



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CEDU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MEIRIANE FERREIRA BEZERRA SANTOS

**A EDUCAÇÃO INFANTIL EM PENEDO: UM ESTUDO DA REDE PÚBLICA
MUNICIPAL NA DIMENSÃO DA POLÍTICA E DA GESTÃO EDUCACIONAL**

Maceió
2019

MEIRIANE FERREIRA BEZERRA SANTOS

**A EDUCAÇÃO INFANTIL EM PENEDO: UM ESTUDO DA REDE PÚBLICA
MUNICIPAL NA DIMENSÃO DA POLÍTICA E DA GESTÃO EDUCACIONAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação Brasileira.

Orientadora: Profa. Dra. Lenira Haddad

Maceió

2019

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecária: Taciana Sousa dos Santos – CRB-4 – 2062

S237e Santos, Meiriane Ferreira Bezerra.
A educação infantil em Penedo: um estudo da rede pública municipal na dimensão da política e da gestão educacional / Meiriane Ferreira Bezerra Santos. – 2019.
178 f. : il., graf., tabs. color.

Orientadora: Lenira Haddad.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2019.

Bibliografia: f. 156-159.
Apêndices: f. 160-177.
Anexo: f. 178.

1. Educação infantil. 2. Política educacional. 3. Gestão educacional. 2. Rede Municipal de Ensino – Penedo. I. Título.

CDU: 37.014: 373.2 (813.5)



Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A EDUCAÇÃO INFANTIL EM PENEDO: UM ESTUDO DA REDE PÚBLICA
MUNICIPAL NA DIMENSÃO DA POLÍTICA E DA GESTÃO EDUCACIONAL

MEIRIANE FERREIRA BEZERRA SANTOS

Dissertação de Mestrado submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 01 de novembro de 2019.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. LENTRA HADDAD (PPGE/UFAL)
(Orientadora)

Profa. Dra. Echa Cristina do Prado (PPGE/UFAL)
(Examinadora Interna)

Profa. Dra. Patrícia Maria Uchôa Simões (PPGE/UFAL)
(Examinadora Externa)

Às crianças e aos educadores da infância da
cidade de Penedo.

AGRADECIMENTOS

A Deus, porque Nele acredito, independentemente da forma como se apresenta a nós.

Aos meus pais, Minadábio Bezerra (*in memoriam*) e Maria dos Prazeres Ferreira Bezerra, pelo amor e cuidado dedicados a mim. Saudade, amor, admiração... quantos sentimentos nos envolvem!

Aos meus filhos, Larissa e Eduardo, por serem quem são, por me ensinarem sobre a vida e serema razão das muitas lutas que resolvi travar. Obrigada por entender o “distanciamento”. Sempre estivemos perto. Somos ligados para sempre pelo amor genuíno... do tamanho do universo.

A Roberval Silva Santos, companheiro de muitas e longas vivências. Obrigada pelos nossos filhos e pelo incentivo constante.

A minha irmã Leiliane e ao seu pequeno Davi; vocês me alegraram nossos dias durante este difícil processo. Aos familiares, amigos e amigas, que sempre estiveram torcendo para que eu chegasse até aqui com êxito.

À professora Lenira Haddad, minha orientadora, pela contribuição para que este trabalho fosse realizado e pela partilha de muitos e ricos saberes. Aos meus professores, desde o jardim da infância à pós-graduação. Obrigada aos professores do PPGE do Centro de Educação da UFAL. Minha eterna gratidão por compartilhar tantos saberes de modo tão solidário.

À professora Edna Prado, à professora Patrícia Uchôa, ao professor Walter Matias, à professora Marlene Santos e à professora Valdete Côco, agradeço o aceite em participar das bancas de qualificação e defesa e as excelentes contribuições para a realização deste trabalho.

Aos colegas do Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI), agora denominado de Unidade de Educação Infantil Professora Telma Vitória, agradeço pelo o apoio e pela compreensão em tantos momentos e, especialmente, a Idnelma Rocha e Maria Guerra, pelos momentos de escuta e de fortalecimento para que eu não desistisse.

Minha gratidão às crianças do NDI pelo aprendizado, pela singeleza e beleza da infância presente no meu cotidiano.

Às meninas mulheres do Grupo de Pesquisa Educação Infantil e Desenvolvimento Humano (GPEIDH), pela linda e inesquecível partilha e contribuição de tantos conhecimentos.

À equipe técnica da Semed-Penedo, pelo acolhimento; aos gestores municipais, pela disponibilidade em fornecer os dados necessários à realização deste trabalho; aos professores

e às crianças da rede pública municipal de educação infantil da minha querida e nobre Penedo!

A viagem não acaba nunca. Só os viajantes acabam. E mesmo estes podem prolongar-se em memória, em lembrança, em narrativa.

Quando o visitante sentou na areia da praia e disse:

‘Não há mais o que ver’, saiba que não era assim. O fim de uma viagem é apenas o começo de outra. É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu já, ver na primavera o que se vira no verão, ver de dia o que se vira de noite, com o sol onde primeiramente a chuva caía, ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava. É preciso voltar aos passos que foram dados, para repetir e para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem. Sempre.

José Saramago

RESUMO

Esta pesquisa trata de um estudo da rede pública municipal de educação infantil no município de Penedo, localizado no estado de Alagoas, conhecido pelo seu importante patrimônio histórico, cultural e arquitetônico. O objetivo geral visou caracterizar a rede pública municipal de educação infantil no tocante à política e à gestão de educação infantil articulando-as com as determinações previstas nos marcos legais nacionais para a área. Especificamente, objetiva compreender a política e a gestão de educação infantil no município no âmbito de atuação da Secretaria Municipal de Educação (Semed) e na organização das instituições educacionais públicas municipais que ofertam esta etapa da educação básica, nas quais se verificaram dimensões que abarcam as especificidades da área. A pesquisa justificou-se pela escassez de estudos relacionados com a configuração das redes públicas municipais no estado de Alagoas e pelo entendimento de que há necessidade de conhecimento e reconhecimento do trabalho desenvolvido nessas instâncias, possibilitando, na conjuntura atual, a reafirmação de uma educação infantil de qualidade social. O referencial teórico tem como base os estudos de Diógenes (2014), Mainardes, Ferreira e Tello (2011) e Oliveira (2008), e os marcos legais para a área a fim de subsidiar a discussão sobre política educacional; além de Abuchaim (2018), Côco (2014), Haddad (2006; 2007; 2015; 2016), Nunes, Corsino e Didonet (2011) e outros autores que contribuem para a análise dos múltiplos aspectos que compõem uma rede municipal de educação infantil no bojo de sua política e de sua gestão. A pesquisa desenvolveu-se no interior da Secretaria Municipal de Educação de Penedo por meio da realização de entrevista com técnicas desse órgão municipal, aplicação de questionário aos gestores (diretores escolares e coordenadores pedagógicos) das 28 instituições públicas municipais e análise de documentos institucionais locais. Os dados reunidos foram analisados de acordo com critérios qualitativos, observando dimensões preestabelecidas e identificadas durante o processo de análise. A pesquisa constatou uma oscilação no desenvolvimento da política e da gestão municipal de educação infantil no município, de modo que, em alguns aspectos, foram identificadas conformidade com os dispositivos legais e, em outros aspectos, foram identificadas dificuldades no desenvolvimento de algumas dimensões que compõem os dispositivos ou orientações específicas para a área em estudo. Considerando como referência o processo de municipalização da educação infantil no Brasil, a pesquisa contribui para uma futura validação de um tripé aqui denominado como conhecimento, reconhecimento e fortalecimento da educação infantil de qualidade social nas redes municipais no estado de Alagoas.

Palavras-chave: Educação infantil. Penedo. Política e gestão educacional. Rede municipal.

ABSTRACT

This research is a study of the municipal public education system in the municipality of Penedo, located in the state of Alagoas, known for its important historical, cultural and architectural heritage. The overall objective is to characterize the municipal public education regarding the policy and management of early childhood education, as well as the necessary determinations in national legal frameworks for an area. Specifically, it aims to understand a policy and management of early childhood education articulating them with the determination provided for in the national legal frameworks for the area. Specifically, it aims to understand the policy and management of early childhood education in the municipality within the scope of the Municipal Secretariat of Education (Semed) and the organization of municipal public educational institutions that offer this stage of basic education, in which there are dimensions that encompass the specificities of the area. The research is justified by the scarcity of studies related to the configuration of municipal public system in the state of Alagoas and the understanding that there is a need for knowledge and recognition of the work carried out in these instances, enabling, in the current conjuncture, the reaffirmation of early childhood education of social quality. The theoretical framework is based on the studies of Diogenes (2014), Mainardes, Ferreira and Tello (2011) and Oliveira (2008), and the legal frameworks for the area in order to support the discussion on educational policy; besides Abuchaim (2018), Côco (2014), Haddad (2006; 2007; 2015; 2016), Nunes, Corsino and Didonet (2011) and other authors who contribute to the analysis of the multiple aspects that make up a municipal preschool system. In the midst of its policy and management. The research was carried out within the Penedo Municipal Secretariat of Education by conducting interviews with techniques of this municipal agency, applying a questionnaire to the managers (school principals and pedagogical coordinators) of the 28 municipal public institutions and analyzing local institutional documents. The collected data were analyzed according to qualitative criteria, observing pre-established and identified dimensions during the analysis process. The research found an oscillation in the development of municipal policy and management of early childhood education in the municipality, so that, in some aspects, compliance with the legal provisions were identified and, in other aspects, difficulties in the development of some dimensions that make up the specific provisions or guidelines for the area under study were identified. Considering as reference the process of municipalization of early childhood education in Brazil, the research contributes to the future validation of a tripod here named as knowledge, recognition and strengthening of early childhood education of social quality in municipal system in the state of Alagoas.

Keywords: Early childhood education. Penedo. Educational policy and management. Municipal system.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	–	Definição de metas e objetivos para a educação infantil do Plano Nacional de Educação 2001	32
Quadro 2	–	Definição de metas e objetivos para a educação infantil do Plano Nacional de Educação 2014	37
Quadro 3	–	Definição de metas e objetivos relacionados com a educação básica no Plano Nacional de Educação 2014: carreira e formação docente, equiparação salarial, gestão democrática e investimento	38
Quadro 4	–	Princípios norteadores da proposta pedagógica em instituições de educação infantil	43
Quadro 5	–	Documentos referentes à educação infantil disponibilizados pelo MEC nos últimos dez anos	47
Quadro 6	–	Dados organizacionais da rede municipal de educação infantil de Penedo	69
Quadro 7	–	Formas de registro utilizadas na educação infantil pelos professores das instituições públicas municipais de educação de Penedo	123

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –	Percentual do grau de instrução da população de Penedo conforme o Censo Demográfico de 2010	56
Gráfico 2 –	Frequência à escola ou creche da população residente no município de Penedo	58
Gráfico 3 –	Matrícula/Ensino pré-escolar (Unidade: matrículas)	61
Gráfico 4 –	Matrículas (Unidade: matrículas)	62
Gráfico 5 –	Localização das unidades públicas municipais de educação básica de Penedo	74
Gráfico 6 –	Educação ofertada pela rede pública municipal nas unidades de educação básica	80
Gráfico 7 –	Atendimento educacional previsto e executado destinado às crianças nas unidades municipais de educação básica de Penedo	83
Gráfico 8 –	Família de crianças matriculadas na rede pública municipal de educação infantil beneficiadas por programas do governo	86
Gráfico 9 –	Oferta de formação continuada destinada aos profissionais da educação infantil na rede pública municipal de Penedo	91
Gráfico 10 –	Dispositivos utilizados na gestão das unidades da rede pública municipal de Penedo	94
Gráfico 11 –	Adoção de tempo de tolerância para a entrada e saída das crianças nas unidades municipais de educação básica de Penedo	96
Gráfico 12 –	Unidades públicas municipais de educação básica que atendem crianças com deficiência	98
Gráfico 13 –	Tipo de condução utilizado pelas crianças da rede pública municipal de educação infantil para deslocamento da residência domiciliar à escola	106
Gráfico 14 –	Unidades públicas municipais de educação básica de Penedo que utilizam procedimentos específicos para o processo de adaptação das crianças	107

Gráfico 15 – Procedimentos utilizados pelas unidades municipais de educação básica durante o processo de adaptação das crianças	108
---	-----

