *Educação & Sociedade*. Campinas, SP, v. 20 n.68, p. 126-142, dez. 1999. Número especial: Formação de professores da educação: políticas e tendências.

CAMPOS, M. M.; CRUZ, S. H. V. *Consulta sobre qualidade da educação infantil: o que pensam e querem os sujeitos desse direito*. São Paulo: Cortez, 2006.

CAMPOS, M. M. et al. *Creches e pré-escolas no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Fundação Carlos Chagas: Cortez, 1995.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. *Creches e pré-escolas no hemisfério norte*. São Paulo: Cortez, 1994. 355 p.

CHAVES, J. M. Relacionamentos são coisas vivas: o papel da creches. *Em Aberto*, Brasília, v. 18, n.73, p. 140-142, jun. 2001. Número temático: Educação infantil: creche um bom começo.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 164 p.

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

CRAIDY, C. M. A política de educação infantil no Brasil. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 1994, Brasília. *Anais...* Brasília: 1994.

_____. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.9.394) – O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Lei n. 9.424/96). A Educação Infantil. In: *Educação infantil em tempos de LDB*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2000a, p. 65-70.

_____. Educação infantil e as novas legislações. In: *Educação infantil pra que te quero?* Porto Alegre: ArtMed, 2000b.

CRUZ, S. H. V. A. Reflexões acerca da formação do educador infantil. *Cadernos de Pesquisa*, n. 97, p. 79-89, maio 1996.

CURY, C. R. J. A educação infantil como direito. In: *Subsídios para Credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil*. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1998. 2 v.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS (Conferência de Jomtien – 1990). *Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*: aprovado pela conferência mundial sobre educação para todos – Jotien, Tailândia, 1990. Disponível em: <[http:// dhnet.org.br/direitos/sip/onu/educar/todos.htm](http://dhnet.org.br/direitos/sip/onu/educar/todos.htm)>. Acesso em: 19 ago. 2005.

DUARTE, N. *Individualidade para si: uma contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. Campinas, SP: Autores Associados, 1993. 227 p.

EDWARDS, C.; GANDINI L.; FORMAN G. *Vieses pedagógicos da educação infantil em um dos municípios brasileiros*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25, 2002, Caxambu. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPED, 2002. CD-ROM.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília: Universidade de Brasília, 2001. FREITAS, M. C. et al. (Org.). *História social da infância no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 334 p.

FERREIRA, M. M. *Salvar corpos, forjar a razão: contributo para uma análise crítica da criança e da infância como construção social em Portugal: 1980 – 1940*. Porto: Instituto de Inovação Educacional, 2000. 248 p.

FÜLLGRAF, J. Direito das crianças à educação infantil: um direito no papel. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25, 2002, Caxambu. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPED, 2002. CD-ROM.

GAMBOA, S. A. S. A dialética na pesquisa em educação. In: *Metodologia da Pesquisa Educacional*. São Paulo: Cortez, 1989.

GANDINI, L.; EDWARDS, C. *Banbini: a abordagem italiana à educação infantil*. Porto Alegre: ArtMed, 2002, 263 p.

GIMENO SACRISTÁN. J. *El alumno como invencion*. Madri: Morata, 2003.

GOODSON, I. *História del currículum*. Barcelona: Pomares-Corredor, 1995b. 233 p.

_____. *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa, 1997. 111 p.

_____. *O currículo em mudança. Estudos na construção social do currículo*. Porto: Porto. 2001, 231 p.

GÓMEZ, A. P. *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Marota, 1998. 319 p.

_____. *Construção social do currículo*. Lisboa: EDUCA, 1997. 111 p.

HADDAD, L. Educação infantil no Brasil: refletindo sobre as dimensões do cuidado, educação e socialização das crianças. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 20, 1997, Caxambu. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPED, 1997.

HELENA, A. M. G. *A pré-escola na Prefeitura Municipal de São Paulo: um estudo exploratório*. Dissertação (Mestrado em Supervisão e Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1992.

KATZ, L. et al. *Qualidade e projetos na Educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica, 1998. 158 p.

KISHIMOTO, T. M. Salas de aula nas Escolas Infantis e o uso dos brinquedos e materiais pedagógicos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23, 2000, Caxambu. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPED, 2000.

KRAMER, S. Currículo de educação infantil e a formação dos profissionais de creche e pré-escola: questões teóricas e polêmicas. In: *Por uma política de formação do profissional de educação Infantil*. Brasília, DF: MEC SEF. COEDI, 1994a. p. 16-28.

_____. Subsídios para uma política de formação do profissional de educação infantil. Relatório-síntese contendo diretrizes e recomendações. In: *Por uma política de formação do profissional de educação Infantil*. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1994b. p. 69-81.

KRAMER, S.; LEITE, M. I. *Infância: Fios e desafios da pesquisa*. Campinas, SP: Papirus, 1996.

LEITE, Miriam L. Moreira. A infância no século XIX segundo memórias e livros de viagem. In: *História social da infância no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 19-52.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens quantitativas*. São Paulo: EPU, 1996.

MACHADO, A. L. Educação infantil e currículo: a especificidade do projeto educacional e pedagógico para creches e pré-escolas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 19, 1996, Caxambu. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPED, 1996.

MARQUES, R.. Currículo nacional e autonomia. In: Sociedade portuguesa de ciências da Educação. *Investigar e formar em educação*. Sociedade portuguesa de ciências da Educação, 1999. p. 27 - 43.

KUHLMANN JUNIOR.M. Criança pequena, educação infantil e formação dos professores. *Pespectiva*, v. 17, n. especial, p. 85-98, jul./dez. 1999.

MONTANDON, C. Sociologia da infância: balanço dos trabalho em língua inglesa. Tradução de Neide Luzia Resende. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 112, p. 33-60, mar. 2001.

PACHECO, J. P. *Políticas curriculares*. Porto: Porto. 2002.

PERRENOUD, P. *O ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto,1995. 238 p.

ROCHA, E. A. C. Pedagogia e a educação infantil. *Revista Brasileira de Educação*, Porto Alegre, n. 16, p. 27-34, jan./fev./mar./abr. 2001.

ROLDÃO, M. C. *Os professores e a gestão do currículo: perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto, 1999. 125 p.

ROSEMBERG, F. Formação do profissional de educação infantil através de cursos supletivos. In: *Por uma política de formação do profissional de educação infantil*. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1994, p. 51-63.

_____. *Creches domiciliares: argumentos ou falácias*. São Paulo: Autores Associados, 1996.

ROSEMBERG, F.; CAMPOS, M. M.; VIANNA, C. P. In: FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. Seminário propostas de um currículo para a formação de educadores de creche. São Paulo: FCC, 1992

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. Promoção da qualidade e avaliação na educação infantil: uma experiência. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 105, nov. 1998. p. 52-77.

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

SANTOMÉ, J. T. *O currículo oculto*. Porto: Porto, 1995, 221 p.

SARMENTO, M. J. As Culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M.J.; CERISARA, A. B. *Crianças e Miúdos*. Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Edições ASA, Portugal, 2004.

_____. Reinvenção do Ofício de Aluno. In: *Escola da Ponte: defender a Escola Pública*. Porto. Prodeficações, 2004. p.69 - 80.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. *As crianças: contextos e identidades*. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997. 293p. (Coleção Infans).

SILVA, M. I. R. L. *Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica, 1997. 94 p.

SETUBAL, M. A. Escola como local de encontro entre políticas nacionais e locais. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 102, p. 121-136, nov. 1997.

SPODEK, B.; BRAUN, P. C. Alternativas curriculares na educação da infância: uma perspectiva histórica. In: *Modelos curriculares para a educação de infância*. Porto: Porto. 1996. p. 11-50.

VASCONCELLOS, V. *Construindo o perfil dos profissionais de Educação Infantil da rede pública de Niterói*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 21, 1998. Caxambu. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPED, 1998.

VASCONCELLOS, M. T. *Ao redor da mesa grande*. Porto: Porto, 1997. 269 p.

VASCONCELOS, H. J. O currículo High/Scope para crianças entre dois e três anos. In: ZABALZA, M. A. et al. *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 83-171.

XAVIER, S. G. Construção coletiva de proposta pedagógica para educação infantil. *Em aberto*, São Paulo, v. 18, n. 73, jul. 2001. p. 30-123.

ZABALZA, M. A. Os desafios que a educação infantil deve enfrentar nos próximos anos. In: ZABALZA, M. A. et al. *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 11-29.

8 ANEXOS

8.1 Carta de apresentação e questionário de coleta de dados

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - UFSC
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - CED
NÚCLEO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL – NDI
NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS DA EDUCAÇÃO DE 0 a 6 ANOS

Aos cuidados dos responsáveis pelas Instituições de Atendimento às crianças de 0 a 6 anos

Objetivando fazer avançar o conhecimento a respeito da realidade da educação infantil municipal catarinense, sobretudo no que se refere aos aspectos pedagógicos, integrantes do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação de 0 a 6 anos estão desenvolvendo a pesquisa intitulada: *A Educação Infantil Municipal Catarinense: um estudo das propostas pedagógicas*. A referida pesquisa integra as atividades acadêmicas, em nível de doutorado, da pesquisadora Verena Wiggers, coordenadora do mencionado estudo, e conta com a orientação da Dra. Maria Malta Campos, professora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC.

O desenvolvimento dessa pesquisa incluirá a aplicação do questionário em anexo e a coleta dos documentos que registram as diretrizes/orientações pedagógicas e/ ou currículos(s) para o atendimento em creches (0 a 3 anos) e pré-escolas (4 a 6 anos), nos diferentes municípios catarinenses.

Ressaltamos que o município e pessoas não serão identificados quando do tratamento das informações. Estes dados, por outro lado, estarão disponíveis a estudantes, professores, planejadores, gerenciadores do sistemas de ensino e demais interessados, sob a forma de relatório de pesquisa.

Assim sendo, solicitamos a V.Sas. que o questionário em anexo seja respondido e a ele anexados os documentos solicitados, *no prazo de trinta dias*, a contar de seu recebimento.

Esse material deverá ser remetido para o endereço que segue: Núcleo de Desenvolvimento Infantil – NDI – A/C Verena Wiggers, Campus Universitário, Trindade, CEP 88040-900 Florianópolis, SC.