Gráfico 16 –	Mecanismos de comunicação com as famílias utilizados pelas unidades públicas municipais de educação básica	109
Gráfico 17 –	Unidades públicas municipais que utilizam projetos como mecanismos de aproximação da família e da comunidade com a instituição escolar	110
Gráfico 18 –	Uso da comunidade dos espaços escolares públicos municipais de Penedo para atividades diversas	111
Gráfico 19 –	Unidades públicas municipais de educação infantil com desenvolvimento de ações na cidade de Penedo e sua condição de Patrimônio Histórico Nacional tombado pelo Iphan	120
Gráfico 20 –	Unidades públicas municipais de educação básica de Penedo que realizam avaliação das crianças na educação infantil	122
Gráfico 21 –	Unidades públicas municipais de educação básica que utilizam estratégias para a transição das crianças da educação infantil para o ensino fundamental	125
Gráfico 22 –	Avaliação dos gestores escolares quanto à qualidade do mobiliário utilizado pelas crianças	131
Gráfico 23 –	Avaliação dos gestores escolares quanto aos materiais destinados às atividades pedagógicas com crianças	131

LISTA DE TABELAS

Tabela 1–	População infantil residente e população infantil matriculada na rede pública municipal de Penedo	59
Tabela 2 –	Tipos de atendimento de acordo com a jornada em tempo parcial ou integral nas instituições públicas municipais de Penedo-AL	82
Tabela 3–	Crianças com deficiência matriculadas na educação infantil da rede pública municipal de Penedo-AL em 2019	99

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Organograma da Secretaria Municipal de Educação de Penedo	67
Figura 2–	Referencial curricular da rede municipal de educação	114
Figura 3–	Documentos de orientação curricular da educação infantil da rede municipal de Penedo: Maternal II	116
Figura 4–	Escola pública municipal de educação básica com turmas de educação infantil e ensino fundamental	128
Figura 5–	Sala de referência de uma creche-escola	129
Figura 6–	Espaço de turma de berçário de uma creche-escola	129
Figura 7–	Espaço próximo ao refeitório da creche-escola	130
Figura 8–	Maria Judith de Goes Ramos	134

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNCC	Comissão Nacional Criança e Constituinte
CNE	Conselho Nacional de Educação
COEDI	Coordenação-Geral de Educação Infantil
CONGEMAS	Colegiado Nacional de Gestores Municipais de Assistência Social
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEB	Escola Municipal de Educação Básica
FUSAL	Fundação de Saúde e Serviço Social
GPEIDH	Grupo de Pesquisa Educação Infantil e Desenvolvimento Humano
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NDI	Núcleo de Desenvolvimento Infantil
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIB	Produto Interno Bruto
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projetos Políticos-Pedagógicos
PROINFÂNCIA	Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UNDIME	União dos Dirigentes Municipais
UNEAL	Universidade Estadual de Alagoas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
1.1	Alguns caminhos trilhados: de estudante à pesquisadora	17
1.2	Por que Penedo?	18
1.3	Aspectos basilares do estudo	19
2	POLÍTICA EDUCACIONAL, MARCOS LEGAIS E O ARCABOUÇO NORMATIVO COMPLEMENTAR PÓS-LDB DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL	24
2.1	A Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	26
2.2	O arcabouço normativo complementar pós-LDB: os Planos Nacionais da Educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Lei n.º 13.257 de 8 de março que dispõe sobre o Marco Legal da Primeira Infância	31
2.2.1	Documentos orientadores da educação infantil do Ministério da Educação (MEC)	45
3	A PESQUISA EM PENEDO	50
3.1	Procedimentos de coleta de dados para a pesquisa.....	51
3.2	A processualidade.....	52
3.3	O lugar da pesquisa: panorama da cidade de Penedo	55
4	CARACTERIZAÇÃO DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL	63
4.1	Política e gestão da rede pública municipal de educação infantil de Penedo	65
4.1.1	Organização da rede e localização das unidades públicas municipais de educação básica de Penedo	72
4.1.2	Atendimento e cobertura: oferta e demanda	74
4.1.3	A adesão da rede pública municipal de Penedo aos programas do governo federal	85
4.1.4	Composição do quadro de pessoal, formação e carreira: principais aspectos	87

4.2	As instituições públicas municipais que ofertam a educação infantil em Penedo	92
4.2.1	As instituições de educação infantil de Penedo diante da temática da inclusão .	97
4.2.2	Relação com a família e a comunidade escolar e local	101
4.2.3	O currículo da educação infantil em Penedo: proposta pedagógica, rotinas e avaliação	112
4.2.4	As instituições públicas municipais de Penedo e a avaliação das crianças	121
4.2.5	Transição para o ensino fundamental	124
4.3	Infraestrutura, espaços, materiais e mobiliários	127
4.4	Aspectos históricos das instituições públicas municipais que ofertam educação infantil em Penedo: creches-escola e escolas municipais de educação básica	132
4.4.1	As creches-escola de Penedo	133
4.4.2	As escolas municipais de educação básica de Penedo situadas na cidade	136
4.4.3	As escolas municipais de educação básica de Penedo situadas no campo	141
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	147
	REFERÊNCIAS	151
	APÊNDICE A – ENTREVISTA COM SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E TÉCNICO DA SEMED RESPONSÁVEL PELA EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO	155
	APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO GERAL DAS UNIDADES	161
	ANEXO – MAPA DE ALAGOAS COM A LOCALIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE PENEDO	171

1 INTRODUÇÃO

Colocar paixão na escrita é buscar o sentido da pesquisa na própria vida e na vida daqueles a quem a pesquisa se destina. A escolha de iniciar esta escrita revelando a trajetória de uma vida experienciada em Penedo relaciona-se com a possibilidade de retratar o caminho que me trouxe até aqui.

Penedense e filha de professores, tive uma infância marcada pelas brincadeiras nas calçadas da pacata cidade de Penedo. Residindo próximo ao centro histórico, vivia frequentemente passeando pelas ruelas da cidade, pela feira livre e pelas praças. Sempre acompanhada de familiares adultos e de primos que compartilhavam comigo aquela infância que me chega frequentemente à memória. Era uma infância que se construía de modo tão belo quanto a cidade.

A Rua Ulisses Batinga era como um estribilho de uma canção favorita. Lá havia as casas dos meus avós maternos e paternos, uma em frente da outra, onde eu transitava livre e criativamente. Naquela rua também estavam os melhores amigos, parceiros de longas brincadeiras que se iniciavam ao fim da tarde e eram interrompidas pelas mães convidando-nos a jantar. Não raramente, mastigávamos apressadamente, pois as calçadas nos esperavam; as brincadeiras eram retomadas, reinventadas.

Os melhores dias eram as sextas-feiras, véspera da feira livre de móveis populares. Havia camas, armários, bancos e cadeiras expostos na rua para serem vendidos no sábado. Esses mobiliários eram utilizados por nós durante as brincadeiras de esconde-esconde. Havia um vigia encarregado pelo zelo do mobiliário, mas notávamos certa cumplicidade entre ele e as crianças da rua. Possivelmente nós tornávamos as noites mais alegres; eram risos, gritos e barulho de pés ligeiros que permeavam aquele ambiente. Não havia as preocupações comuns dos dias atuais, como a violência em quaisquer de suas formas. Fui crescendo nesse ambiente, e as lembranças da infância, na maioria, vêm por meio dele.

Uma recordação do mundo adulto que merece ser aqui contada, e que também ocorreu na Rua Ulisses Batinga, refere-se à minha inserção em ambiente educacional. Lembro-me de minha mãe perguntando a outra professora, mais experiente que morava na rua, sobre a existência de uma escola boa na cidade. Meus pais sempre valorizaram muito a educação, o que talvez explique o fato de ambos terem sido educadores. Acataram a sugestão dada pela professora Inês e fizeram a matrícula em uma escola religiosa que ofertava jardim de infância. Nessa escola passei muitos anos e foi lá que vivenciei minhas primeiras experiências em um espaço escolar. A proposta era essencialmente o ensino das letras e a contagem dos números,

mas não me recordo bem como eram direcionadas essas atividades. Tenho poucas lembranças desses momentos. Por que será? As recordações que tenho são do meu jogo preferido, que eram feitos de pequenos blocos de madeira em vários formatos, que remetiam às casas e telhados em miniatura; lembro-me das massinhas de modelar, do cheiro e da textura; lembro-me de um brinquedo semelhante a um balanço giratório feito de ferro que ficava no pátio da escola. Lembro-me das canções que aprendíamos.

1.1 Alguns caminhos trilhados: de estudante à pesquisadora

Mudei de escola ao concluir a 6.^a série do ensino fundamental. Após concluí-lo, mudei novamente de escola. Concluí o ensino médio e decidi que não queria ser professora. Anunciei isso por diversas vezes aos familiares, mas em Penedo não havia muitas opções. Todos os cursos ofertados pela única instituição de ensino superior na época eram de licenciatura. Optei por Pedagogia. As pessoas me perguntavam o motivo pelo qual eu não queria ser professora, e eu continuo a explicar com o mesmo argumento: a profissão não é devidamente valorizada pelo Estado. Essa falta de valorização era expressa por meio dos baixos salários que meus pais recebiam, pela multiplicidade de tarefas que assumiam e pelas duplas ou triplas jornadas de trabalho. Frequentemente via sobre a mesa um amontoado de trabalhos a serem corrigidos, um trabalho interminável que ocupava as noites dos meus pais; mas também percebia a satisfação, o brilho no olhar de quem, em meio a tantas dificuldades, se realizava com o que fazia.

Iniciei o curso de pedagogia e me apaixonei. Lia todos os textos solicitados e os não solicitados com enorme prazer. A essa altura, Larissa, minha filha, já existia em minha vida, e as minhas noites eram dedicadas ao estudo, enquanto isso, o pai cuidava dela. No segundo ano do curso, recebi um convite do diretor da faculdade para migrar para o curso de direito recém-aberto. Ele havia sido meu professor durante o período escolar e sabia que havia o desejo de cursá-lo. Embora não fosse tarde para mudar de curso ou de vida, porque nunca é tarde para trilharmos o novo, preferi continuar no curso de pedagogia. Já estava envolvida o suficiente com aquelas iniciais reflexões sobre os fundamentos da filosofia e da sociologia. Gostava do que estava fazendo e acolhi este caminho.

Ao concluir o curso, distribuí currículo em várias escolas particulares da cidade. Fui convidada a participar em uma delas de uma seleção para coordenadora pedagógica. Fui selecionada e vivenciei minha primeira experiência como profissional formada, uma vez que

já era servidora pública do estado de Alagoas desde os 19 anos, atuando com escrituração escolar.

Após três anos de minha formação em Pedagogia, houve o primeiro concurso para professores da rede pública municipal de Penedo. Fui aprovada e continuei minha vivência como servidora pública, sendo, dessa vez, na docência. Eduardo, meu segundo filho, já estava com dois anos. Fui servidora da rede durante o período 2010-2014, e nesse último ano fui aprovada em concurso público da Universidade Federal de Alagoas para Professor do Ensino Básico Técnico e Tecnológico, cuja atuação deveria ocorrer no Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI). Ao assumir a vaga me aproximei pela primeira vez da universidade, do trabalho junto às crianças pequenas e da pesquisa.

No tempo da graduação, sempre tive preferência pelas leituras relacionadas com o desenvolvimento da criança, e esse fato contribuiu para minha aproximação com a área da educação infantil. Em 2015, tive a oportunidade de cursar, como aluna especial, a disciplina de Políticas e Práticas na Educação Infantil ofertada pela professora Lenira Haddad na Pós-Graduação. Durante o curso, apropriei-me de novos saberes relacionados com a área em que já atuava, surgindo, assim, o desejo de cursar o mestrado como aluna regular. Em 2016, por motivos pessoais, não pude participar da seleção, o que ocorreu no ano subsequente, com a aprovação. Inicialmente, havia interesse em realizar uma pesquisa voltada às funções das unidades federais de educação infantil no interior das universidades, particularmente às funções do NDI na Universidade Federal de Alagoas (Ufal). Contudo, Penedo me faria mudar.

1.2 Por que Penedo?

Meu afastamento da cidade de Penedo em 2014, em virtude do novo trabalho, causava-me dor e saudosismo. Frequentemente relatava às pessoas a preciosidade que é Penedo, ressaltando as peculiaridades de uma cidade pequena e histórica que me agradavam. O sentimento de pertença estava sempre presente.

Ao conversar com a professora Lenira Haddad sobre meu encanto com a cidade de Penedo, fui informada do desejo que ela possuía de desenvolver um projeto voltado à educação das crianças na cidade, semelhante ao que realizou na cidade de Ubatuba na década de 1990. Quando o desejo se tornou um projeto possível e Penedo foi definida como cidade-alvo (ANEXO), mudamos o objeto de pesquisa. Meu novo projeto de pesquisa passaria a ser uma parte integrante de dois projetos maiores: *A criança, a cidade e o patrimônio: diálogos*

com os saberes e fazeres da comunidade penedense e eborense e A educação infantil no estado de Alagoas.

O primeiro tratava-se de um projeto de pesquisa e extensão, interdisciplinar e interinstitucional desenvolvido no município de Penedo-AL, que objetivava aproximar os laços entre duas cidades históricas que tiveram seu conjunto patrimonial tombado (Évora pela Unesco e Penedo pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – Iphan) e se preocupavam com a educação e a cultura das novas gerações, valorizando as tradições, os costumes, saberes e fazeres locais. Financiado pela prefeitura de Penedo, cujo contrato foi assinado pelo prefeito no dia anterior em que a cidade comemora seus 383 anos, e com a realização técnica das duas universidades, Ufal e Évora.

Quatro linhas de ação compõem todo o projeto: (1) A criança, a cidade e a educação infantil; (2) criação e produção de uma linha de mobiliário infantil; (3) as artes, a cidade e o patrimônio; (4) intercâmbio educacional e artístico entre Penedo-AL (Brasil) e Évora (Portugal). O segundo, referia-se a um projeto que visava compor informações históricas e atuais do atendimento à criança de zero a seis anos por meio de creches e pré-escolas no estado de Alagoas.

A pesquisa em questão se voltou à qualificação da rede municipal da educação infantil da cidade de Penedo e integrou uma das ações da primeira etapa do projeto referente à análise da situação atual (diagnóstico) da rede pública de educação infantil do município. Durante o trabalho, desenvolveu-se uma expressiva participação dos membros do Grupo de Pesquisa Educação Infantil e Desenvolvimento Humano (GPEIDH) na construção dos instrumentos que subsidiaram esta pesquisa e outras que estavam em desenvolvimento e integravam o Projeto A Criança, a cidade e o Patrimônio: diálogos com os saberes e fazeres da comunidade penedense e eborense.

Como servidora pública que fui da rede municipal de Penedo, vivenciei muitos desafios relacionados com a docência. Conheci bem alguns problemas e alguns dilemas por vezes compartilhados entre colegas de trabalho. Assim, percebi este estudo como uma possibilidade de ver Penedo e a educação infantil lá vivenciada, com um novo olhar, tentando ver o que não foi visto, como nos propôs Saramago, e assim, contribuir com meus colegas de profissão, com minha gente, com minha cidade e, especialmente com as crianças penedenses.

1.3 Aspectos basilares do estudo

A educação infantil no Brasil apresentou um novo trajeto histórico a partir da consolidação de leis que foram validadas na década de 1980 e 1990. Esses documentos se constituem como Marcos Legais para a área, trazendo conceituações e normatizações inovadoras na letra da lei. Assim, consideramos como principais marcos legais a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. A definição desses documentos como marcos justificou-se pelos primeiros e principais anúncios no tocante ao direito das crianças brasileiras à educação, às mudanças de concepções que se verificaram descritas nesses documentos e às novas regulamentações decorrentes.

Neste trabalho, tomamos por base os estudos de Abuchaim(2018), Haddad (2015a) e Nunes, Corsino e Didonet(2011) para compreensão da representação dos marcos legais na educação infantil, e de Côco (2014) para dimensionar as questões relacionadas com os aspectos de gestão das secretarias municipais de educação no tocante à composição e organização de suas redes de ensino.

O estudo considerou ainda outros documentos normativos, produzidos para sistematizar e subsidiar às determinações legais que se originaram especialmente na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Desse modo, optamos por tratá-los como um arcabouço normativo complementar, cujas características são de cunho orientador às instâncias responsáveis por concretizar uma nova política de educação infantil no país. Estudos sobre redes públicas de educação infantil já foram realizados no Brasil, referentes a âmbito municipal ou estadual, envolvendo vários municípios.

Por meio do levantamento dessas pesquisas em vários repositórios de universidades federais, com ênfase nas universidades do Nordeste, identificamos alguns estudos relacionados com as redes municipais de educação infantil por meio de descritores como rede pública municipal – educação infantil. Dentre os estudos identificados, citamos aqueles que mais se aproximam da pesquisa ora realizada. Um deles é uma tese defendida na Universidade de Brasília, intitulada *Coisa de pobre: política de educação Infantil em Feira de Santana, Bahia*, de autoria de Fani Quitéria Nascimento Rehem.

Na Universidade Federal de Alagoas, encontramos três trabalhos desenvolvidos em redes, mas sem o objetivo de caracterizá-las. São eles: *Representações sociais sobre o brincar: um estudo com professores de educação infantil da rede de Maceió*, de autoria de Maysa Silva Araújo Correia; *Dez anos de FUNDEB: análise da evolução dos gastos e dos principais resultados na rede pública estadual de educação*, de autoria de Francisco José de

Lima, e *As contribuições do PROINFANTIL na identidade profissional do professor de educação infantil: estudo de caso no polo Arapiraca*, de autoria de Kátia Maria Silene de Carvalho.

Outro estudo realizado sobre as políticas públicas implementadas em âmbito municipal foi realizado em nível de mestrado na Universidade Federal do Paraná, denominado *Políticas públicas para a educação infantil no município de Curitiba*. Destaca-se também o trabalho desenvolvido por Marlene Oliveira dos Santos e Maria Izabel Souza Santos, denominado *de Educação infantil: os desafios estão postos e o que estamos fazendo?* (SANTOS; RIBEIRO, 2014). Esse trabalho é oriundo de uma ação de cooperação técnica firmada entre o Ministério da Educação (MEC) e a Universidade Federal da Bahia, sendo incluído como publicação disponibilizada no site do MEC. O estudo faz uma caracterização dos municípios baianos que aderiram ao Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância),¹ apresentando maiores semelhanças com o estudo ora proposto.

A maioria dos trabalhos citados acima aborda o conteúdo da legislação brasileira sobre a educação infantil e, por esse motivo, cabe ressaltar a relevante contribuição para pensarmos na composição deste estudo, que se inicia com a análise da política e da gestão educacional em interação com os dispositivos legais nacionais.

Esses dispositivos reverberaram em profundas transformações na organização do atendimento às crianças brasileiras, redefinindo, redesenhando e reconfigurando um novo papel à educação infantil no país. Essa afirmação pode ser corroborada ao analisar a redação dada à Constituição Federal de 1988 ao tratar pela primeira vez o atendimento à criança no capítulo destinado à educação, enfatizando que tal atendimento se dará em creches e pré-escolas, atribuindo aos municípios essa responsabilidade. Nota-se, portanto, que tais mecanismos jurídicos implicam transformações de cunho político e organizacional aos sistemas de ensino públicos municipais, já que a estes é atribuída a responsabilidade pela educação infantil.

Desse modo, consideramos que este estudo foi pertinente e necessário uma vez que os repositórios de monografias, dissertações e teses das Universidades alagoanas pesquisadas, a saber, Universidade Federal de Alagoas (Ufal) e Universidade Estadual de Alagoas (Unreal), não registram pesquisas relacionadas com o estudo das redes públicas municipais em Alagoas com o objetivo de caracterizá-las ou compor um diagnóstico da situação política e organizacional em que se encontram.

¹ Instituído pela Resolução n.º 6, de 24 de abril de 2007, é uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação, visando garantir o acesso de crianças a creches e escolas, bem como a melhoria da infraestrutura física da rede de educação infantil (BRASIL, 2007). O programa se destina a municípios e ao Distrito Federal.

Assim, considerando que o universal realiza-se no particular (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011), no singular; que as normatizações e políticas públicas implementadas no tocante à educação infantil, em uma dimensão nacional, de algum modo se efetiva em uma dimensão local, e esta precisa ser conhecida e reconhecida, surge a necessidade de analisar a educação infantil na cidade ribeirinha de Penedo, cidade conhecida por um importante patrimônio histórico, cultural e arquitetônico do Nordeste e do Brasil.

Por fim, faz-se necessário recorrer às palavras de Cury (1995) para trazer à memória aspectos que devem ser considerados no processo de pesquisa.

Entender a educação de um município como parte de um Sistema Educacional, nos seus diferentes níveis e dependências administrativas, significa buscar unidade na diversidade, integrar as partes no todo, assegurando um conjunto operante e coerente, mas que também preserve as especificidades. Nesse processo estão presentes ambiguidades e tensões, decorrentes da relação todo-parte. Para a compreensão da dinâmica dos sistemas de interações que se produzem nesta relação, evidencia-se a história de cada localidade e dos sujeitos que nela habitam: gestores, coordenadores, professores, técnicos, pesquisadores, crianças etc., que se definem 'pelo lugar e função que ocupam no conjunto das relações sociais'. (CURY, 1995, p. 84).

Sendo assim, a pesquisa objetivou conhecer como está organizada a rede ou sistema municipal de educação infantil, considerando os marcos legais e seus desdobramentos. Desse modo, o estudo ora proposto pôde representar um elemento que colaborasse no conhecimento e reconhecimento da rede pública de educação infantil na cidade de Penedo, tanto para os órgãos que têm operacionalizado tal sistema quanto para as instituições de educação infantil em funcionamento no município; seus profissionais, comunidade escolar e todos os sujeitos que desejarem pensar na educação infantil pública ofertada às crianças penedenses.

Considerando o exposto até aqui, optamos por organizar o estudo em quatro seções incluindo esta seção introdutória. A seção 2, intitulada *Os marcos legais da educação infantil no Brasil e o arcabouço normativo complementar pós-LDB*, descreveu a importância dos marcos legais e das normatizações que o subsidiaram. Para a construção dessa seção, partiu-se do pressuposto de que a tarefa de analisar uma rede pública municipal de educação infantil perpassa essencialmente pela compreensão dos dispositivos que regulam essa área e, conseqüentemente, a constituição e organização do sistema municipal.

Nessa ótica, Nunes, Corsino e Didonet (2011) também ressaltam que aquilatar mais adequadamente a dimensão dos atos e fatos na história da atenção pública à criança em nosso país perpassa pela análise de alguns espaços: geográfico, econômico e político-administrativo, enfatizando o contexto cultural do Brasil. Entende-se, portanto, que as palavras das

autorassinalizam a necessidade de investigação, por meio de pesquisas, que considerem essas dimensões. Por isso, a seção 3, denominada *A pesquisa em Penedo*, apresenta um panorama do lugar onde se realiza o estudo, além de descrever os aspectos metodológicos. A seção 4 apresenta a análise dos dados, compondo a *Caracterização da Rede Pública Municipal de Educação Infantil* e, a seção 5 discorre sobre as *Considerações finais*. Desse modo, configuramos, organizamos e desenvolvemos este estudo.

2 POLÍTICA EDUCACIONAL, MARCOS LEGAIS E O ARCAFOÇO NORMATIVO COMPLEMENTAR PÓS-LDB DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

A concepção de educação infantil que permeia este trabalho expressou de modo sobrepujante a compreensão desta área como a primeira etapa da educação básica. A autoria deste trabalho assumiu o compromisso político de compreender a educação infantil como um lugar de grande riqueza, em que crianças vivem a sua infância, desenvolvem-se plenamente, constituindo-se como o cerne, o sentido de tudo o que acontece nesse lugar. É sob esse modo de imaginar, pensar e sentir a educação infantil que tecemos algumas reflexões sobre as políticas educacionais direcionadas às crianças brasileiras. Para compreender tais políticas e adentrar a discussão sobre a política de educação infantil implementada no Brasil no fim da década de 1980, entendemos como imprescindível uma análise sobre o conceito de política pública, tendo como escopo a legitimação do papel do Estado e das possíveis correlações de poder entre diversos sujeitos e grupos sociais.