Em caso de dúvidas, contatos podem ser feitos pelo e-mail verenaw@superig.com.br
Certos de sua compreensão e colaboração para o empreendimento em causa, agradecemos-lhe antecipadamente.

Florianópolis, 11 de setembro de 2005.

VERENA WIGGERS
(Coordenadora do projeto)

8.2 Municípios que integraram a pesquisa e disponibilizaram documentos-síntese e respectiva número de habitantes e cobertura na creche e na pré-escola

MUNICÍPIOS DO ESTADO DE SANTA CATARINA QUE RESPONDERAM AO QUESTIONÁRIO

	Nº DE HAB.	ATENDIMENTO EM CRECHE (0 a 3 anos)			ATENDIMENTO EM PRÉ-ESCOLA (4 a 6 anos)		
		População	Matrícula	Atendim. (%)	População	Matrícula	Atendim. (%)
ABDON BATISTA	2.775	162	3	1,85	146	89	60,96
ÁGUA DOCE	7.000	526	1	0,19	431	206	47,80
ANGELINA	6.000	335	25	7,46	261	174	66,67
APIÚNA	8.520	698	77	11,03	527	295	55,98
ARARANGUÁ	55.000	4275	596	13,94	3382	1797	53,13
AURORA	5.474	350	52	14,86	299	193	64,55
BALNEÁRIO CAMBORIÚ	77.342	6004	1054	17,55	4710	2659	56,45
BANDEIRANTE	3.177	184	0	0,00	169	93	55,03
BARRA VELHA	14.000	1420	212	14,93	1157	600	51,86
BELA VISTA DO TOLDO	5.708	446	3	0,67	382	161	42,15
BLUMENAU	250.000	19.111	4.315	22,58	14959	9430	63,04
BOCAÍNA DO SUL	2.980	114	21	9,81	199	82	41,21
BOM JARDIM DA SERRA	4.056	313	84	26,84	260	70	26,92
BOM JESUS DO OESTE	2.150	122	0	0,00	133	63	47,37
BOMBINHAS	10.826	823	138	16,77	696	625	89,80
BRAÇO DO TROMBUDO	3.187	215	50	23,26	179	123	68,72
BRUNÓPOLIS	3.331	274	28	10,22	215	82	38,14
CAIBI	6.345	355	77	21,69	309	235	76,05
CAMPO ALEGRE	12.000	981	84	8,56	746	363	48,66
CELSO RAMOS	2.847	166	35	21,08	143	113	79,02
CONCÓRDIA	55.000	4425	767	17,33	3439	2267	65,92
CRICIÚMA	170.420	12684	1825	14,39	10156	6600	64,99
DESCANSO	9.113	502	68	13,55	427	214	50,12
DIONÍSIO CERQUEIRA	14.286	1215	57	4,69	949	626	65,96
DOUTOR PEDRINHO	3.082	194	35	18,04	154	111	72,08
FORQUILHINHA	18.348	1648	204	12,38	1299	829	63,82
GALVÃO	4.220	290	23	7,93	264	151	57,20
GRAVATAL	11.000	804	146	18,16	711	338	47,54
GUARACIABA	11.038	607	52	8,57	527	278	52,75
HERVAL D'OESTE	20.000	1582	144	9,10	1204	591	49,09
IBIRAMA	15.000	1166	213	18,27	942	604	64,12
IMBUIA	5.236	408	71	17,40	335	241	71,94
IPIRA	4.979	334	22	6,59	277	149	53,79
ITUPORANGA	19.492	1421	316	22,24	1238	684	55,25
JARAGUÁ DO SUL	108.377	8500	1859	21,87	6530	3177	48,65
JOINVILLE	450.000	34238	3160	9,23	26790	9856	36,79
JOSÉ BOITEUX	4.589	418	20	4,78	308	126	40,91
LAGUNA	47.000	3150	262	8,32	2536	1434	56,55
LEBON RÉGIS	11.682	1291	109	8,44	868	442	50,92
MACIEIRA	1.900	109	10	9,17	109	99	90,83
MAFRA	50.390	3782	549	14,52	2755	1613	58,55

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - UFSC
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - CED
NÚCLEO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL – NDI
NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS DA EDUCAÇÃO DE 0 A 6 ANOS – NEE 0 A 6

Respondendo a este questionário, você estará contribuindo para melhor conhecimento da realidade da educação infantil em nosso estado.

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA¹

I IDENTIFICAÇÃO

Nome do município: _____

Nome da Secretaria: _____

Responsável pelas informações – Nome: _____

Cargo/função: _____ Fone/e-mail: _____

II SUPERVISÃO E ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO

1. Na secretaria municipal/setor da educação existe uma equipe especificamente responsável pela educação infantil?
() não () sim – Como é denominada? _____

Se a resposta for sim, responda às questões de 2 a 4.

2. Nessa equipe há profissionais cuidando especificamente de:
- 1 – Creche (0 a 3 anos) () não () sim. Quantos profissionais atuam? _____
- 2 – Pré-escola (4 a 6 anos) () não () sim. Quantos profissionais atuam? _____
- 3 – Educação infantil (0 a 6 anos) () não () sim. Quantos profissionais atuam? _____
- 4 – Educação especial () não () sim. Quantos profissionais atuam? _____
- 5 – Creches domiciliares () não () sim. Quantos profissionais atuam? _____
- 6 – Outros. Quais? _____ Quantos? _____

3. Indique no quadro abaixo quais as funções atribuídas ao setor de educação infantil nas diferentes redes:

Funções	Rede pública municipal	Rede conveniada	Rede privada com fins lucrativos	Rede privada sem fins lucrativos ²
Efetuar supervisão nas instituições de educação infantil (0 a 6 anos), objetivando a garantia de padrões mínimos de funcionamento				
Orientar a elaboração do projeto político pedagógico da unidade				
Avaliar e reorientar o projeto político pedagógico da unidade				
Supervisionar e orientar o trabalho desenvolvido em creches domiciliares				
Acompanhar a inserção de crianças portadoras de necessidades especiais nas turmas de educação infantil				
Acompanhar e supervisionar o trabalho realizado nas primeiras séries do ensino fundamental				
Subsidiar as instituições nos diferentes aspectos administrativos				
Acompanhar/orientar pedagogicamente as creches e pré-escolas				
Promover e/ou acompanhar a formação continuada dos professores e auxiliares de sala				
Cooperar com o Conselho Municipal de Educação				
Outras funções. Quais?				

4. Essa equipe específica acompanha e **orienta pedagogicamente** o trabalho desenvolvido nos estabelecimentos de creches e pré-escolas? () não () sim
Se a resposta for sim, indique no quadro abaixo qual é a frequência desse acompanhamento, por rede/instituição.
Observação: Onde a equipe não atua, empregue SA (sem atuação).

¹ Este questionário refere-se à pesquisa intitulada: *A Educação Infantil Municipal Catarinense: um estudo das propostas pedagógicas*. Para efeito dessa pesquisa, as diferentes modalidades educativas que constituem o sistema educacional brasileiro são conceituadas na forma da Lei Nº 9.394/96 – Educação Infantil para designar o atendimento em creches (0 a 3 anos) e pré-escolas (4 a 6 anos); Ensino Fundamental (1ª a 8ª série do 1º grau) e Ensino Médio (2º grau).

² Vinculadas a associações, igrejas, sindicatos etc., mas que não mantêm convênios com a Prefeitura Municipal.

Frequência	Rede pública municipal			Rede conveniada			Rede privada com fins lucrativos			Rede privada sem fins lucrativos		
	creche (0 a 3 anos)	pré-escola (4 a 6 anos)	creche domiciliar	creche (0 a 3 anos)	pré-escola (4 a 6 anos)	creche domiciliar	creche (0 a 3 anos)	pré-escola (4 a 6 anos)	creche domiciliar	creche (0 a 3 anos)	pré-escola (4 a 6 anos)	creche domiciliar
Semanal												
Quinzenal												
Mensal												
Bimestral												
Semestral												
Anual												
Outras												

5. Na **rede municipal**, descreva as principais dificuldades enfrentadas no **acompanhamento e orientação pedagógica** desenvolvidos em:

1 – Creche: _____

2 – Pré-escola: _____

6. Na **rede conveniada**, descreva as principais dificuldades enfrentadas no acompanhamento e orientação pedagógica desenvolvidos em:

1 – Creche: _____

2 – Pré-escola: _____

7. Indique se os estabelecimentos de creches e pré-escolas possuem **profissionais específicos** que acompanham/orientam o trabalho pedagógico:

Estabelecimentos	Rede pública municipal			Rede conveniada			Rede privada com fins lucrativos			Rede privada sem fins lucrativos		
	creches (0 a 3 anos)	pré-escolas (4 a 6 anos)	creches domiciliares	creches (0 a 3 anos)	pré-escolas (4 a 6 anos)	creches domiciliares	creches (0 a 3 anos)	pré-escolas (4 a 6 anos)	creches domiciliares	creches (0 a 3 anos)	pré-escolas (4 a 6 anos)	creches domiciliares
Nenhum possui esse profissional												
Todos possuem esse profissional												
Apenas alguns possuem esse profissional												
A secretaria não tem esses dados												

III DIRETRIZES PEDAGÓGICAS

8. O órgão de ensino desse município, **desde janeiro de 2001**, elaborou diretrizes pedagógicas ou currículo como orientação para o trabalho desenvolvido nas creches e pré-escolas? () não () sim. Indique a abrangência:

1 – () rede municipal

2 – () rede conveniada

3 – () outras redes. Quais? _____

Se a resposta for **sim**, responda às questões de 9 a 18. Se a resposta for **não**, responda às questões 19 e 20 ou 21.