Compreendemos que: “Uma política pública é um constructo social e um constructo de pesquisa. Uma política pública é a expressão do poder público, constrói um quadro normativo de ação e constitui uma ordem local.” (MAINARDES, FERREIRA; TELLO, 2011, p.161). Essa definição de política pública interessou-nos especialmente porque revela aspectos que são contemplados neste estudo: a construção de um quadro normativo que toma forma por meio da formulação de leis e de outros mecanismos jurídicos, estabelecendo uma relação causal que se verifica na organização política e administrativa das instâncias regionais e locais que gestam a educação. Em outras palavras, o *corpus* da legislação educacional brasileira inscreve regulamentações que normatizarão os órgãos responsáveis por coordenar a política educacional e implementá-la de acordo com seus níveis de atuação. Pressupondo que a conceituação sobre política pública pode contribuir para a compreensão deste estudo, ainda consideramos que as políticas públicas têm estreita articulação com o Estado, que, por sua vez: “[...] tem abrangência histórica articulada com a dinâmica das transformações sociais, econômicas, políticas e culturais de uma determinada sociedade, e com a sua capacidade de resolver ou não os problemas e os dilemas de sua época.” (DIÓGENES, 2014, p. 334).

A política pública, seja ela educacional ou não, além de estar claramente articulada com a ação estatal, expressa dinamicidade em sua constituição. Essa dinamicidade a que nos referimos é especialmente percebida no processo de redemocratização do país, um marco histórico, quando o debate educacional surge diante de um longo período de silenciamento e

de negação dos direitos sociais, particularmente o direito à educação das crianças pequenas. Assim, entendemos que há correlações de poder que se estabeleceram na constituição das políticas públicas, de modo a garantir ou negar os interesses coletivos, expressar mais ou menos os interesses do Estado, os quais nem sempre corresponderam aos interesses do povo. Nesse movimento de disputa, foram e ainda são constituídas as políticas educacionais.

Na arena em que se constitui a política nacional para a educação infantil, é possível afirmar que os ordenamentos legais, dos quais trataremos a seguir, foram por ela incorporados (OLIVEIRA, 2008). A incorporação a que nos referimos expressa uma quase simbiose entre a legislação brasileira e as políticas de educação infantil das últimas décadas, ambas construídas em uma conjuntura política mais aberta e com considerável interesse aos princípios democráticos.

[...] a concepção de que tanto a elaboração das leis como a definição de políticas não acontecem no vazio, mas dentro de um contexto social e político em que sociedade civil e organismos governamentais interagem. Nessa perspectiva, a maior ou menor importância dada a educação infantil depende da conjuntura política e da correlação de forças existentes na sociedade. Se por um lado a participação da sociedade tem um papel fundamental na definição de políticas para a educação infantil, uma política nacional não pode ser definida sem levar em conta o papel e o envolvimento de cada esfera de governo nesse processo. É importante lembrar que todos os dispositivos legais que temos hoje são o resultado de um amplo debate político-ideológico que envolveu variados setores sociais e é inegável o papel que os movimentos sociais tiveram não só na definição da legislação que hoje vigora como na ampliação do atendimento[...]. (OLIVEIRA, 2008, p. 36).

A complexidade que envolveu a formulação da política de educação infantil no Brasil requer um olhar atento aos aspectos políticos, sociais e ideológicos que circundam o debate sobre a infância, sobre o que deve ser priorizado na educação pensada para as crianças e os objetivos traçados. Afinal de contas, quando se estabelece que o objetivo da educação infantil é o desenvolvimento integral das crianças, e não outro, quando se afirma que vários aspectos desse desenvolvimento devem ser considerados e não apenas um em detrimento dos demais, anunciamos uma concepção político-ideológica subjacente.

Por motivos relacionados com a conjuntura política atual, fez-se necessário pensar que estamos vivenciando um momento de grande esforço por parte de alguns grupos políticos e ideológicos que se dedicam a silenciar as vozes daqueles que anunciam valores e interesses diferentes dos grupos que exercem o poder atualmente. O alerta da crítica serve para dizer que os problemas e os dilemas da sociedade às vezes se repetem, representando retrocessos e rumos da política pública contrários aos interesses humanísticos e de equidade social,

exigindo dos cidadãos e cidadãs brasileiros uma conduta de contínua atenção à agenda política.

2.1 A Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

A trajetória da educação infantil no Brasil foi fortemente marcada pela consolidação de dispositivos jurídicos de âmbito nacional que alteraram significativamente seu curso. Tais dispositivos, pela importância que assumem na construção de outra visão de criança e de outro formato de educação infantil, acabaram por se constituir como marcos legais da área. Esse processo de mudanças substanciais que se verificou na letra da lei decorreu de um intenso movimento de lutas da sociedade civil no bojo do período de redemocratização do país. As primeiras e principais mudanças em termos legais decorrem da promulgação da Constituição Federal de 1988, cujos desdobramentos enfatizaram uma mudança de paradigma intrinsecamente relacionado com uma nova concepção de criança: a criança é um sujeito de direitos. Nas redefinições dos princípios da República e no reestabelecimento do Estado de Direito, um novo quadro político inseriu a criança em um contexto de cidadania, definindo novas relações entre ela e o Estado (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011). O texto constitucional em seu artigo 227 afirma:

É dever da família, da sociedade e do Estado, assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, **o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária**, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, exploração, violência, crueldade e opressão. (Brasil, caput do art. Dado pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010). (BRASIL, 1988, grifo nosso).

O direito à educação garantido à criança pelo Estado e as principais mudanças decorrentes de outros mecanismos jurídicos, dos quais veremos mais adiante, representaram a ruptura de concepções autoritárias fundadas no senso comum da sociedade e, conseqüentemente, a legitimação de uma nova visão de criança. Tais mudanças afetam de modo significativo a área da Educação Infantil no país, e são essas novas proposições que se apresentam nesta seção como fio condutor de nossas discussões e análises, as quais desembocarão na explicitação tanto dos marcos legais, tais quais a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e o Estatuto da Criança e do Adolescente, quanto em outros dispositivos como a Lei n.º 13.257, de 8 de março de 2016, que dispõe sobre o Marco Legal

da Primeira Infância, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e os Planos Nacionais da Educação formulados após a LDB de 1996.

A Constituição Federal de 1988, ao tratar do atendimento a ser assegurado à criança, e enfatizando o dever do Estado, insere pela primeira vez a temática no capítulo destinado à Educação, expresso no artigo 208, inciso IV, do seguinte modo: “educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade” (BRASIL, 1988). Quanto à idade, considera-se a alteração no texto original dada pela Emenda Constitucional n.º53 de 2006, que se relaciona com a Lei n.º 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que regulamentou o ensino fundamental de nove anos de duração (BRASIL, 2006^a). Anteriormente à alteração dessa lei, o direito referia-se à faixa etária de 0 a 6 anos.

O novo lugar conferido à creche e à pré-escola põe diante do setor da educação, particularmente aos sistemas municipais, um novo desafio: o de responsabilizar-se pelo atendimento a essa faixa etária, acolhendo suas especificidades e atribuindo-lhe caráter educativo às práticas voltadas às crianças brasileiras. A responsabilidade expressa-se com clareza no artigo 30, inciso VI, ao definir como competência dos municípios “manter com a cooperação técnica da União e do estado, programas de educação infantil e de ensino fundamental” (BRASIL, 1988). Além da responsabilidade, é atribuída aos municípios a prioridade na atuação da oferta de educação infantil conforme enfatiza o artigo 211 no parágrafo 2.º da Constituição.

Outros elementos a considerar na carta constitucional, que estão diretamente relacionados com a política de educação infantil pós-Constituição, referem-se às diretrizes da descentralização e da participação. Estão descritos por Nunes, Corsino e Didonet (2011, p.31) da seguinte forma:

As ações governamentais no atendimento dos direitos da criança (e do adolescente) serão organizados com base nas diretrizes constitucionais:

- a) descentralização político-administrativa, cabendo a coordenação e as normas gerais à esfera federal, e a coordenação e a execução dos respectivos programas às esferas estadual e municipal;
- b) participação da população, por meio de organizações representativas, na formulação das políticas e no controle das ações em todos os níveis (art.227, § 7º e 204, I e II).

Essas diretrizes são pontos fundamentais para discutir e compreender as atribuições de cada ente da federação e, especialmente, porque nos interessa para os sistemas ou redes municipais de educação infantil. Subentende-se, pelo exposto, que o trabalho de coordenação da política de educação infantil ocorre em todas as esferas: federal, estadual e municipal,

cabendo à execução dos programas aos municípios. Apontar como uma diretriz a participação da população é democratizar a formulação das políticas em todos os níveis, sugerindo que os municípios não atuem isoladamente.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), promulgado em 13 de julho de 1990, constituiu-se como outro marco importante, encerrando o Código de Menores de 1979, cujo teor explicitava um caráter assistencialista e repressor que, ao se utilizar do termo “menor” em contraposição ao termo “criança”, a colocava em uma situação de vigilância, pois no bojo da concepção expressa, a criança era entendida como menor em situação irregular. O estatuto modificou a figura da criança como menor pobre sob vigília e fruto da escória social, substituindo-a pela figura da criança na condição de pessoa, sujeito de direitos e, portanto, cidadã. É essa substituição “que vai fazer a revolução conceitual e criar os mecanismos operacionais para a implementação dos direitos da criança no Brasil” (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011, p. 26). Os direitos da criança são corroborados pelo ECA dois anos após a promulgação da Constituição, e reafirmou o direito da criança à educação no artigo 54, inciso IV, como dever do Estado em assegurar o atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 5 anos.

Posta uma gama de novas definições em relação à política de atendimento às crianças por meio da aprovação do ECA no início da década de 1990, o setor da Educação deveria tratar sobre a educação infantil, atendendo ao anunciado no dispositivo constitucional e por ela responsabilizando-se. Esse anúncio, bem demarcado constitucionalmente, viria consolidar-se após oito anos da aprovação da Constituição e seis anos da criação do Estatuto, ao afirmar a educação infantil como primeira etapa da educação básica por meio da nova LDBEN de 1996.

A LDBEN de 1996 consolida, em termos gerais, a concepção de educação para além da concepção de ensino já que na legislação anterior havia uma sinonímia entre os termos (CARNEIRO, 2012). Na LDBEN, artigo 1.º: “a concepção de educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.” (CARNEIRO, 2012, p. 37).

Situando o artigo descrito acima no contexto das vivências das crianças, é possível concluir que a educação como processo é dotada de uma abrangência que deverá dar conta da especificidade da educação infantil.

Já no artigo 4.º, inciso II, a lei trata sobre o direito à educação e do dever de educar, afirmando que a efetivação do dever do Estado com a educação escolar pública dar-se-á mediante a garantia de educação infantil gratuita às crianças até 5 anos.

No que se refere à consolidação e à institucionalização da educação infantil via sistema educacional, o texto regulatório é descrito na Seção II, artigo 29 do seguinte modo:

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Redação dada pela Lei 12.796, de 2013). (BRASIL, 1996).

Ao mesmo tempo que regula a educação infantil inserindo-a como a primeira etapa da educação básica, o texto também explicitou a finalidade partindo da concepção de que nenhum aspecto do desenvolvimento se sobreponha ao outro, mas se assente no princípio da integralidade. Na sequência de sua redação, o texto trata de duas temáticas que encerram a seção destinada à educação infantil: a forma de oferta de acordo com os marcos temporais e o modo de avaliação. Quanto à oferta, define que, para as crianças até os 3 anos, a educação infantil será oferecida em creches ou entidades equivalentes, e para as crianças de 4 e 5 anos, em pré-escolas (art. 30). A demarcação temporal (idade das crianças) e a organizacional (creche e pré-escola) se por um lado sinaliza uma especificidade da educação infantil, legitimando a organização do espaço distinta das etapas subsequentes e de todo um aparato necessário que deve estar alinhado a uma concepção de criança, de currículo e de educação infantil, por outro, pode induzir a uma segmentação da unidade da educação infantil. Nas palavras de Moysés Kuhlmann Jr.:

[...] as duas modalidades em que a Constituição Federal e a LDB dividem esse nível da educação básica – creche e pré-escola – não coincidem com a realidade institucional de nosso país. Nos textos legais, a intenção da letra é distinguir as faixas etárias atendidas [...]. Essa intenção atendeu a demanda dos pesquisadores da educação infantil, que argumentavam ser necessário retirar da instituição creche o estigma de destinação exclusiva aos pobres, assim como delimitar aspectos relativos à educação das crianças pequenas. Na realidade, encontramos uma diversidade muito maior, marcada pelas desigualdades, até mesmo na denominação institucional. (KUHLMANN JR., 1999, p. 55).

Comumente, os ordenamentos jurídicos nem sempre estão alinhados com a realidade social, sobretudo em um país tão diversificado como o nosso; mas cabe ainda considerar que tais ordenamentos também não são frutos isolados dessa realidade, antes são tramas complexas, oriundas de processos e interesses diferentes e, por vezes, divergentes entre si ou simples desconhecimento dos processos legais.

É necessário compreender que em muito se pesou o posicionamento de pesquisadores da área, assim como ocorreu no processo que antecedeu a elaboração da Constituição Federal de 1988, quando uma comissão foi formada, sendo denominada de Comissão Nacional Criança e Constituinte (CNCC). Essa comissão, apresentava uma expressiva participação das organizações sociais, cujo interesse estava diretamente relacionado com a criança; portanto, deveria objetivar a coordenação de estudos e debates para a construção de uma proposta sobre a criança que endossasse o texto constitucional e fosse apresentada à Assembleia Constituinte (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011). Pelo exposto, consideramos que o arcabouço jurídico construído em prol do atendimento da criança pequena é complexo e não se traduz exclusivamente em resposta aos formatos construídos historicamente. É possível perceber que tanto a Constituição quanto a LDBEN/96 tiveram de garantir uma lógica de proposição alinhada à produção científica da área. Essa lógica só foi possível ser assegurada mediante uma forte atuação dos sujeitos envolvidos e engajados nas causas relacionadas com a criança, a juventude e a mulher – pesquisadores, profissionais e ativistas.

No último capítulo destinado à Educação Infantil, a LDB menciona como deverá proceder à avaliação nessa etapa. Trata-se da exclusão de uma perspectiva classificatória na educação infantil e da adoção de uma perspectiva mais formativa, pertinentemente se diferenciando da avaliação adotada em outros níveis da educação básica. Desse modo, uma relevante concepção de avaliação é atribuída no artigo 31 dentre outras orientações normativas expressas a seguir:

A Educação Infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I – Avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental.

II – Carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuídas por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional

III – Atendimento de no mínimo 4 (quatro) horas diárias de atendimento para o turno parcial e 7 (sete) horas para a jornada integral

IV – Controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas

V – Expedição de documentos que permitam atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança (Redação dada pela Lei 12.796, de 2013). (BRASIL, 1996).

Coerente com a finalidade da educação infantil, o critério avaliativo estabelecido para essa etapa observa a concepção de desenvolvimento, cabendo aos professores que atuam na educação infantil acompanhar e registrar tal processo. Outro aspecto importante verifica-se no estabelecimento da não promoção, em outras palavras, o acesso ao ensino fundamental não está condicionado à aprovação na educação infantil. O aspecto qualitativo em detrimento do

aspecto quantitativo no processo avaliativo fica evidente no texto da lei. Nos incisos II ao V, acrescentados pela Lei n.º 12.796 de 2013, apresentam-se regras norteadoras para os sistemas de ensino e suas instituições até então inexistentes no contexto da educação infantil.

Outros aspectos mencionados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 irão relacionar-se diretamente com a organização da primeira etapa da educação básica. Eles estão situados nos artigos 62 e 89, que tratam da formação dos profissionais e da integração das creches aos sistemas de ensino respectivamente. A LDB, ao definir uma formação mínima para atuação na primeira etapa da educação básica, “marca a profissionalização da educação infantil (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011, p. 33). O mecanismo definidor de formação mínima estabelece que esta “far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal”. (Redação dada pela Lei 13.415 de 2017). Quanto ao artigo 89, há a determinação de que as creches e pré-escolas sejam integradas aos sistemas de ensino em um prazo de três anos a partir da publicação da Lei n.º 9.394/96. Nesse caso, o processo de transição deveria completar-se em 1999, o que acabou não ocorrendo uniformemente nos municípios do Brasil.

2.2 O arcabouço normativo complementar pós-LDB: os Planos Nacionais da Educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Lei n.º13.257 de 8 de março que dispõe sobre o Marco Legal da Primeira Infância

Considerando que após a aprovação da Constituição Federal de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, a questão da Educação Infantil não estaria resolvida, pelo contrário, um desafio significativo surge para todo o sistema educacional em todas as instâncias: federal, estadual e municipal. Ao sistema federal, coube a elaboração e coordenação da política nacional de educação infantil e aos municípios, a coordenação no âmbito de suas atribuições e a tarefa de executar.

Citamos o sistema estadual pelo fato de que, embora não tenha sido atribuída por lei a responsabilidade quanto à educação infantil, pelo regime de colaboração, podem os municípios formar com os estados um sistema único. No entanto, como seria o desenrolar do processo no sentido de assegurar à criança o seu direito à educação considerando o princípio da qualidade? Quais políticas, programas e metas deveriam ser buscados? Como se organizariam as redes ou sistemas municipais de ensino para atuar considerando esse mesmo

princípio naquilo que a lei coloca como prioritário às suas atribuições? Como não negar e sim acolher as premissas que circundam a especificidade da educação infantil sobretudo no que envolve o cuidar-educar às crianças?

Nessa ótica é que tentamos explicitar os documentos, tratados aqui como um arcabouço normativo significativo no que diz respeito a nortear o processo que, mediante as definições legais, se deveria consolidar. Decorre também desse entendimento que a União, ao formular tais documentos, estaria cumprindo sua prerrogativa de exercer sua função normativa, redistributiva e supletiva em relação às outras instâncias educacionais ao mesmo tempo que também garantiria liberdade de organização aos sistemas de ensino (art. 8.º da Constituição Federal 1988). Tal prerrogativa é tacitamente firmada, de modo pontual, no inciso I do artigo 9.º da LDB ao atribuir como responsabilidade desta a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE) em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios.

Depois de 1996, data de aprovação da nova LDBEN, dois Planos Nacionais da Educação foram formulados: o PNE 2001-2011, oriundo da Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001, e o PNE 2014-2024 aprovado pela Lei n.º 13.005 de 25 de junho de 2014. O PNE aprovado em 2001 é considerado sob três aspectos: diagnóstico, diretrizes; objetivos e metas (SAVIANI, 2011). Quanto a essa última, as definições são realizadas conforme os níveis de ensino, de modo que, ao tratar da educação infantil como primeira etapa da educação básica, define 26 metas descritas no Quadro 1.

Quadro 1– Definição de metas e objetivos para a educação infantil do Plano Nacional de Educação 2001

(continua)

META 1	Ampliar a oferta de educação infantil de forma a atender, em cinco anos, a 30% da população de até 3 anos de idade e 60% da população de 4 e 6 anos (ou 4 e 5 anos) e, até o final da década, alcançar a meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos.
META 2	Elaborar no prazo de um ano padrões mínimos de infraestrutura para o funcionamento adequado das instituições de educação infantil (creches e pré-escolas) públicas e privadas, que, respeitando as diversidades regionais, assegurem o atendimento das características das distintas faixas etárias e das necessidades do processo educativo quanto a: a) espaço interno, com iluminação, insolação, ventilação, visão para o espaço externo, rede elétrica e segurança, água potável, esgotamento sanitário; b) instalações sanitárias e para a higiene pessoal das crianças; c) instalações para preparo e/ou serviço de alimentação; d) ambiente interno e externo para o desenvolvimento das atividades, conforme as diretrizes curriculares e a metodologia da educação infantil, incluindo o repouso, a expressão livre, o movimento e o brincar; e) mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos; f) adequação às características das crianças especiais.
META 3	A partir do segundo ano deste plano, somente autorizar construção e funcionamento de instituições de educação infantil, públicas ou privadas, que atendam aos requisitos de

	infraestrutura definidos no item anterior.
--	--

(continuação)

META 4	Adaptar os prédios de educação infantil de sorte que, em cinco anos, todos estejam conformes aos padrões mínimos de infraestrutura estabelecidos.
META 5	Estabelecer um Programa Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Infantil, com a colaboração da União, Estados e Municípios, inclusive das universidades e institutos superiores de educação e organizações não governamentais, que realize as seguintes metas: a) que, em cinco anos, todos os dirigentes de instituições de educação infantil possuam formação apropriada em nível médio (modalidade Normal) e, em dez anos, formação de nível superior; b) que, em cinco anos, todos os professores tenham habilitação específica de nível médio e, em dez anos, 70% tenham formação específica de nível superior.
META 6	A partir da vigência deste plano, somente admitir novos profissionais na educação infantil que possuam a titulação mínima em nível médio, modalidade normal, dando-se preferência à admissão de profissionais graduados em curso específico de nível superior.
META 7	No prazo máximo de três anos a contar do início deste plano, colocar em execução programa de formação em serviço, em cada município ou por grupos de Município, preferencialmente em articulação com instituições de ensino superior, com a cooperação técnica e financeira da União e dos Estados, para a atualização permanente e o aprofundamento dos conhecimentos dos profissionais que atuam na educação infantil, bem como para a formação do pessoal auxiliar.
META 8	Assegurar que, em dois anos, todos os municípios tenham definido sua política para a educação infantil, com base nas diretrizes nacionais, nas normas complementares estaduais e nas sugestões dos referenciais curriculares nacionais.
META 9	Assegurar que, em três anos, todas as instituições de educação infantil tenham formulado, com a participação dos profissionais de educação neles envolvidos, seus projetos pedagógicos.
META 10	Estabelecer em todos os Municípios, no prazo de três anos, sempre que possível em articulação com as instituições de ensino superior que tenham experiência na área, um sistema de acompanhamento, controle e supervisão da educação infantil, nos estabelecimentos públicos e privados, visando ao apoio técnico-pedagógico para a melhoria da qualidade e à garantia do cumprimento dos padrões mínimos estabelecidos pelas diretrizes nacionais e estaduais.
META 11	Instituir mecanismos de colaboração entre os setores da educação, saúde e assistência na manutenção, expansão, administração, controle e avaliação das instituições de atendimento das crianças de 0 a 3 anos de idade.
META 12	Garantir a alimentação escolar para as crianças atendidas na educação infantil, nos estabelecimentos públicos e conveniados, através da colaboração financeira da União e dos Estados.
META 13	Assegurar, em todos os Municípios, o fornecimento de materiais pedagógicos adequados às faixas etárias e às necessidades do trabalho educacional, de forma que, em cinco anos, sejam atendidos os padrões mínimos de infraestrutura definidos na meta nº 2.
META 14	Incluir as creches ou entidades equivalentes no sistema nacional de estatísticas educacionais, no prazo de três anos.

(conclusão)

META 15	Extinguir as classes de alfabetização incorporando imediatamente as crianças no ensino fundamental, e matricular, também, naquele nível todas as crianças de 7 anos ou mais que se encontrem na educação infantil
META 16	Implantar conselhos escolares e outras formas de participação da comunidade escolar e local na melhoria do funcionamento das instituições de educação infantil e no enriquecimento das oportunidades educativas e dos recursos pedagógicos.
META 17	Estabelecer, até o final da década, em todos os Municípios e com a colaboração dos setores responsáveis pela educação, saúde e assistência social e de organizações não-governamentais, programas de orientação e apoio aos pais com filhos entre 0 e 3 anos, oferecendo, inclusive, assistência financeira, jurídica e de suplementação alimentar nos casos de pobreza, violência doméstica e desagregação familiar extrema.
META 18	Adotar progressivamente o atendimento em tempo integral para as crianças de 0 a 6 anos.
META 19	Estabelecer parâmetros de qualidade dos serviços de educação infantil, como referência para a supervisão, o controle e a avaliação, e como instrumento para a adoção das medidas de melhoria da qualidade.
META 20	Promover debates com a sociedade civil sobre o direito dos trabalhadores à assistência gratuita a seus filhos e dependentes em creches e pré-escolas, estabelecido no art. 7º, XXV, da Constituição Federal. Encaminhar ao Congresso Nacional projeto de lei visando à regulamentação daquele dispositivo.
META 21	Assegurar que, em todos os Municípios, além de outros recursos municipais os 10% dos recursos de manutenção e desenvolvimento do ensino não vinculados ao FUNDEF sejam aplicados, prioritariamente, na educação infantil.
META 22	VETADO
META 23	Realizar estudos sobre custo da educação infantil com base nos parâmetros de qualidade, com vistas a melhorar a eficiência e garantir a generalização da qualidade do atendimento.
META 24	Ampliar a oferta de cursos de formação de professores de educação infantil de nível superior, com conteúdos específicos, prioritariamente nas regiões onde o déficit de qualificação é maior, de modo a atingir a meta estabelecida pela LDB para a década da educação.
META 25	Exercer a ação supletiva da União e do Estado junto aos Municípios que apresentem maiores necessidades técnicas e financeiras, nos termos dos arts.30, VI e 211, § 1.º da Constituição Federal.
META 26	Observar as metas estabelecidas nos demais capítulos referentes à educação infantil.