9. Essas diretrizes ou currículo pautaram-se em:

1 – () Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

2 – () Critérios para um atendimento em creches que respeitam os direitos fundamentais da crianças

3 – () Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

4 – () Proposta Curricular de Santa Catarina (1998)

5 – () Outro(s) documentos. Qual/quais? _____

10. Essas diretrizes pedagógicas ou currículo são flexíveis de modo a admitir adaptações às diferentes realidades encontradas nas creches e pré-escolas? () não () sim

11. Essas diretrizes pedagógicas ou currículo apresentam encaminhamentos pedagógicos para:

1 – O trabalho **específico** na creche (0 a 3 anos) () não () sim

2 – O trabalho **específico** na pré-escola (4 a 6 anos) () não () sim

- 3 – O trabalho na creche e na pré-escola (0 a 6 anos) sem fazer distinção entre ambas () não () sim
12. Indique quais profissionais dos estabelecimentos de educação infantil, **vinculados diretamente à rede municipal**, participaram da elaboração das diretrizes pedagógicas ou currículo:
- 1 – Professores () de creche (0 a 3 anos) () de pré-escola (4 a 6 anos) () de educação infantil
 2 – Auxiliares de sala () de creche (0 a 3 anos) () de pré-escola (4 a 6 anos) () de educação infantil
 3 – Técnicos/especialistas () de creche (0 a 3 anos) () de pré-escola (4 a 6 anos) () de educação infantil
 4 – Diretores () de creche (0 a 3 anos) () de pré-escola (4 a 6 anos) () de educação infantil
 5 – Profissionais da limpeza e da cozinha () de creche (0 a 3 anos) () de pré-escola (4 a 6 anos) () de educação infantil
 6 – Outros. Quais? _____
-
13. Indique quais profissionais dos estabelecimentos de educação infantil, **vinculados à rede conveniada**, participaram da elaboração das diretrizes pedagógicas ou currículos:
- 1 – Professores () de creche (0 a 3 anos) () de pré-escola (4 a 6 anos) () de educação infantil
 2 – Auxiliares de sala () de creche (0 a 3 anos) () de pré-escola (4 a 6 anos) () de educação infantil
 3 – Técnicos/especialistas () de creche (0 a 3 anos) () de pré-escola (4 a 6 anos) () de educação infantil
 4 – Diretores () de creche (0 a 3 anos) () de pré-escola (4 a 6 anos) () de educação infantil
 5 – Profissionais da limpeza e da cozinha () de creche (0 a 3 anos) () de pré-escola (4 a 6 anos) () de educação infantil
 6 – Outros. Quais? _____
-
14. Indique os profissionais da equipe técnica central da prefeitura, ou de outras secretarias municipais, que participaram da elaboração das diretrizes pedagógicas ou currículo para a educação infantil:
- 1 – () Técnicos 2 – () Especialistas em educação 3 – () Profissionais da área administrativa
 4 – () Profissionais da área da saúde 5 – () Assistentes sociais 6 – () Médicos
 7 – () Outros. Quais? _____
-
15. Indique os profissionais de outros órgãos, tanto públicos quanto privados, que também participaram da elaboração das diretrizes pedagógicas ou currículo para a educação infantil:
- 1 – () Consultores 2 – () Profissionais de universidades públicas e privadas 3 – () Assessores externos contratados
 4 – Outros. Quais? _____
-
16. Descreva a sistemática utilizada para a elaboração dessas diretrizes pedagógicas ou currículo:
- _____
- _____
- _____
17. Houve por parte da rede municipal algum **processo de formação em serviço** para implementação das diretrizes pedagógicas ou currículo no cotidiano das crianças atendidas pela educação infantil?
 () não () sim. Descreva de que modo esse processo foi desenvolvido, indicando as estratégias utilizadas e os profissionais envolvidos. _____
-
18. Nesse processo, foram elaboradas sínteses que conduziram à produção de um ou mais documentos que sistematizam as diretrizes pedagógicas e/ou currículo? () não () sim
- Observação:** Se existem esses registros, **anexe cópia do(s) documento(s)** resultantes(s) do processo desenvolvido **desde de janeiro de 2001**. Caso existam apenas esboços/estudos preliminares disponíveis, anexe o que houver, preferencialmente a última versão. Se houver parte ou todos os documentos também digitalizados, envie em disquete ou para o e-mail verenaw@superig.com.br
19. Caso o município **não tenha** elaborado diretrizes pedagógicas ou um currículo específico para a educação infantil, indique os documentos utilizados pelos profissionais da educação infantil para estruturação do trabalho cotidiano:
- 1 – () Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
 2 – () Critérios para um atendimento em creches que respeitam os direitos fundamentais da crianças
 3 – () Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
 4 – () Proposta Curricular de Santa Catarina (1998)
 5 – () Outros documentos. Qual/quais? _____

Observação: Se na questão anterior você assinalou o **item 5**, responda à questão **20** e anexe cópia desse documento. Se esta estiver digitalizada, envie em disquete ou para o e-mail verenaw@superig.com.br

20. Houve por parte da rede municipal algum processo de formação em serviço para implementação das práticas cotidianas desenvolvidas na educação infantil a partir dessas orientações pedagógicas?
 não sim. Descreva de que modo esse processo foi desenvolvido, indicando as estratégias utilizadas e os profissionais envolvidos. _____

21. Caso o município **não tenha** elaborado diretrizes pedagógicas ou currículo para as creches e pré-escolas e **inexiste qualquer documento** de orientação pedagógica, qual a **fundamentação utilizada e as estratégias** desenvolvidas pelos professores, da **rede municipal e conveniada**, para a estruturação do trabalho cotidiano com a criança em:
 1 – Creches? . _____

 2 – Pré-escolas? _____

22. Indique quais instituições, que atendem crianças em creches e pré-escolas, elaboraram seu **projeto político pedagógico**:
 1 – Somente as instituições vinculadas diretamente à rede municipal
 2 – Somente as instituições vinculadas à rede conveniada
 3 – Instituições da rede municipal e conveniada
 4 – Apenas algumas instituições da rede municipal e conveniadas
 5 – Outras. Quais? _____
23. O projeto político pedagógico das unidades – creche e pré-escola – tem como referência:
 1 – As orientações pedagógicas ou currículo elaborados pela rede municipal
 2 – Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
 3 – Critérios para um atendimento em creches que respeitam os direitos fundamentais da crianças
 4 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
 5 – Proposta Curricular de Santa Catarina (1998)
 6 – Outros documentos. Qual/quais? _____
24. O projeto político pedagógico das unidades – creche e pré-escola – passou/passa por algum processo de avaliação com vistas a encaminhar sugestões para ampliação e redimensionamento das ações de cada unidade?
 não sim. Se a resposta for sim, como é encaminhado esse processo? _____

IV ASPECTOS DIVERSOS

25. Dos serviços educacionais listados abaixo, indique quais são oferecidos às crianças de 0 a 6 anos pela administração municipal:
 1 – Somente atendimento em creches (0 a 3 anos)
 2 – Somente atendimento em pré-escolas (4 a 6 anos)
 3 – Atendimento em creches e pré-escolas (0 a 6 anos)
 4 – Atendimento em creches e pré-escolas (0 a 6 anos) na rede conveniada
 5 – Atendimento em creches domiciliares e/ou mães crecheiras
 6 – Atendimento especializado para crianças de 0 a 6 anos, portadoras de necessidades especiais
 7 – Outros serviços. Quais? _____

26. Indique os locais de funcionamento dos serviços educacionais para as crianças de 0 a 6 anos:
 1 – Prédio escolar de ensino fundamental
 2 – Prédio escolar específico para a creche (0 a 3 anos)
 3 – Prédio escolar específico para a pré-escola (4 a 6 anos)
 4 – Prédio escolar específico para creche e pré-escola (0 a 6 anos)
 5 – Templos/ igrejas
 6 – Casa do professor
 7 – Galpões/ ranchos/ barracões
 8 – Espaços locados (casas, salas)
 9 – Outros locais. Quais? _____

Observação: caso necessário, complemente com outras informações.

47. Informe o custo per capita das crianças atendidas na rede municipal: **Observação:** Caso não tenha os dados, empregue SD

- 1 – Em creches: período de 4 horas _____ período de 8 horas _____
 2 – Em pré-escolas: período de 4 horas _____ período de 8 horas _____

48. Indique outros profissionais/especialistas que trabalham diretamente com as crianças da educação infantil nas duas redes: **Observação:** Caso não tenha os dados, empregue SD (sem dado).

Profissional/ Especialista	Rede Municipal	Rede Conveniada
1 – Professor de Educação Física		
2 – Professor de Música		
3 – Professor de Artes Plásticas		
4 – Professor de Artes Cênicas		
5 – Outros. Quais?		

49. Quanto ao tempo de **permanência diária** das crianças nas creches e pré-escolas, quais as opções oferecidas por rede: **Observação:** Se não houver dados, empregue SD.

	Creche			Pré-escola		
	período parcial	período integral	período flexível ⁴	período parcial	período integral	período flexível ⁵
1 – Rede municipal						
2 – Rede conveniada						

50. A ocupação diária da mesma sala por turmas de crianças de 0 a 6 anos atendidas em meio período ocorre:

- 1 – () em apenas um turno. 2 – () em dois turnos. 3 – () em mais de dois turnos.

51. As turmas que ocupam essa sala são formadas por:

- 1 – () Crianças da mesma idade
 2 – () Crianças do ensino fundamental
 3 – () Crianças vinculadas a programas de educação complementar
 4 – () Outras. Quais? _____

52. As rotinas diárias vividas pelas crianças em creches e pré-escolas, da rede municipal e da rede conveniada, são:

- 1 – () Fixas e padronizadas
 2 – () Flexíveis e adaptadas de acordo com as necessidades das crianças
 3 – () Outros critérios. Quais? _____

53. Se existem rotinas diárias fixas e padronizadas, de acordo com o tempo de permanência da criança na instituição, descreva como essas rotinas estão estruturadas na **rede municipal**, nas turmas de:

- 1 – Creche (0 a 3 anos) período parcial: _____

 2 – Pré-escola (4 a 6 anos) período parcial: _____

 3 – Creche (0 a 3 anos) período integral: _____

 4 – Pré-escola (4 a 6 anos) período integral: _____

54. Se existem rotinas fixas e padronizadas, de acordo com o tempo de permanência da criança na instituição, descreva como essas rotinas estão estruturadas na **rede conveniada**, nas turmas de:

- 1 – Creche (0 a 3 anos) período parcial: _____

 2 – Pré escola (4 a 6 anos) período parcial: _____

 3 – Creche (0 a 3 anos) período integral: _____

 4 – Pré escola (4 a 6 anos) período integral: _____

⁴ Por opção da família.

⁵ Por opção da família.

55. No período de permanência nas creches e pré-escolas, vinculadas à **rede municipal e conveniada**, em geral, as **crianças** são envolvidas em:

- 1 – Atividades **uniformes** realizadas no mesmo horário e espaço () sim () não
 2 – Atividades **diversificadas** desenvolvidas no mesmo horário e em diferentes espaços () sim () não
 3 – Outras formas de envolvimento. Quais? _____

56. Registre no quadro abaixo, de acordo com a faixa etária das turmas de crianças, qual é o limite de vagas por turma, e qual é o número de professores e auxiliares que trabalham em cada turma:

Turma de crianças	Rede Municipal			Rede Conveniada		
	limite de vaga por turma	n° de professores por turma	n° de auxiliares por turma	limite de vaga por turma	n° de professores por turma	n° de auxiliares por turma
1 – Até 1 ano de idade						
2 – De 1 a 2 anos						
2 – De 3 a 4 anos						
4 – De 5 a 6 anos						
5 – De 6 a 7 anos						

Observações: _____

57. Qual (quais) o(s) critério(s) utilizado(s) pelas instituições para a organização dos grupos de crianças atendidas em creches e pré-escolas?

Critério	Rede municipal		Rede conveniada	
	creche (0 a 3 anos)	pré-escola (4 a 6 anos)	creche (0 a 3 anos)	pré-escola (4 a 6 anos)
1 – Idade das crianças				
2 – Competência das crianças				
3 – Outras formas. Quais?				

58. Esses critérios de organização dos grupos são:

- 1 – Determinados por quem? _____
 2 – () Rígidos e inflexíveis?
 3 – () Flexíveis e admitem adaptações para atender demandas e especificidades advindas da realidade de cada grupo e/ou instituição?

59. A rede municipal distribui sistematicamente a creches (0 a 3 anos) e pré-escolas (4 a 6 anos) materiais adequados às faixas etárias e às necessidades do trabalho educacional? () não () sim

Em caso afirmativo, indique o tipo de material e a rede para a qual esse material é distribuído:

Observação: Se não houver dados, empregue SD (sem dado)

Tipo de Material	Rede municipal		Rede conveniada		Para creches domiciliares ⁶
	Para a creche (0 a 3 anos)	Para a pré-escola (4 a 6 anos)	Para a creche (0 a 3 anos)	Para a pré-escola (4 a 6 anos)	
Equipamentos (mimeógrafo, fotocopiadora, aparelho de som, máquina fotográfica, filmadora, TV, etc.)					
Mobiliário					
Materiais ou recursos para estruturação de parques					
Livros para estudo dos profissionais					
Materiais didáticos específicos para crianças portadoras de necessidades especiais					
Livros infantis					
Brinquedos de sala					
Brinquedos de parque					
Material permanente					
Material de consumo					
Recursos financeiros/verbas					

⁶ Também conhecidas como mães crecheiras.

Outros. Quais?					
-----------------------	--	--	--	--	--

60. No cotidiano das instituições de educação infantil (0 a 6 anos), vinculadas à **rede municipal e conveniada**, onde os brinquedos são mantidos? (Assinale mais de uma opção ou nenhuma se for o caso).

	Local	Rede Municipal		Rede Conveniada	
		creches (0 a 3 anos)	pré-escola (4 a 6 anos)	creches (0 a 3 anos)	pré-escola (4 a 6 anos)
Nas salas	Fora do alcance das crianças				
	Acessível às crianças em algumas horas do dia				
	Acessível às crianças em todos os momentos				
Fora das salas	Fora do alcance das crianças				
	Acessível às crianças em algumas horas do dia				
	Acessível às crianças em todos os momentos				
Na brinquedoteca	Fora do alcance das crianças				
	Acessível às crianças em algumas horas do dia				
	Acessível às crianças em todos os momentos				
Outras formas. Quais?					

61. Indique no quadro abaixo quais os principais meios de **comunicação local** e a periodicidade de circulação ou acesso:

Veículo de comunicação	Diário	Semanal	Quinzenal	Mensal	Bimestral	Ininterruptamente
1 – () Jornal						
2 – () Revista						
3 – () Boletim						
4 – () Rádio						
5 – () Televisão						
6 – () Internet						
7 – () Outros.						

62. Indique quais e quantas das instituições abaixo **existem no município**:

Instituições	Não existem	Existem	Nº existente
Biblioteca pública			
Livraria			
Cinema			
Clube/associação			
Ginásio de esportes			
Centro cultural			
Teatro			
Museu			
Instituições de ensino médio: Adicionais em Educação Infantil			
Instituições de ensino médio: modalidade Normal			
Instituição de ensino superior			
Instituição de ensino superior que oferece o curso de Pedagogia			
Ensino a distância			
Outras. Quais?			

63. A secretaria de educação municipal desenvolve atividade(s) em conjunto com a(s) instituição(ões) de ensino superior? () não () sim – Quais? _____

64. Se no município não há instituição de ensino superior que ofereça o curso de Pedagogia, registre a distância aproximada entre a sede municipal e a instituição mais próxima que tenha este curso: _____ km.

V PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE

65. Há na rede municipal canais e/ou mecanismos de participação da família e da comunidade (atendimentos individuais, contatos informais, atividades, reuniões de pais, conselhos, colegiados, associações de pais e mestres etc.) que têm contribuído para a gestão das creches e pré-escolas municipais? () não () sim

66. Há alguma contribuição das famílias para manutenção dos serviços em creches, pré-escolas e creches domiciliares, vinculadas à rede municipal ou à rede conveniada? Se existe, descreva como ela ocorre:

	não	sim	Forma de Contribuição
1 - Creches			
2 - Pré-escolas			
3 - Creches domiciliares			

67. Indique se os pais/a comunidade são consultados sobre os diferentes pontos delineados pelas diretrizes pedagógicas ou currículo da instituição, participando assim do planejamento e avaliação do trabalho com a criança:

- 1 - () não
 2 - () apenas em algumas instituições
 3 - () na maior parte das instituições
 4 - () em todas as instituições

68. Nas creches e pré-escolas, são empreendidos esforços para que o maior número possível de pais participe de atividades cotidianas e ajude diretamente as crianças, ou para que os pais assumam as tarefas/atividades, para as quais eles são os mais indicados?

- 1 - () não
 2 - () apenas em algumas instituições
 3 - () na maior parte das instituições
 4 - () em todas as instituições

69. Esses canais de participação da família/ pais/ comunidade estão previstos em lei? () não () sim

Se a resposta for sim, indique se os canais são também obrigatórios para as instituições da rede:

- 1 - Conveniada () não () sim
 2 - Privada com fins lucrativos () não () sim
 3 - Privada sem fins lucrativos () não () sim

70. Se não existem canais de participação, há algum debate no município que prevê a criação de algum dispositivo legal que determine à secretaria da educação provê-los? () não () sim

71. As instituições de educação infantil, das **redes municipal e conveniada**, além do atendimento em creches e pré-escolas, oferecem outros tipos de serviços à comunidade?

- 1 - () não 2 - () apenas algumas oferecem 3 - () a maior parte delas oferecem 4 - () todas elas oferecem

72. As instituições das **redes municipal e conveniada** oferecem outras formas/programas de atendimento complementar às crianças de 7 a 14 anos?

- 1 - () não 2 - () apenas algumas oferecem 3 - () a maior parte delas oferecem 4 - () todas elas oferecem

73. Quais são as **principais dificuldades** que o município enfrenta para a implementação do atendimento à criança de 0 a 6 anos em creches e pré-escolas?

Observações:

Se você desejar complementar os dados, ou fazer comentários, ou mesmo prestar outras informações, pode usar uma folha anexa.

Agradecemos sua importante contribuição para a realização desta pesquisa e, conseqüentemente, para melhor caracterização da creche e da pré-escola municipal catarinense.

ORLEANS	20.021	1380	183	13,26	1125	763	67,82
PALHOÇA	102.000	10067	1107	11,00	7924	4183	52,79
PALMITOS	17.000	880	109	12,39	803	442	55,04
PASSOS MAIA	4.765	528	4	0,76	453	171	37,75
PIRATUBA	4.000	357	32	8,96	290	191	65,86
POMERODE	22.000	1252	271	21,65	1090	631	57,89
PORTO BELO	13.053	945	306	32,38	781	663	84,89
PRES.CASTELO BRANCO	2.160	116	1	0,89	119	67	56,30
PRESIDENTE GETÚLIO	12.525	796	231	29,02	678	509	75,07
RIO DO OESTE	6.729	410	46	1,22	317	185	58,36
RIO DO SUL	50.000	3629	1377	37,94	2856	2371	83,02
RIO DOS CEDROS	9.380	487	73	14,99	419	242	57,76
RIO FORTUNA	4.500	227	55	24,23	238	153	64,29
RIO RUFINO	2.405	229	30	13,10	185	93	50,27
SALTO VELOSO	4.000	301	82	27,24	236	110	46,61
SANTA TEREZINHA	8.826	724	59	8,15	580	353	60,86
SANTIAGO DO SUL	1.695	109	0	0,00	95	26	27,37
SÃO BENTO DO SUL	65.388	5657	1184	20,93	4302	2086	48,49
SÃO BERNARDINO	3.138	206	0	0,00	179	103	57,54
SÃO JOÃO BATISTA	17.000	1033	56	5,42	841	573	68,13
SÃO JOAQUIM	22.790	1532	254	16,58	1239	649	52,38
SÃO JOSÉ	173.239	13143	2176	16,56	10479	6128	58,48
SÃO LUDGERO	8.586	796	128	16,08	583	546	93,65
SCHROEDER	10.813	851	74	8,70	638	243	38,09
SEARA	17.000	1196	45	3,76	892	507	56,84
SERRA ALTA	3.336	185	0	0,00	199	126	63,32
TIJUCAS	21.000	1717	157	9,14	1458	872	59,81
TIMBÓ	30.000	1920	571	29,74	1557	1160	74,50
TREVISÓ	3.133	190	2	1,05	174	100	57,47
TREZE DE MAIO	6.716	460	57	12,39	411	215	52,31
VIDAL RAMOS	6.000	490	85	17,35	380	288	75,79
XAVANTINA	4.391	209	0	0,00	187	95	50,80
TOTAL 73 MUNICÍPIOS							

MUNICÍPIOS DO ESTADO DE SANTA CATARINA QUE RESPONDERAM AO QUESTIONÁRIO E ENVIARAM DOCUMENTOS-SÍNTESE DO DELINEAMENTO DAS DIRETRIZES PEDAGÓGICAS