Fonte: Brasil(2001, p. 12-14).

A opção por tratar do Plano Nacional de Educação de 2001, não mais em vigência, foi em virtude de considerar uma extensa definição de metas, totalizando 25, já que uma sofreu veto, e ainda entender que as definições de tais metas expressam de modo indireto os princípios que orientavam a política de educação no país naquele momento. As metas

descritas foram utilizadas nesta pesquisa como parâmetro no sentido de relacioná-las particularmente com a rede municipal de educação infantil de Penedo, objeto de estudo neste trabalho.

Como se vê, o teor das metas é múltiplo e elas abarcam questões de financiamento, formação, infraestrutura e oferta. Ao analisar criticamente o plano, Saviani (2011) dispõe o seguinte:

Numa apreciação geral e sumária do conteúdo do plano, pode-se concluir que, em relação ao diagnóstico, há razoável **consenso** na análise da situação e na identificação das necessidades que precisam ser atendidas. [...] As **divergências** vão se manifestar mais especificamente no que se refere aos objetivos e metas, em especial àquelas que se relacionam, direta ou indiretamente, ao problema do financiamento. Mesmo nesse caso, boa parte das metas também são incontestadas por obviedade ou ambiguidade. Aliás, Ivan Valente entende que o texto se rege pelo ‘conhecido e esperto modo de legislar de nossas elites’: no que interessa aos ‘de cima’, no caso do Plano a política do Governo, ‘temos uma lei com comandos precisos, num estilo criterioso, detalhista e, regra geral, autoaplicável’ (VALENTE, 2001, p. 14). Naquilo que é de interesse dos ‘de baixo’, ‘recorre-se à redação ‘genérica’, no mais das vezes, sujeita a uma regulamentação, sempre postergada’. (SAVIANI, 2011, p. 255, grifos nossos).

Nesta análise dos marcos legais e regulatórios da educação infantil, como na análise de quaisquer documentos de cunho jurídico, é pertinente considerar o alerta descrito acima. Comumente camuflado no modo de redação dos mecanismos jurídicos, o jogo de interesses está presente, e só é possível percebê-lo pelo exercício atento da crítica. Outro elemento que cabe ser indagado versa sobre a execução do plano a fim de verificar se as metas e os objetivos foram alcançados e em que medida. Obviamente, já se verifica um engodo nesse sentido, pois:

[...] o objetivo do governo era evitar qualquer possibilidade de ampliação dos recursos da União investidos na educação. Constata-se, assim, que assiste razão ao deputado Ivan Valente ao afirmar que FHC vetou o que faria do PNE um plano: ‘O governo vetou o que atenua no PNE o seu traço de uma grande listagem contendo intenções, mais ou menos genéricas, sobre política educacional. Isto é, vetou tudo o que o aproximava de um plano, dotando-o do principal meio – verbas – para viabilizar as diretrizes e metas propostas.’. (SAVIANI, 2011, p. 262).

Os aspectos políticos que subjazem à elaboração do PNE 2001-2011 assumem a característica dos entraves comuns à consecução das políticas educacionais brasileiras, a questão do financiamento. Sem as garantias das fontes de financiamento para alcançar as metas lançadas, qualquer plano, em quaisquer instâncias – municipal, estadual ou federal – não passa de um mero anúncio.

O novo Plano Nacional de Educação, com duração prevista para 2014-2024, encontra-se nos meados do desenrolar do seu processo, atualmente, está situado em um momento de alterações das concepções de educação do país, anunciadas cotidianamente nas ações do atual governo, flutuando em um cenário de incertezas, onde não se tem clareza sobre a prioridade que será dispensada a esse instrumento.

Cabe considerar que, durante esta pesquisa, realizamos diversas consultas ao site do MEC, mais especificamente na página denominada de “PNE em movimento”. Nela é possível acessar, além do PNE 2014-2024, um mapa de monitoramento do plano, um documento intitulado *Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: linha base* (INEP, 2015), um relatório do Biênio 2014-2016 e uma coletânea de Relatos de experiência sobre o monitoramento e a avaliação dos planos de educação. Outro conjunto de publicações também está disponível para consulta, são eles: livro Sistema Nacional de Educação; Modelo de Relatório de Monitoramento e Avaliação dos Planos de Educação, Ficha de Monitoramento e Avaliação dos PNE; Pesquisa sobre organização da demanda por creche (1); Pesquisa sobre organização de demanda por creche (2); Estudo sobre forma de disponibilização de dados e indicadores municipais para monitoramento e avaliação dos planos; Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do PNE e o Plano Municipal de Educação: Caderno de Orientações.

Nota-se que os documentos são disponibilizados aos cidadãos e às cidadãs brasileiros, e não apenas aos profissionais da educação, pois todos e todas podem acessar as informações, e o modelo de gestão do plano, explicitamente atento aos mecanismos de controle e acompanhamento, expressam uma preocupação no sentido de torná-lo mais articulado transparente e exequível.

Obviamente, esses elementos, embora importantes, não garantem por si só que as metas e os objetivos traçados sejam alcançados, pois, como já se compreende, um plano de educação, em quaisquer dos níveis da federação – municipal, estadual ou nacional –, necessita de garantias de financiamento. Caso contrário, tem em sua gênese um entrave insuperável, considerando que os recursos financeiros destinados à educação constituem o “aspecto essencial dos planos, pois, sem que esses recursos sejam assegurados, o plano todo não passará de uma carta de intenções, cujas metas jamais poderão ser realizadas” (SAVIANI, 2011, p. 261).

Assim, vejamos o que estabelece o Plano Nacional de Educação 2014-2024 quanto às metas, considerando que o novo plano não separa as metas e objetivos por nível de ensino, contudo, é possível identificar quatro metas relacionadas com a educação básica, portanto se

relaciona com a educação infantil direta ou indiretamente conforme o Quadro 2. Na sequência, no Quadro 3, outras cinco metas mais relacionadas predominantemente pelo tema da formação dos profissionais da educação básica.

Como é possível perceber nas informações contidas no Quadro 2, três categorias estão em destaque: a universalização, a oferta em tempo integral e a qualidade. Pelo exposto, além de buscar universalizar a educação infantil para as crianças de 4 e 5 anos, o texto dispõe um assunto bastante discutido: as limitações no atendimento às crianças na faixa etária até 3 anos, historicamente prejudicadas no seu direito à educação. Na meta subsequente, aborda-se a necessidade de aumento do atendimento em tempo integral, estabelecendo percentuais mínimos, o que de fato é muito importante para que as redes públicas de educação possam mensurar o quantitativo atendido na sua localidade de modo a ajustar-se aos percentuais definidos ou até mesmo superá-los. A última meta do referido quadro remete à discussão da qualidade da educação básica, no entanto, atrelando-a a dois aspectos pontuais: o fluxo escolar e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).²

Quadro 2 – Definição de metas e objetivos para a educação infantil do Plano Nacional de Educação 2014

META 1	Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até (três) anos até o final da vigência deste PNE.
META 4	Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.
META 6	Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica.
META 7	Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb.

Fonte: Inep (2015, p. 21, 67, 97, 113).

² Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado pelo Inep em 2007, em uma escala de zero a dez. Sintetiza dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: aprovação e média de desempenho dos estudantes em língua portuguesa e matemática. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e a Prova Brasil.

No Quadro 3, embora a nomenclatura “educação infantil” não apareça explicitamente, as metas também estão relacionadas com esta primeira etapa já que se trata da educação básica de modo geral e a redação do texto cita a educação básica sem especificar os níveis. Nesse bloco surgem temas relacionados com a carreira e a formação docente, equiparação salarial, gestão democrática e investimento em educação com percentuais mínimos definidos.

As temáticas expressas por meio de metas e objetivo do PNE atual tornam-se, neste trabalho, elementos importantes que poderão subsidiar a caracterização da rede municipal de educação infantil diante das determinações nacionais para o decênio em curso. Para isso, torna-se indispensável que o município de Penedo tenha construído o Plano Municipal de Educação (PME) em articulação com o PNE vigente.

Quadro 3 – Definição de metas e objetivos relacionados com a educação básica no Plano Nacional de Educação 2014: carreira e formação docente, equiparação salarial, gestão democrática e investimento

META 15	Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de vigência de 1 (um) ano deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art.61 da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, assegurando que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica em nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.
META 16	Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica a formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.
META 17	Valorizar os (as) profissionais do magistério de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio aos dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.
META 19	Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.
META 20	Ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto – PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio.

Fonte: Inep (2015, p. 263, 275, 287, 313, 335).

No tocante ao acompanhamento das metas, ou seja, na mensuração dos percentuais de evolução do cumprimento destas, verificamos que é possível consultar alguns dados por meio

da página oficial do Observatório do PNE.³ Embora tenhamos abordado anteriormente neste trabalho metas indiretamente relacionadas com a educação infantil, optamos por analisar apenas o acompanhamento da meta 1 do PNE (2014-2024) por ela corresponder na sua totalidade à etapa da educação básica em estudo nesta pesquisa. Nesse sentido verificamos a situação atual em relação à meta mencionada, que trata da universalização da educação infantil para as crianças de 4 e 5 anos e do atendimento às crianças com idade inferior aos 3 anos de modo a alcançar o atendimento de 50% da população nessa faixa etária.

Assim procedendo, verificamos, na plataforma citada, os percentuais no plano nacional e no estadual quanto a tais metas e, quando possível, no plano municipal, considerando o município de Penedo como parâmetro. Os resultados encontrados correspondem em relação à meta 1, ao seguinte: em termos nacionais, o atendimento às crianças na faixa etária de 4 e 5 anos corresponde atualmente a 93,8%(meta nacional-Brasil) dessa população, enquanto na faixa etária até os 3 anos, o percentual corresponde a 35,6% tomando como parâmetro o atendimento a 50% dessa população, tal qual descrito na meta 1 do PNE.

Após refinar a pesquisa, tomando como parâmetro o estado de Alagoas, verificamos que esses dados relacionados com a meta 1 correspondem, respectivamente, a 92,5% e 31,1%. Esses percentuais referentes ao estado de Alagoas, embora inferiores na comparação da meta nacional, encontram-se muito próximos a esses percentuais, não representando grande discrepância. Consultando a mesma plataforma, foi possível já verificar que Penedo ultrapassou o índice nacional de 80,1% (índice de 2010), apresentando nesse mesmo ano, o índice de 85% do atendimento às crianças na faixa etária de 4 e 5 anos.

Quanto às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), “de caráter mandatório em relação às práticas realizadas em todos os estabelecimentos públicos e privados de educação infantil” (ABUCHAIM, 2018, p. 17), evidenciam-se os objetivos, as definições, a concepção e os princípios que devem sustentar a educação infantil no Brasil. De modo geral, a norma objetiva o seguinte:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil articulam-se com as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares. (BRASIL, 2009³, art. 2.º, p. 18).

³ O Observatório do PNE foi lançado em 2013 e trata de um projeto de *advocacy* e monitoramento do Plano Nacional de Educação que tem por objetivo contribuir para o cumprimento do seu papel como agenda norteadora das políticas educacionais no país. Por meio dele, é possível encontrar indicadores das 20 metas e 254 estratégias do plano, funcionando como instrumento de controle social.