	Nº DE HAB.	ATENDIMENTO EM CRECHE (0 A 3 ANOS)			ATENDIMENTO EM PRÉ-ESCOLA (4 A 6 ANOS)		
		População	Matrícula	Atendim. (%)	População	Matrícula	Atendim. (%)
1 AURORA	5.474	350	52	14,86	299	193	64,55
2 BARRA VELHA	14.000	1420	212	14,93	1157	600	51,86
3 BLUMENAU	250.000	19.111	4.315	22,58	14959	9430	63,04
4 BRUNÓPOLIS	3.331	274	28	10,22	215	82	38,14
5 CRICIÚMA	170.420	12684	1825	14,39	10156	6600	64,99
6 IBIRAMA	15.000	1166	213	18,27	942	604	64,12
7 JOINVILLE	450.000	34238	3160	9,23	26790	9856	36,79
8 LAGUNA	47.000	3150	262	8,32	2536	1434	56,55
9 LEBON RÉGIS	11.682	1291	109	8,44	868	442	50,92
10 POMERODE	22.000	1252	271	21,65	1090	631	57,89
11 PORTO BELO	13.053	945	306	32,38	781	663	84,89
12 SALTO VELOSO	4.000	301	82	27,24	236	110	46,61
13 SÃO JOSÉ	173.239	13143	2176	16,56	10479	6128	58,48
14 SÃO LUDGERO	8.586	796	128	16,08	583	546	93,65
15 SEARA	17.000	1196	45	3,76	892	507	56,84
16 TIJUCAS	21.000	1717	157	9,14	1458	872	59,81
17 VIDAL RAMOS	6.000	490	85	17,35	380	288	75,79
TOTAL 17							

8.3 Funções docentes, localização e nível de formação, segundo a região geográfica e a unidade federativa de Santa Catarina

UNIDA- DE FEDERA ÇÃO	MODA- LIDADE		TOTAL. NAC.	URBANA					RURAL				
				TOTAL	FUNDAMENTAL		MÉDIO COMP.	SUPER. COMP.	TOTAL	FUNDAMENTAL		MÉDIO COMPL.	SUPER. COMP.
					INCOM.	COMP.				INCOM.	COMPL.		
TOTAL	CRECHE	Nº	86.332	79.679	1.229	3.142	51.072	24.236	6.653	173	544	5.094	842
		%	100	92,3	1,4	3,6	59,2	28,1	7,7	0,2	0,6	5,9	1,0
	PRÉ- ESCOLA	Nº	309.340	250.824	569	3.534	131.989	114.732	58.520	731	2.563	46.198	9.028
		%	100	81,1	0,2	1,1	42,7	37,1	18,9	0,2	0,8	15,0	2,9
NORTE	CRECHE	Nº	3.736	3.205	62	100	2.456	587	531	6	46	464	15
		%	100	85,8	1,7	2,7	65,7	15,7	14,20,2	0,2	1,2	12,4	0,4
	PRÉ- ESCOLA	Nº	23.842	15.612	36	233	11.495	3.848	8.230	205	360	7.052	613
		%	100	65,5	0,2	1,0	48,2	16,1	34,5	0,8	1,5	29,6	2,6
NOR- DESTE	CRECHE	Nº	18724	14.032	246	740	10.355	2.691	4.692	112	413	3.686	481
		%	100	75,0	1,3	4,0	55,3	14,4	25,0	0,5	2,2	19,7	2,6
	PRÉ- ESCOLA	Nº	102.641	62.761	266	1.623	44.174	16.698	39.880	469	2.026	32.897	4.488
		%	100	61,1	0,2	1,6	43,0	16,3	38,9	0,4	2,0	32,1	4,4
CENTRO- OESTE	CRECHE	Nº	5.145	5.091	76	160	2.885	1.970	54	8	4	38	4
		%	100	98,9	1,5	3,1	56,1	38,2	1,0	0,2	0,1	0,8	0,1
	PRÉ- ESCOLA	Nº	18.090	16.838	31	152	6.760	9.895	1.252	21	45	734	452
		%	100,0	93,1	0,2	0,8	37,4	54,7	6,9	0,1	0,2	4,1	2,5
		%	100	18.090	16.838	31	152	6.760	9.895	1.252	21	45	734
SUDES- TE	CRECHE	Nº	39.174	38.369	398	1.002	24.340	12.629	805	31	51	599	124
		%	100	98,0	1,0	2,6	62,2	32,2	2,0	0,1	0,1	1,5	0,3
	PRÉ- ESCOLA	Nº	124.862	119.306	82	899	54.202	64.123	5.556	20	69	3.758	1.709
		%	100,0	95,6	0,1	0,7	43,4	51,4	4,4	0,0	0,1	3,0	1,3
SUL	CRECHE	Nº	19.553	18.982	447	1.140	11.036	6359	571	16	30	307	218
		%	100	97,1	2,3	5,8	56,5	32,5	2,9	0,1	0,1	1,6	1,1
	PRÉ- ESCOLA	Nº	39.909	36.307	154	627	15.358	20.168	3.602	16	63	1.757	1.766
		%	100,0	91,1	0,4	1,6	38,5	50,5	9,0	0,0	0,2	4,4	4,4
SANTA CATARI- NA	CRECHE	Nº	7.538	7.196	89	189	3.503	3.415	342	4	9	150	179
		%	100	95,5	1,2	2,5	46,5	54,3	4,5	0,0	0,1	2,0	2,4
	PRÉ- ESCOLA	Nº	11.538	10.011	33	84	3.364	6.530	1.527	6	21	605	895
		%	100,0	86,8	0,3	0,7	29,2	56,6	13,2	0,0	0,2	5,2	7,8

FONTE: INEP. Censo Escolar 2005/ Tabelas 2.5 e 2.8

8.4 Principais características e tendências dos documentos-síntese analisados²⁰⁶

AA²⁰⁷ enviou dois documentos, PPPs – Projeto Político Pedagógico – de instituições municipais de educação infantil, com perfil muito semelhante, tanto em relação ao conteúdo, quanto em relação à forma. Entretanto, um deles apresentava-se mais estruturado, e por isso foi utilizado como critério para inclusão na análise.

Nele são apresentados dados referentes ao movimento de imigração, fundação, citando o nome das primeiras autoridades que dela fizeram parte. São também apresentados dados em relação as atividades econômicas na qual recebe relevo o processo de industrialização que cria a demanda inicial para a instalação de creches e pré-escolas. Assinala que ao longo de sua história diferentes foram as perspectivas pedagógicas que constituíram o cotidiano dessas instituições.

Desenvolve amplamente as concepções de criança, infância, desenvolvimento, aprendizagem, etc. Nessa abordagem utiliza-se das contribuições de Vygotsky, mas não cita as obras utilizadas. Afirma utilizar-se também das indicações pedagógicas advindas da Secretaria Estadual de Educação Cultura e Desporto, sobretudo no que se refere aos pressupostos teóricos. Utiliza-se também do RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – em especial em relação ao delineamento de conteúdos das diversas áreas do conhecimento, criando uma estrutura própria.

A linguagem utilizada é pouco articulada e clara, o que torna difícil, em determinados momentos, identificar a verdadeira mensagem veiculada.

²⁰⁶ Os documentos aqui apresentados não serão relacionados nas referências objetivando não identificar os documentos e respectivos municípios.

²⁰⁷ Refere-se a um município de pequeno porte. Utiliza-se dos RCNEI e da Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina, sem citar qual a versão.

BS²⁰⁸ enviou um documento de onze laudas no qual é delineado um conjunto de objetivos e conteúdos-atividades²⁰⁹ vinculados às áreas de: Linguagem Oral e Escrita; Matemática; Natureza e Sociedade e Autonomia e Identidade, distribuído por quatro bimestres.

Do perfil arquitetônico e do conteúdo apresentado denota-se que a motivação para a estruturação do texto vincula-se à seleção e à seriação de determinados conteúdos vinculados a diversas áreas do conhecimento, tidos como fundamentais para a criança nessa faixa etária, ou para a escolarização posterior dela. Muitas são as indagações cabíveis a essa proposição dentre as quais se destaca a seriação de seus conteúdos, pois esta parece limitar a ação do professor em rituais pedagógicos desvinculados das situações reais do contexto social que envolve a criança

Não há referência no texto a nenhuma fonte ou base teórica que tenha norteado a organização do documento. Ainda assim, identifica-se claramente a concepção de educação infantil que o permeia. Trata-se de uma modalidade educativa que se constitui numa antecipação do que há por vir, seja no que se refere à apropriação dos conteúdos, seja na incorporação de determinadas condutas tidas como escolares, em que não há lugar para o corpo, a emoção, o movimento, a brincadeira.

CA²¹⁰ disponibilizou vários documentos que se vinculam à estrutura administrativa do município e ao delineamento de diretrizes gerais para toda a rede de ensino, além de um documento específico para a educação infantil, o qual foi selecionado para a presente análise. Trata-se de um conjunto de dez textos que, aparentemente, procuram delinear ações e dar direção para a organização das práticas cotidianas na creche e na pré-escola atendidas pela rede municipal. Muitos deles parecem frágeis quanto aos fundamentos teóricos, pois aparentam supervalorizar as práticas cotidianas e a espontaneidade da criança, dando a idéia de que é ela que deve gerir o seu desenvolvimento e aprendizagem. Ainda que tratem de temas distintos, muitos aspectos se repetem ao longo dos textos, sem, portanto, garantir uma interlocução entre eles. Esse fato parece evidenciar que foram elaborados individualmente, sem a devida interligação entre os respectivos autores. Nem todos apresentam leitura clara,

²⁰⁸ Refere-se a um município muito pequeno. Sugere para a organização do trabalho cotidiano em torno de conteúdos-atividades por áreas de conhecimento, divididos em quatro bimestres.

²⁰⁹ Conforme já foi assinalado, esse termo foi aqui cunhado para referir-se ao conjunto de conteúdos que se mesclam com sugestões de atividades, numa mostra de ausência de clareza do que se refere a um e a outro. Ou seja, o conteúdo é confundido com a própria atividade.

²¹⁰ Refere-se a um município de grande porte. Sugere que a estruturação do trabalho cotidiano seja efetuada por intermédio de eixos de trabalho: Brincadeira, múltiplas linguagens, autoria e autonomia.

fluente e sem contradições. Ao longo desses textos há um freqüente da legislação vigente para justificar o direito da criança à educação infantil de qualidade e propor a sistematização do trabalho cotidiano em torno de eixos de trabalho: brincadeira, múltiplas linguagens, autoria e autonomia.

IA²¹¹ disponibilizou um documento de três laudas, titulado como anexo e paginado com os números 12, 13 e 14. Inicialmente apresenta um conjunto de cinco eixos de trabalho: 1) Atendimento às necessidades básicas das crianças; 2) Trabalho com projetos; 3) Atividades livres - brincadeiras e situações criadas pelas crianças a partir da estruturação dos espaços e do tempo; 4) Oficinas – propostas pelos adultos a partir de necessidades observadas no grupo –; 5) Organização dos espaços para recreação. A referência a esses eixos se limita à simples listagem deles, sem que haja qualquer indicação quanto às suas implicações práticas para a estruturação do trabalho cotidiano, aparentando cópia do texto de Wiggers In PMF (2003). Na seqüência, apresenta o item “Objetivos da Brincadeira” e um conjunto de áreas do conhecimento: Matemática, Natureza e Sociedade, Artes, Linguagem Oral e Escrita, além de uma lista de um conjunto de conteúdos-atividades a serem desenvolvidas com as crianças.

JE²¹² também disponibilizou um conjunto de documentos, que procuram dar visibilidade à estrutura administrativa à qual se vincula a educação infantil no município, bem como um texto com o delineamento das diretrizes pedagógicas para a educação infantil na respectiva rede de ensino. Esse texto inicia com uma epígrafe e, na seqüência, resgata os avanços legais adquiridos pela educação infantil brasileira, sobretudo na Carta Constitucional de 1988. Com base no aporte legal, apresenta as implicações administrativas para a educação infantil de “X”, o modo como que as instituições até então vinculadas à Secretaria de Assistência passaram para a responsabilidade da Secretaria de Educação Municipal. Retoma também, de forma breve, fatos e tendências da história da educação infantil brasileira.

A proposta pedagógica do município de JE, no que se refere às crianças de zero a três anos, se pauta em um conjunto de áreas, numa mescla das do conhecimento com as do desenvolvimento humano — comunicação e expressão (diversas formas de linguagem); a criança e o meio; motricidade fina e ampla e percepção espacial e sensorial —. Para estas

²¹¹ Refere-se a um município de pequeno porte. Para estruturação do trabalho cotidiano lista objetivos, conteúdos e atividades seguindo o perfil do RCNEI.

²¹² Refere-se a um município de grande porte. Propõe a organização do trabalho por áreas de desenvolvimento para as crianças de zero a três e áreas de conhecimento de quatro a seis anos.

áreas, lista objetivos, habilidades e atividades a serem viabilizadas na creche. No que se refere à pré-escola, segue o perfil do RCNEI, assemelhando-se a este tanto no conteúdo quanto na forma, ainda que resguardadas certas especificidades.

LA²¹³ disponibilizou projeto político-pedagógico de uma das instituições do município “X”, onde uma professora e uma merendeira atendem um grupo de 21 crianças de dois a cinco anos de idade, em regime de quatro horas, no horário das 12h00min às 16h00min. O autor intitula-o como “socio-interacionismo de Vygotsky”. Faz também referência à proposta curricular da Secretaria Estadual de Educação, Cultura e Desporto, de 1990, aos *Parâmetros Curriculares Nacionais e RCNEI*. Apresenta linguagem pouco elaborada, num texto pouco coeso e mal articulado, de modo que, por vezes, fica difícil saber o que, de fato, o autor²¹⁴ está comunicar. Percebe-se também pouca clareza sobre os aportes teóricos que usa, pois não os articula ao longo do texto, como também não aponta para as implicações de seus pressupostos para informar as práticas. Ainda que o autor se auto-intitule seguidor do RCNEI, ele não usa a listagem de conteúdos referenciados por este.

PE²¹⁵ o documento disponibilizado por essa prefeitura municipal é intitulado de “versão preliminar”. Na introdução, ele faz um breve resgate histórico da educação infantil brasileira e destaca os seus avanços com a Carta Constitucional de 1988 e as Leis Complementares relativas à questão (ECA e LDB). Destaca a relevância social da creche e da pré-escola com o ingresso e a permanência da mulher no mercado de trabalho. Abre um amplo leque de temas em favor de uma pedagogia da infância e seus pressupostos.

Trata-se de um documento com linguagem clara, endereçada ao professor/educador que atua diretamente com a criança. Aparentemente é uma proposta construída por uma equipe voltada para as “vozes dos professores”.

PB²¹⁶ disponibilizou dois documentos: Proposta Pedagógica – Educação Infantil (modelos para creches e pré-escolas) e Projeto Político Pedagógico.

²¹³ Refere-se a um município de médio porte. Afirma utilizar-se da teoria de Vygotsky, da Proposta Curricular da Secretaria Estadual de Educação Cultura e Desporto de 1990, dos PCNs e RCNEI. Não deixa claro com base em quais elementos o cotidiano deve ser organizado.

²¹⁴ É uma professora de uma instituição da rede municipal.

²¹⁵ Refere-se a um município de médio porte. Argumenta em favor da pedagogia da infância.

²¹⁶ Refere-se a um município de pequeno porte. A proposta efetuada procura delinear objetivos por áreas de conhecimento, sem relacionar conteúdo, atividade e avaliação por áreas de desenvolvimento. Aglutina as perspectivas de Vygotsky e Piaget.

O primeiro é um documento padrão, com espaços em branco para cada instituição complementar os dados requisitados, personalizando como seu o documento. Ao longo dele, pautado na teoria de Piaget, expõe sobre o desenvolvimento infantil e toma como referências os diferentes estágios da criança. Com base na teoria de Vygotsky, argumenta em favor da brincadeira como componente de aprendizagem para as crianças de zero a seis anos. Posteriormente, faz indicações sobre o planejamento, o registro, a avaliação e a importância da atuação do professor como mediador nesse processo.

Merece destaque e crítica a junção das teorias de Piaget e de Vygotsky, por serem possuidoras de bases epistemológicas distintas.

O segundo documento é o projeto específico de uma escola de educação infantil, de ensino fundamental de 1ª a 4ª série e de educação de jovens e adultos.

O documento apresenta uma redação clara e bem articulada. Afirma que foi organizado com a participação de toda a equipe de profissionais da escola. Por tratar-se de uma instituição que atende outras modalidades educativas, faz também os encaminhamentos específicos para cada uma delas. Para efeitos dessa análise, foram contempladas apenas as indicações referentes à educação infantil. O documento aborda distintamente cada uma das modalidades de ensino, delinea objetivos, eixos norteadores e processos avaliativos distintos para cada uma delas.

No que se refere à educação infantil, aponta objetivos gerais para diferentes áreas de conhecimento – identidade e autonomia, movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade, e matemática – sem, portanto, especificar conteúdos e atividades para cada uma delas. Já, no que se refere à avaliação, destaca a necessidade de observar o desenvolvimento da criança – psicomotor, cognitivo e sócio emocional – suprimindo a importância das áreas de conhecimento. Identifica-se, assim, uma contradição, pois, se a organização do trabalho é feita por áreas de conhecimento, torna-se óbvio que na avaliação deva predominar esse requisito. Não é razoável, portanto que se trabalhe com conteúdos enquanto que a criança deva ser avaliada pelo seu desenvolvimento.

BU²¹⁷ disponibilizou um conjunto de documentos, dentre os quais se destacam quatro volumes intitulados Cadernos da Educação Infantil.

²¹⁷ Refere-se a um município de grande porte. Propõe a estruturação do trabalho cotidiano em torno de três eixos - linguagem, interação e jogo e do uso dos projetos de trabalho.

No primeiro volume procura retratar os diferentes perfis pedagógicos que permearam a história da educação infantil brasileira e, com base em dados da realidade de sua própria rede de ensino, relaciona e caracteriza os diferentes vieses pedagógicos presentes em suas diversas instituições de educação infantil, organizadas em três modalidades distintas – Centro de Educação Infantil, Centro Comunitário de Educação Infantil; e as creches domiciliares. Ao longo desse volume são também desenvolvidos os temas: estruturação do espaço e tempo; alimentação e higiene.

No segundo volume, entre outras questões, argumenta em favor da estruturação do trabalho cotidiano em torno de três eixos de trabalho – linguagem, interação e jogo – e do uso de projetos de trabalho. Apresenta definições e procura diferenciar projeto político pedagógico – PPP – de projeto de trabalho. Discute também sobre relação creche e família, avaliação, planejamento e registro.

O viés da discussão toma como ponto de partida o “retrato da rede”: faz críticas, tece considerações e aponta para a ampliação das práticas existentes. Esse também é o perfil que acompanha os quatro volumes. Assim, sempre são apresentados e destacados os diferentes perfis que constituem o cotidiano da educação infantil na respectiva rede de ensino. Evidencia que não há um bloco monolítico de práticas que se assemelham em todos os aspectos, mas que há diferenças, contradições e, ainda, que essas caracterizam diversas tendências e vieses que marcaram os diferentes momentos da história da educação infantil brasileira.

O terceiro volume é constituído de diferentes textos – Música, poesia, cor e movimento: contra o cinza e a sisudez no pedagógico; Respingos das tintas e versos de gentileza: relatos de formação na educação infantil; Encontros com a arte, encontros com o mistério: redescobrimo linguagens; Desenho na escola, desenho na vida: histórias de criar e silenciar; Na roda dos livros vamos todos cirandar; Livros que eu indico; livros que nós indicamos. Quer ler? Filmes que eu indico, filmes que nós indicamos. Quer ver? De onde vem a chama que acende o pavio? Formação cultural em “X” e da dança no palco à dança na educação: encantar-se para encantar. Todos construídos por diferentes autores e, em geral, com uso da linguagem literária.

O quarto volume se limita ao relato de diferentes projetos desenvolvidos por profissionais da rede de ensino. Tendo em vista esse perfil, ele foi pouco considerado para este estudo, pois ele

seria útil para estudos específicos, como a concepção de projetos que permeiem as práticas dos professores dos municípios de “X”.

O documento LR²¹⁸, intitulado de Processo de Articulação entre os Níveis de Ensino Infantil, Fundamental e Médio, é constituído de seis laudas e se refere ao sexto item de um documento maior²¹⁹.