Cabe entender que as DCNEI se constituem como um dos mais importantes documentos na dimensão das discussões e disposições sobre o currículo a ser experienciado com crianças. Ao fazer referência ao teor do documento, nas *Orientações Curriculares para a educação infantil da Rede Municipal de Maceió*, Haddad ressalta:

Várias das premissas postas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Dcnei) não são novas, muitas delas foram lançadas há mais de 150 anos e ganham atualidade em nossos tempos. É o que podemos constatar do programa de Jardim de infância criado por Friedrich Wilhelm Froebel, em 1840, na Prússia (hoje Alemanha); a Casa das crianças criada por Maria Montessori, na Itália, em 1907; e de outras pedagogias lançadas por Dewey, Freinet, Decroly, que iniciaram movimentos de renovação pedagógica tendo a criança, e não o conteúdo, o centro da ação educativa. (HADDAD, 2015^a, p. 30).

Assim é possível já depreender que o texto das Diretrizes expressa na sua totalidade o ser criança como ponto de partida e razão de todas as propostas e práticas pedagógicas a serem desenvolvidas e consolidadas na educação infantil. Ao explicitar os objetivos, também ressalta a necessária observância das legislações locais (estaduais ou municipais) e as normas dos respectivos sistemas de ensino, corroborando o princípio da autonomia dos municípios garantidos por lei. Desta feita, estabelece-se uma necessidade: as legislações locais ou regionais precisam estar coadunadas com a legislação nacional, e no que agora enfatizamos, precisam estar alinhadas com as premissas expressas nas DCNEI.

No que se refere às definições, são enfatizadas nas DCNEI a definição de educação infantil, de criança, de currículo e de proposta pedagógica. Essas definições devem ser tomadas como elemento de reflexão nas redes municipais de modo que sejam pensadas pelos diversos sujeitos que a compõem, tanto aqueles que estão atuando nas secretarias municipais quanto os que atuam nas unidades escolares, de maneira que fortaleçam no coletivo municipal o entendimento de que a educação infantil assim se projeta:

Primeira etapa da educação básica oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos, que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que **educam e cuidam** de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (BRASIL, 2010, p. 12, grifo nosso).

A institucionalização da educação infantil em estabelecimentos educacionais não prioriza apenas a educação das crianças, mas o cuidado, fortalecendo a premissa de um processo indissociável. Como é possível perceber, vários elementos estão descritos na

definição: faixa etária atendida, jornada de atendimento e função do órgão responsável pela oferta. São informações que devem consubstanciar a organização das redes e de suas unidades. Outra definição que deve ser contemplada nos processos formativos ofertados pelas redes diz respeito à definição de criança como um sujeito histórico e de direitos que produz cultura nos processos de interação que vivencia cotidianamente (BRASIL, 2010).

No que aborda o currículo, as diretrizes o definem como um conjunto de práticas que devem articular as experiências e os saberes das crianças com outros conhecimentos de modo a promover o desenvolvimento integral. Nesse sentido, fortalece o entendimento de que a criança não é desprovida de saber. Essa concepção resvala significativamente no modo de relacionamento entre o adulto e a criança, entre o educador e a criança que está se desenvolvendo por meio das interações e experiências vivenciadas. Por fim, no tocante às definições, as DCNEI destacam que a proposta pedagógica ou projeto político-pedagógico assim se constitui:

[...] plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados. É elaborado num processo coletivo com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar. (BRASIL, 2010, p. 13).

As definições evidenciadas acima representam para as instituições de educação infantil e seus profissionais subsídios que podem contribuir para o fortalecimento do que cotidianamente é promovido nos espaços formais de educação infantil. São nesses espaços que deverão ser vivenciadas práticas e experiências que traduzam essas definições. Se as ações pedagógicas são desenvolvidas de modo autoritário, unilateral, de modo que apenas o professor pensa no que é importante para as crianças vivenciarem, sem considerar suas necessidades, desejos e saberes, logo não as compreendem como alguém capaz de produzir cultura, de ser e expressar-se no mundo de forma autêntica. As diretrizes, ao explicitar de modo claro e objetivo a concepção de criança e de currículo, abre uma lista de reflexões tão necessárias quanto urgentes a serem feitas por aqueles que estão no cotidiano das creches e das pré-escolas.

Contudo, como bem expressa Oliveira (2002), ainda que tenha havido o surgimento de concepções novas que modificaram a forma de pensar as propostas pedagógicas para a área da Educação Infantil, as diretrizes, assim como outros documentos, estão distantes de representar uma transformação das práticas em desenvolvimento nessa área. Desse modo, é importante refletir se as políticas públicas direcionadas para a área abarcam as necessidades formativas dos sujeitos que atuam nas instituições educativas; também considerando tempo para que a

formação, quer seja inicial, quer seja contínua, realize-se de forma a atender as necessidades dos profissionais quanto aos seus fazeres, aliando às necessidades institucionais, peculiaridades locais e tempo para esse momento formativo na vida de cada profissional. É necessário pensar sobre uma ampla articulação de todo o sistema de ensino, de modo que este, ao assumir a sua função normativa, não descuide de outras tão necessárias ao real desenvolvimento da área, de modo a evitar um fosso entre um conjunto de normas altamente refinadas e legitimadas do ponto de vista legal e aquilo que se expressa por meio das práticas educativas. Nessa perspectiva, a formulação das DCNEI, como documento oficial da área, além de estabelecer uma relação dialógica com o PNE, promove um novo direcionamento, mais atento às práticas e, portanto, mais a serviço das comunidades educativas que se formam nas municipalidades, diferentemente do PNE que trata das políticas para a área em uma dimensão macro.

De modo bastante pontual, assumindo um caráter essencialmente normatizador, as DCNEI anunciam a concepção de educação infantil além de esclarecer que a obrigatoriedade de matrícula na educação infantil para as crianças de 4 ou 5 anos deve considerar a data de 31 de março do ano em que esteja se efetivando a matrícula, como parâmetro para verificação dessa temporalidade. Estabelece que a matrícula no ensino fundamental não tem como pré-requisito a frequência na educação infantil e as vagas em creches e pré-escolas, ao serem ofertadas, considerem a proximidade da residência das crianças. Esse último tópico implica para as redes municipais de educação infantil uma logística de infraestrutura a fim de considerar tanto o quantitativo geral de demanda por creche e pré-escola de sua população como as demandas por áreas (bairros ou similares), de modo a atender as crianças considerando onde elas residem, evitando, assim, grandes deslocamentos.

Nessa ótica, citamos o Proinfância que, ao instituir sua política de construção de unidades de educação infantil, retoma essa disposição para o estabelecimento de seus critérios, considerando as necessidades de atendimento de cada região no interior dos municípios brasileiros.

As DCNEI reconhecem os princípios que devem nortear as propostas pedagógicas em instituições de educação infantil, e, com base neles, constrói um conjunto de orientações que se aplicam diretamente à concepção da Proposta Pedagógica, inclusive articulando-a com temas como a diversidade, a temática indígena e infâncias do campo. Os princípios estão diretamente relacionados com as categorias definidas no Quadro 4.

Quadro 4 – Princípios norteadores da proposta pedagógica em instituições de educação infantil

PRINCÍPIOS	CATEGORIAS MENCIONADAS
Éticos	Autonomia Responsabilidade Respeito ao bem comum Meio ambiente Culturas Identidades Singularidades
Políticos	Cidadania Críticidade Respeito à ordem democrática
Estéticos	Sensibilidade Criatividade Ludicidade Liberdade de expressão – manifestações artísticas e culturais

Fonte: Brasil (2010, p. 16).

Pelo exposto, depreende-se que a complexidade envolvendo os princípios que devem subsidiar a elaboração das propostas pedagógicas e sua implementação exige um amplo repertório formativo por parte dos profissionais da educação infantil. Ainda que haja viabilidade no tocante à redação que pode e deve ser efetivada na construção de uma proposta, cabe pensar como esses princípios se revelam no cotidiano, em outras palavras, que práticas podem garantir a efetivação de tais princípios.

O documento ora explicitado não é omissivo quanto à discussão das práticas pedagógicas que devem ser legitimadas em espaços formais de educação infantil. Assim, traz premissas que fundamentam a educação infantil desde seus primórdios, estabelecendo coerentemente como eixos das práticas pedagógicas, as interações e a brincadeira (BRASIL, 2010). Outro aspecto bastante significativo relaciona-se com a menção do termo “experiência”. No texto, há a indicação de que as práticas desenvolvidas por meio dos eixos mencionados garantam experiências que são definidas textualmente mediante um rico conjunto de anúncios. A utilização do termo, por si só, já envereda por um caminho que se distancia da tão famigerada “atividade”. É comum nas práticas escolares brasileiras a utilização desse termo e sua incorporação no fazer docente, sendo concebida como um “momento pedagógico privilegiado”.

A mera execução de uma atividade distancia-se, em grande medida, daquilo que deve ser legitimado na educação infantil, partindo do pressuposto de que as crianças se desenvolvem de modo integral, e não de modo compartimentalizado. São as infindáveis

experiências construídas cotidianamente, alicerçadas nas interações e na brincadeira, que devem substanciar as práticas pedagógicas nessa etapa da educação básica. É necessário transpor a importação de modelos advindos do ensino fundamental e considerar as especificidades das infâncias.

Se a criança vem ao mundo e se desenvolve em interação com a realidade social, cultural e natural, é possível pensar em 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. (KUHLMANN JR., 1999, p.53).

Outros aspectos citados nas DCNEI tratam da avaliação e da articulação com o ensino fundamental. No que envolve o acompanhamento do trabalho pedagógico e a avaliação do desenvolvimento das crianças, as diretrizes definem que são as instituições de educação infantil que devem criar os procedimentos para a realização deste trabalho; mas também enfatizam que não deverão ser contemplados objetivos de seleção, promoção ou classificação. Os objetivos mencionados caracterizam aqueles comumente verificados na cultura escolar de outros níveis da educação básica e do ensino médio. Mais uma vez, o documento evita a associação com as práticas naturalizadas por esses segmentos.

É importante considerar que o esforço explicitado no texto das diretrizes quanto às especificidades da educação infantil não tem o intuito de causar ruptura em relação ao ensino fundamental. Como nos lembra Kuhlmann Jr. (1999), insistir em demarcar a educação infantil em relação ao ensino fundamental, opondo-os, seria um comportamento contraditório e representaria fazer uma reserva de domínio, desconsiderando a criança que continua a ser criança ao ingressar no ensino fundamental.

Em vista disso, as diretrizes tratam da transição da educação infantil para a etapa subsequente de modo a orientar que as propostas pedagógicas possam prever formas para garantir a continuidade nos processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, ressaltando que os conteúdos do ensino fundamental não sejam antecipados para a educação infantil.

Finalizando a análise do arcabouço normativo, a Lei n.º 13.257, de 8 de março de 2016, estabelece o Marco Legal da Primeira Infância, dispondo sobre as políticas públicas para a primeira infância (BRASIL, 2016), ao mesmo tempo que altera a Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990). A Lei n.º 13.257 estabelece os princípios e as diretrizes para a formulação e implementação de políticas

públicas voltadas à primeira infância, respaldada no que é específico e relevante nos primeiros anos de vida, considerando o desenvolvimento infantil e humano. Demarca como primeira infância o período de vida até os 6 anos de idade ou 72 meses de vida (BRASIL, 2016). No que tange às implicações para a educação infantil e conseqüentemente as redes municipais, cabe entender os aspectos mencionados nos artigos 5.º, 9.º e 10.º. No artigo 5.º, a educação infantil está inserida como área prioritária ao desenvolvimento de políticas públicas para a primeira infância, com outras áreas, como saúde e assistência social. Os artigos 9.º e 10.º estão alicerçados em uma compreensão que representa um avanço para a efetiva concretização das políticas públicas no setor da educação: a articulação delas com a formação de seus profissionais. Assim a lei define:

Art. 9º As políticas para a primeira infância serão articuladas com as instituições de formação profissional, visando a adequação dos cursos às características e necessidades das crianças e à formação de profissionais qualificados para possibilitar a expansão com qualidade dos diversos serviços.

Art. 10º Os profissionais que atuam em diferentes ambientes de execução das políticas e programas destinados à criança na primeira infância terão acesso garantido e prioritário à qualificação, sob a forma de especialização e atualização, em programas que contemplem, entre outros temas, a especificidade da primeira infância, a estratégia da intersetorialidade na promoção do desenvolvimento integral e a prevenção e a proteção contra toda forma de violência contra a criança. (BRASIL, 2016).