Inicialmente, faz uma retrospectiva histórica sobre o surgimento da educação infantil na França e na Inglaterra. Refere-se à função compensatória e a da assistência científica. No que se refere à pré-escola, aborda seu surgimento e sua expansão como forma de prevenir o fracasso escolar e aponta para os avanços da educação infantil com o aporte legal recebido pela Carta Constitucional de 1988, em que essa modalidade educativa passa a ser um direito de toda criança brasileira.

Argumenta em favor da apropriação dos conhecimentos vinculados às suas diferentes áreas e destaca a importância das diferentes áreas do desenvolvimento – emoção, imitação e representação, movimento, o eu e o outro.

TS²²⁰ é constituído de dois documentos. Um deles se refere ao Projeto Político Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, e o outro é uma resolução do Conselho Municipal de Educação.

O primeiro deles volta-se para o delineamento das diretrizes pedagógicas para a educação infantil, o ensino fundamental, a educação de jovens e adultos e a educação especial. Argumenta em favor da brincadeira e dos processos de alfabetização. Foi suprimida dessa catalogação a parte relativa ao ensino fundamental. Já, quanto à educação especial, foi ela também contemplada. A linguagem utilizada é acessível, ainda que o texto apresente algumas precariedades. Não ficam claras as razões e os objetivos que levam o município “X” a elaborá-lo.

O segundo documento se refere à resolução do Conselho Municipal de Educação, que fixa normas para a implementação das ações que envolvem a educação infantil no município.

²¹⁸ Refere-se a um município de pequeno porte.

²¹⁹ O documento na íntegra não foi disponibilizado.

²²⁰ Refere-se a um município de médio porte.

Aparentemente é um texto bem articulado, utiliza de linguagem jurídica e aborda certo número de temas, preocupações e medidas pertinentes à educação infantil.

SL²²¹ também disponibilizou um conjunto de documentos dentre os quais se destaca a Proposta Educacional da Rede Pública Municipal do Município “X”: educação infantil e ensino fundamental.

Inicialmente, aborda questões gerais da estrutural-social e econômica vigente no país e as suas formas de exclusão, desigualdades, etc. Destaca também o percurso histórico da educação no município — se além a uma descrição detalhada, cita nomes e datas vinculadas às escolas e às instituições de educação infantil, num total de quatro instituições existentes no município. Muitos dos nomes que essas instituições possuem se vinculam a personalidade ilustres do campo político ou religioso do município, em que predomina a fé católica. No início de cada item, em geral, cita-se uma epígrafe, criada por algum professor ou profissional da rede de ensino.

Enquanto fundamentação teórica, o documento se autoconsidera seguidor do materialismo histórico. Ainda faz uso dos teóricos Paulo Freire, Madalena Freire e outros autores que não se vinculam à citada corrente teórica. Resgata o trabalho como pressuposto básico para a constituição humana, aborda os conflitos entre cidade e campo e os avanços da tecnologia e chama a atenção para a necessária apropriação dos conhecimentos construídos historicamente.

A linguagem e o aporte teórico utilizados nesse documento são complexos e de difícil compreensão ao professor. Ele também desenvolve um amplo número de temas, por vezes vagos, e que trazem poucas aplicações para a organização do trabalho cotidiano. Assim, cabe indagar se o perfil desse documento verdadeiramente ajuda o professor na organização de sua prática cotidiana. Esse aspecto também aponta certa falta de clareza ao que seria fundamental no delineamento de diretrizes pedagógicas, seja para a educação infantil, seja para o ensino fundamental. Ele parece mais ter pretendido adquirir perfil de “carta de intenções/cartão postal” de uma dada gestão do que propriamente objetivar delinear diretrizes que informam as práticas.

SV²²² trata de um projeto político-pedagógico do Jardim de Infância “X”, o único existente no município. É o documento norteador das ações pedagógicas para a creche e a pré-escola daquele município.

Inicialmente apresenta um breve histórico da criação e da estruturação do citado jardim e cita o nome dos cidadãos envolvidos no processo, elevando e destacando o empenho individual deles. A instituição iniciou seu funcionamento no ano de 1975 em um prédio em precárias condições e passou a ser substituída da família para os filhos, cujas mães precisavam trabalhar. Sua manutenção era feita mediante as contribuições mensais das crianças atendidas. Para sua instalação contou com o apoio da empresa Perdigão. Já no final do ano de 1990 era mantida pela prefeitura municipal e passou a funcionar em nova sede.

A proposta traz certo número de detalhamento, estendendo-se por várias páginas: delinea objetivos e sugere conteúdos, atividades, projetos e eixos de trabalho para cinco faixas etárias diferentes. O detalhamento exaustivo, de caráter manualístico, contempla a criança de apenas alguns meses de idade com o ensino de conteúdos vinculados às diversas áreas de conhecimento, incluídas noções iniciais de variação de quantidades da matemática. Caberia, assim, indagar se isso seria de fato importante para a criança num momento em que ela estaria mais vinculada à descoberta de si mesma e do mundo que a cerca e quais os rituais metodológicos implementados pelos professores na tentativa de assegurar à criança de tenra idade conteúdos tão complexos. Outro aspecto que chama a atenção são os conceitos utilizados para a avaliação das crianças, que, na verdade, não passam de notas, mais vinculados à conduta do que propriamente à apropriação do conhecimento.

O documento delinea também os objetivos, os fundamentos e conhecimentos a serem veiculados no ensino fundamental e na educação de adultos. Essa parte não foi incluída na análise deste trabalho.

SJ²²³ também disponibilizou um conjunto de documentos que procura dar visibilidade à estrutura administrativa do município e a vinculação da educação infantil a essa. Dentre esses documentos destacam-se os que se referem ao delineamento das diretrizes pedagógicas para a educação infantil no município. Trata-se de um texto bastante sucinto em favor de uma pedagogia para a infância e que propõe que a organização do trabalho cotidiano na educação infantil seja efetuada por meio de eixos de trabalho: linguagem, interação e jogo.

²²¹ Refere-se a um município do pequeno porte.

²²² Refere-se a um município muito pequeno. Aponta para a estruturação do trabalho por áreas de conhecimento, estruturados com base nos PCNs, para cinco faixas etárias distintas, a serem sistematizados no cotidiano por meio da estruturação de projetos sendo que a maior parte desses é definida previamente. Indica também a estruturação de atividades permanentes e atividades seqüenciadas.

Pretendeu estabelecer um diálogo com a rede de ensino, desenvolvendo de forma breve temas discutidos no processo de formação em serviço. Apresenta uma linguagem clara e pressupostos teóricos-metodológicos pautados na pedagogia da infância. É o único documento que cita os princípios das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*.

SA²²⁴ apresenta uma linguagem clara e razoavelmente articulada. Parece voltar-se para a interlocução com os professores. A sistematização foi efetuada por um grupo de trabalho.

Argumenta em favor da pedagogia para a infância e da brincadeira, ao mesmo tempo em que se volta para a estruturação do trabalho por áreas de conhecimento, sem, portanto, listar conteúdos.

VR²²⁵ disponibilizou à resolução que fixa normas para a educação infantil no âmbito do Sistema Municipal de Ensino do Município “X”.

Aparentemente é um texto bem articulado, com uso de linguagem jurídica e aborda certo número de temas, preocupações e medidas pertinentes à educação infantil.

Além dos documentos analisados foram descartados dois deles por não apresentarem identificação. Outro documento,²²⁶ disponibilizado na etapa piloto, por referir-se a unidade administrativa que não acatou as solicitações de devolução do questionário com os dados solicitados. Desse modo, por critérios estabelecidos previamente, não foi incluído no universo dessa pesquisa.

O conjunto de documentos-síntese analisados se vinculam a dezessete diferentes municípios do Estado de Santa Catarina e podem ser classificados em: projetos político-pedagógicos de instituições; diretrizes pedagógicas de redes municipais; e resoluções de Secretarias/Conselhos Municipais de Educação, que constituem o quadro abaixo.

²²³ É um município de grande porte. Argumenta em favor de uma Pedagogia para a Infância e propõe que o trabalho seja organizado em torno de eixos de trabalho: linguagem, interação e jogo.

²²⁴ Refere-se a um município de pequeno porte.

²²⁵ Refere-se a um município de pequeno porte.

²²⁶ O de Florianópolis.

CLASSIFICAÇÃO DOS DOCUMENTOS

DOCUMENTOS	MUNICÍPIOS	TOTAL
Projetos político-pedagógicos de instituições	AA, LA, PB ²²⁷ .	03
Diretrizes pedagógicas de redes municipais	BV, BS, CA, IA, JE, PE, PB, BU ²²⁸ , LR, TS ²²⁹ , SL, SV, SJ, SA.	14
Resoluções de Secretarias/ Conselhos Municipais de Educação	TS, VR	02

²²⁷ No caso de PB a análise contemplou o documento norteador para toda a rede e um projeto político pedagógico institucional.

²²⁸ Constituído de quatro volumes.

²²⁹ No caso de TS, a análise contemplou o documento norteador para toda a rede e a resolução que normatiza a educação infantil no município.

8.5 Tabela das recorrências

TABELA DAS RECORRÊNCIAS – documentos oficiais

Documentos	AA	BV	BS	CA	IA	JE	LA	PE	PB	BU	LR	TS	SL	SV	SJ	SA	VR	T O T A L²³⁰	Nº DC²³¹
Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional - LDB				2		4	1	1	4		2	2	3	3		2		36	10
Referencial Curricular Nacional – RCNEI	3	14		2		2	1		1					2		1		28	8
Carta Constitucional da República Federativa do Brasil	1					2		1								1		5	4
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil	1							2								1	1	5	4
Parâmetros curriculares Nacionais para a Educação infantil - PCNs							1							2				4	2
Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA								1						3				4	2
Critérios para um atendimento em creches que respeitem os direitos fundamentais das crianças																1		1	1

²³⁰ Número total de vezes em que o termo se repete ao longo dos textos

²³¹ Número de documentos que se utilizam do termo.

TABELA DAS RECORRÊNCIAS – autores

AUTORES	AA	BV	BS	CA	IA	JE	LA	PE	PB	BU	LR	TS	SL	SV	SJ	SA	VR	T O T A L ²³²	Nº DC ²³³
Vygotsky	8			1			3			1	1		23		4			44	8
Ostetto				4					5	2					2			15	4
Machado				2				2	3				1		1			9	5
Campos								4		6					1			11	3
Wallon	5						2						3		1			11	4
Kuhlmann	2			1				4							2			9	4
FREIRE, Madalena						1				3			1					5	3
Kramer				6				4							1			11	3
LEITE, M. I.				12				1		2								15	3
Rosemberg								4		6								10	2
Batista				2	2			4										8	3
FREIRE, Paulo				5									3					8	2
LIMA, Elvira				7				2										8	2
Cerisara								2							2			4	2
Arroyo				2											2			4	2
LIMA, Mayume						1									3			4	2
Rocha								1							2			3	2
Zilma									1						2			3	2
Bakhtin										2			1					3	2
Sarmento						1									2			3	2
Bondioli						2		1										3	2
Farias	1														1			2	2
Malaguzzi				1											1			2	2
Ghedini									2									2	1
Meurer										4								4	1
Haddad								3										3	1
Rossetti-Ferreira										3								3	1
Marx													3					3	1
Nogueira													2					2	1
Zabalza						2												2	1
Coutinho								2										2	1
Tancredi e Reali									2									2	1
Boft													1					1	1
Ariès				1														1	1
Valsiner											1							1	1
Rego															1			1	1
Brandão				1														1	1
Piaget									1									1	1
Kosik													1					1	1

²³² Número total de vezes em que o termo se repete ao longo dos textos

²³³ Número de documentos que se utilizam do termo.

TABELA DAS RECORRÊNCIAS – Correntes filosóficas

Correntes filosóficas ²³⁴	AA	BV	BS	CA	IA	JE	LA	PE	PB	BU	LR	TS	SL	SV	SJ	SA	VR	T O T A L ²³⁵	Nº DC ²³⁶
Histórico-Cultural									3			1	1		2			7	4
Materialismo Histórico	1						1						2					4	3
Sócio-interacionista (mo)													1					1	1
Pedagogia da educação infantil								4										4	1
Pedagogia da infância																1		1	1

TABELA DAS RECORRÊNCIAS – Proposta pedagógica/currículo

Termos	AA	BV	BS	CA	IA	JE	LA	PE	PB	BU	LR	TS	SL	SV	SJ	SA	VR	T O T A L ²³⁷	Nº DC ²³⁸
Currículo	2			1		1	1	7	2	3	1	1	16	19	3	1		58	13
Proposta pedagógica	5			3		6	2		2	4		4	2	9		8	9	54	11
Projeto político-pedagógico – PPP	2			1				2		7		1	3	6				25	7
Projeto de trabalho									2	15								17	2

²³⁴ O termo construtivismo não é citado nos documentos.

²³⁵ Número total de vezes em que o termo se repete ao longo dos textos

²³⁶ Número de documentos que se utilizam do termo.

²³⁷ Número total de vezes em que o termo se repete ao longo dos textos

²³⁸ Número de documentos que se utilizam do termo.

TABELA DAS RECORRÊNCIAS – Termos para designar o profissional que atua diretamente com as crianças

Profissionais	AA	BV	BS	CA	IA	JE	LA	PE	PB	BU	LR	TS	SL	SV	SJ	SA	VR	T O T A L ²³⁹	Nº DC ²⁴⁰
Professor	7	9	1	26		38	5	3	11	17		7	11	44	5	8	7	199	15
Educador	2	3		11					7	72			25	3	3	5		121	9
Adulto	3			6		4	3	4		22	1		3	4	6	3		59	11
Atendente									1					10				11	2
Monitor														1				1	1
Auxiliar de sala ²⁴¹														1	1			2	2

TABELA DAS RECORRÊNCIAS – Termos usados para designar o sujeito atendido na educação infantil

Termos usados	AA	BV	BS	CA	IA	JE	LA	PE	PB	BU	LR	TS	SL	SV	SJ	SA	VR	T O T A L ²⁴²	Nº DC ²⁴³
Criança	70	56	6	80	7	114	10	96	39	223	10	19	69	122	45	90	18	897	17
Aluno	1	1	1				7		12	3			2	64	1	1		94	10
Menino(s)			1	8		1		3		18			2		1			31	7
Menina(s)			1	6		1		2		14			2		1			27	7
Educando	1									2			15	8				32	4

²³⁹ Número total de vezes em que o termo se repete ao longo dos textos

²⁴⁰ Número de documentos que se utilizam do termo.

²⁴¹ Em alguns documentos foi encontrado o termo auxiliar para referir-se ao auxiliar de sala. Tendo em vista que essa expressão também é utilizado como verbo, pelo instrumento disponível no Nud*ist não é possível mapear os documentos que o utilizam. O termo recreador não foi encontrado ao longo dos documentos.

²⁴² Número total de vezes em que o termo se repete ao longo dos textos

²⁴³ Número de documentos que se utilizam do termo.

TABELA DAS RECORRÊNCIAS – Termos gerais

	AA	BV	BS	CA	IA	JE	LA	PE	PB	BU	LR	TS	SL	SV	SJ	SA	VR	T O T A L ²⁴⁴	Nº DC ²⁴⁵
Brincadeiras	1	4	1	4	2	10	1	3	18	14		2	13	8	3	5		89	15
Avaliação	4	2	5			7		1	16	48	1	4	26	51	7	5	6	183	15
Planejamento	2	1	1			10	2	1	8	58		1	21	19	5	11	2	142	14
Observação	1	4	6	2	3	3	1	3	2	6			7	10	1			45	13
Registro	2	7		2		4		2	9		1		2	30	1	2	2	98	17
Projeto de trabalho									1	16								17	02
Família(s)	14	2	2	7	1	23	3	8	1	57	1	2	11	24	10	14	4	185	17
Jogo(s)	9	1	8	15		11		1	8	10		7	15	13	2	2		70	14
Infância ²⁴⁶	24			47		12	1	14	1	25			1	6	15	16		162	11
Cuidado	3	2		3		5		6		17				7	9	6		59	9

²⁴⁴ Número total de vezes em que o termo se repete ao longo dos textos

²⁴⁵ Número de documentos que se utilizam do termo.

²⁴⁶ Muitos dos termos utilizados se vinculam a expressão Jardim de infância. Portanto, não se referindo a categoria infância.

TABELA DAS RECORRÊNCIAS – Expressões gerais

Expressões	AA	BV	BS	CA	IA	JE	LA	PE	PB	BU	LR	TS	SL	SV	SJ	SA	VR	T O T A L²⁴⁷	Nº DC²⁴⁸
Expressão	3	3	14	4	19	6			2	7	1	2	9	16		5	4	93	14
Linguagem	8	9	3	12	8	34	3	3	6	25	1		29	45	3	8		198	15
Múltiplas linguagens	4						1			2			1		1			9	5
Alfabetização				1		2			1				5		1			15	5
Letramento								1		1				3		1		6	4

TABELA DAS RECORRÊNCIAS – valores

Valores	A A	BV	BS	C A	IA	JE	LA	PE	PB	BU	LR	TS	SL	SV	SJ	SA	V R	T O T A L²⁴⁹	Nº DC²⁵⁰
Autonomia	1	3	1	6	1	7			7	1	1		6	25	2		1	63	13
Auto-estima	1	1	1						2				4	4		3		12	7
Auto-imagem						1					1					1		3	3
Independência										2				2		1		5	3
Afetividade						1				2	1		1		1	1		7	6
Ética	1												5	4				12	3
Estética	1					1								1				3	3

²⁴⁷ Número total de vezes em que o termo se repete ao longo dos textos

²⁴⁸ Número de documentos que se utilizam do termo.

²⁴⁹ Número total de vezes em que o termo se repete ao longo dos textos

²⁵⁰ Número de documentos que se utilizam do termo.

TABELA DAS RECORRÊNCIAS – desenvolvimento, aprendizagem e conhecimento.

	AA	BV	BS	CA	IA	JE	LA	PE	PB	BU	LR	TS	SL	SV	SJ	SA	VR	T O T A L ²⁵¹	Nº D C ²⁵²
Educação	73	9		21 7	9	75	14	10 5	50	18 1	13	55	98	95	88	76	68	1232	16
Desenvolvimento	36	5	3	16	3	41	13	5	33	26	8	14	67	90	4	32	8	404	17
Aprendizagem	5	6		6	1	20	8	2	20	6	1	2	17	37	1	5	1	138	16
Conhecimento	10	5	8	12	3	22	7	3	14	13	2	6	44	43	44	11	22	213	17
Cuidado	3	2		3		5	1	6		17				7	9			59	10
Conteúdo	2		1			9		1		8				8				30	6
Construção do conhecimento	1			1					2				2			2		7	5
Cognição	1						1			2	1			1				6	5
Desenvolvimento e aprendizagem				1						2					1			4	3
Aprender a aprender									1	1				2				4	3
Cuidar e educar	1						1	1							1			4	4
Apropriação do conhecimento							1								1			2	2
Interdisciplinaridade													12					12	1
Transdisciplinaridade													3					3	1
Multidisciplinaridade													3					3	1

²⁵¹ Número total de vezes em que o termo se repete ao longo dos textos

²⁵² Número de documentos que se utilizam do termo.

TABELA DAS RECORRÊNCIAS – Termos vinculados ao corpo e ao movimento

Corpo e movimento	AA	BV	BS	CA	IA	JE	LA	PE	PB	BU	LR	TS	SL	SV	SJ	SA	VR	T O T A L 253	Nº DC 254
Movimento	3	5		4		16	1	4	3	24	4	1	10	25	7	6	1	112	15
Corpo	8			19	1	12	1	4	3	5			14	17	2	4		84	12
Corpo humano			1			2												3	2
Equilíbrio	4				1	2				2			2	1		2		15	7
Psicomotricidade					1								1					2	2
Psicomotor						1							1					4	2

TABELA DAS RECORRÊNCIAS – Termos para a instituição

Termos	AA	BV	BS	CA	IA	JE	LA	PE	PB	BU	LR	TS	SL	SV	SJ	SA	VR	T O T A L 255	Nº DC 256
Escola	20	1	3	16		16	1	5	20	20	1	2	66	147	3	7		328	15
Creche	19			3		2	10	1	35	2	1	1		18	4	2		119	12
Pré-escola	4			1		2		3	1	3	3	1		3	2	1		24	11
Educação infantil	2	1		4				2		3				2	1	2		17	8

²⁵³ Número total de vezes em que o termo se repete ao longo dos textos

²⁵⁴ Número de documentos que se utilizam do termo.

²⁵⁵ Número total de vezes em que o termo se repete ao longo dos textos

²⁵⁶ Número de documentos que se utilizam do termo.