A criação de políticas educacionais por si só não tem garantido sua implementação, em última instância, a transformação das realidades sociais. Quando as políticas são formuladas e desenvolvidas de modo verticalizado, sem considerar os diversos aspectos e sujeitos que envolvem a trama complexa das instituições escolares, podem constituir-se como mecanismos ineficazes quanto ao cumprimento dos seus objetivos.

Contudo, em termos de garantias legais, a lei traz importantes dimensões: o respeito às necessidades das crianças, o atendimento aos seus interesses, a participação das crianças em ações que se relacionem com elas e o respeito à individualidade e aos ritmos de desenvolvimento, e a valorização da diversidade da infância brasileira (BRASIL, 2016).

Finalmente, os artigos 16 e 17 do Marco Legal da Primeira Infância tratam, respectivamente, da expansão da educação infantil e da organização dos espaços voltados às crianças. Sobre a expansão, há a necessidade de assegurar a qualidade da oferta, e para tal, cita a necessidade de instalações e equipamentos que obedeçam aos parâmetros de infraestrutura estabelecidos pelo Ministério da Educação, profissionais qualificados, e currículo e materiais adequados à proposta pedagógica.

2.2.1 Documentos orientadores da educação infantil do Ministério da Educação (MEC)

O Ministério da Educação no Brasil tem empreendido uma série de produções colaborativas para o desenvolvimento da educação infantil na última década. Tais documentos, geralmente, têm características de orientação e regulação em conformidade com a política nacional de educação infantil vigente, que há alguns anos se apresentava alinhada à pesquisa e à produção intelectual do país. Um indicador desse contexto, ao observar tais documentos, é a presença de pesquisadores da área e, ainda, a influência de organismos internacionais que acabam consolidando seus objetivos nas políticas educacionais do país, validando posicionamentos políticos e pedagógicos que nem sempre correspondem àqueles expressos pela nação. As concepções, as diretrizes e os objetivos mais específicos oriundos desse processo compõem um complexo aparato, oficializado por meio das ações do Ministério da Educação. Assim, nas palavras de Abuchaim (2018):

A educação infantil foi tema de várias ações do MEC que tiveram como objetivo oferecer diretrizes, orientações e subsídios para administrações municipais e instituições. Essas publicações reafirmam a indissociabilidade do cuidar e do educar, a garantia do direito da criança à educação e o respeito às especificidades da educação infantil. (ABUCHAIM, 2018, p. 44).

As publicações estão disponibilizadas em formato PDF no site do MEC e formam importante acervo para a consulta pública, tornando-se instrumentos capazes de guiar as ações daqueles que atuam nas redes municipais e sobre os quais recai a responsabilidade pela implementação das políticas (Quadro 5).

A influência dos organismos internacionais na condução da política educacional brasileira é bastante presente (KRAMER, 2003; ROSEMBERG, 2002). Essa influência se expressa nos textos legais, portanto nas nuances presentes nos textos disponibilizados pelo MEC. Nessa conjuntura, cabe o alerta da indispensável crítica pelos sujeitos que fazem uso dessa produção, considerando que, para a implementação que geralmente ocorre pela rede ou pelo sistema municipal de educação – secretarias municipais de educação (Semed) e instituições escolares –, é necessário não apenas conhecê-los, mas compreendê-los à luz dos objetivos nacionais e de quanto essas orientações oficiais podem contribuir para o desenvolvimento da educação infantil na instância municipal.

Quadro 5 – Documentos referentes à educação infantil disponibilizados pelo MEC nos últimos dez anos

Ano	Título da publicação*
2006	Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação
2006	Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil
2006	Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil
2009	Práticas cotidianas na educação infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares
2009	Indicadores de qualidade na educação infantil
2009	Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de Educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de educação infantil
2009	Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. 6.Ed.
2009	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
2009	Política de Educação Infantil no Brasil: relatório de avaliação
2011	Deixa eu falar!
2012	Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial
2012	Brinquedos e brincadeiras de Creches
2012	Pesquisa Nacional Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural – 2012
2012	Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial
2012	Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais
2012	Educação infantil: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação
2013	Análise das discrepâncias entre as conceituações de educação infantil do INEP e IBGE, sugestões e subsídios para maior e mais eficiente divulgação dos dados
2013	Estudo sobre a organização dos espaços internos das unidades do Proinfância
2013	Oferta e demanda de educação infantil no campo
2014	Literatura na educação infantil acervos, espaços e mediações
2014	Educação infantil – os desafios estão postos e o que estamos fazendo?
2014	Educação infantil do campo: proposta para expansão da política
2014	Instrumento de acompanhamento da expansão da oferta da educação infantil, urbana e rural
2014	Estudo sobre a organização dos espaços externos das unidades do Proinfância
2015	Implementação do Proinfância no estado do Rio Grande do Sul
2015	Território do brincar: diálogo com escolas
2015	Avaliação da educação infantil a partir da avaliação de contexto
2015	Diretrizes em ação
2015	Educação infantil em jornada de tempo integral
2016	Docências na educação infantil, currículo, espaços e tempo
2016	Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil

Fonte: Abuchaim (2018, p. 46).

* As publicações estão disponíveis no portal do MEC, página Educação Infantil: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/destaques?id=12579:educacao-infantil>. Acesso em: 4 maio 2019.

Desse modo, é possível que as redes considerem tais documentos como sustentáculos para elaboração de suas proposições voltadas à educação infantil, de modo a contemplar e fortalecer as diversidades e pluralidades das localidades onde estão circunscritas. Tendo esse entendimento como escopo, é pertinente apresentar em seguida os documentos que devem embasar as ações das redes municipais de educação na condução da política de educação infantil.

Nesta pesquisa, alguns desses documentos são tomados como referência no sentido de guiar o estudo que visa caracterizar a rede pública municipal de Penedo. Essa escolha se efetiva em razão de que compreendemos que, *a priori*, as redes municipais têm esses documentos como orientadores de suas ações em maior ou menor proporção, a depender do grau de organização político-pedagógico em que se encontram. Destacamos dois documentos recentes publicados pelo MEC: os *Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil*(2018) e a *Base Nacional Comum Curricular*(BNCC) 2018.

Embora não tenhamos constatado ainda movimentos de discussão sobre o primeiro documento, que nos forneceu importantes elementos para a formulação das dimensões analisadas, subsidiando a elaboração dos questionários e entrevistas, percebemos que a BNCC, mais em foco, entra no rol dos documentos oficiais nas diversas etapas da educação básica; propulsora de um novo desenrolar na perspectiva das determinações legais e das orientações curriculares no Brasil, causando provavelmente grande impacto para as redes haja vista a força de lei da qual se reveste. Nota-se um intenso debatenacionalmente, fomentado por processos de consulta pública que culminou na sua aprovação. Atualmente, a BNCC encontra-se em fase de discussão ou início de implementação nas redes municipais. Em Penedo, a BNCC faz parte atualmente das discussões realizadas pela rede, compondo uma das temáticas da formação continuada do município, já que tem força de lei em âmbito nacional e prazo para implementação.

O propósito de listar os documentos orientadores da educação infantil no Brasil neste estudo explica-se pela possibilidade de que esse conjunto de anunciações de cunho político e de considerável alcance na condução das práticas resvale na forma de constituição da rede, considerando que geralmente essas instâncias necessitam de embasamento para o desenvolvimento de suas ações na construção de suas propostas e de seu currículo.

Em suma, a explicitação dos marcos legais e do que neste trabalho optamos por denominar de arcabouço normativo complementar pós-LDB representa avanços importantes para a área da Educação Infantil nas últimas décadas. Possivelmente, as alterações conceituais, políticas e normativas representam, em alguma medida, transformações na

condução das políticas e ações locais, reverberando nas práticas das instituições escolares e consequentemente nas experiências vivenciadas pelas crianças. No entanto, cabe mencionar que, por um lado, analisar as redes de educação, quer sejam municipais, estaduais, quer sejam federais, lançando mão dos dispositivos jurídicos que regulam as instituições, é considerar a força indutora que tais mecanismos exercem, a exemplo dos organismos internacionais; por outro lado, é também verificar a possibilidade de que eles se constituam apenas como elementos reguladores, tomados acriticamente, capazes de exercer poder e controle por parte daqueles que conduzem as políticas locais.

Seguramente, também consideramos que há uma diversidade de elementos, para além do que assegura a lei, que podem contribuir decisivamente para a construção de redes ou sistemas educacionais que tenham como objetivo primeiro as necessidades de suas comunidades, de seu povo e das crianças que lá estão. Perceber essa possibilidade decorre do exercício de pensar de modo mais amplo, de forma a contemplar dimensões que estejam relacionadas com a formação dos professores, a estrutura física dos espaços institucionalizados de educação infantil, das práticas desenvolvidas, do projeto de educação que se almeja. No entanto, a caracterização da rede pública municipal de Penedo não poderia concretizar-se sem passar pelo crivo das principais alterações conceituais, políticas e legais apresentadas.

3 A PESQUISA EM PENEDO

Conforme explicitado anteriormente, o objetivo da presente pesquisa foi caracterizar a rede pública municipal de educação infantil de Penedo no tocante à política e à gestão da educação infantil desenvolvidas de modo articulado com as determinações previstas nos marcos legais nacionais para a área. Os objetivos específicos corresponderam a: compreender a gestão da educação infantil no município de Penedo; apresentar um panorama do município sobre a realidade atual, especialmente relacionado com a área da educação; descrever a política de educação infantil do município no âmbito das ações da Secretaria Municipal de Educação e a organização das instituições educacionais municipais que ofertam a educação infantil, nas quais serão verificadas dimensões que abarcam as especificidades da área.

Para realização do estudo, escolhemos a abordagem qualitativa predominantemente. “A investigação qualitativa emprega diferentes alegações de conhecimento, estratégias de investigação e métodos de coleta e análise de dados.” (CRESWELL, 2007, p. 184). Considerando a ideia de Creswell, a pesquisa adotou diferentes estratégias para a realização da coleta de dados explicitadas no transcrito desta seção.

Assim, enfocamos métodos mistos da pesquisa quantitativa e qualitativa, utilizando a estratégia transformadora sequencial, definida por Creswell (2007) da seguinte forma:

[...] a estratégia sequencial transformadora tem duas fases distintas de coleta de dados, uma seguida da outra. Porém, nesse projeto qualquer um dos métodos pode ser utilizado primeiro, e pode-se dar prioridade à fase quantitativa ou qualitativa, ou até mesmo as duas, se houver recursos suficientes disponíveis. Além disso, os resultados das duas fases são integrados durante a fase de interpretação. Diferentemente das técnicas exploratórias e explanatórias sequenciais, o modelo transformador sequencial tem uma perspectiva teórica para guiar o estudo. O objetivo dessa perspectiva teórica, seja ela uma estrutura conceitual, uma ideologia específica seja ela uma reivindicação, é mais importante para guiar o estudo do que apenas o uso de métodos. (CRESWELL, 2007, p. 218).

Na realização dos objetivos da pesquisa, lançamos mão da pesquisa documental e de campo. A pesquisa documental revisita os marcos legais da educação infantil no Brasil e o conjunto normativo que orienta as políticas e práticas a serem desenvolvidas na área, além dos dados oficiais disponibilizados nas plataformas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). A consulta às bases de dados realizou-se para que fossem levantados os dados gerais sobre a cidade e a educação infantil constituída. Para tal, procedemos ao acesso ao último Censo Demográfico realizado pelo IBGE em 2010 (IBGE, 2011), bem como as

informações contidas no Censo Escolar de 2019 (resultado preliminar) – organizado por órgão do Ministério da Educação por meio do Inep.

Levantamos as seguintes informações nas bases de dados citadas: população geral do município, população na faixa etária de 0 a 5 anos e onze meses, sexo, cor ou raça, grau de instrução, taxa de analfabetismo, renda média mensal, taxa bruta de natalidade e mortalidade infantil, quantitativo de instituições, as quais já foram descritas no início desta seção.

Posteriormente, iniciou-se a pesquisa de campo, organizada em duas fases. A primeira refere-se a uma abordagem à gestão da educação infantil no município de Penedo no âmbito das ações da Secretaria Municipal de Educação, por meio de entrevistas. A segunda fase corresponde à caracterização das 28 instituições que ofertam a educação infantil, com aplicação de questionário em todas.

3.1 Procedimentos de coleta de dados para a pesquisa

Os instrumentos utilizados na coleta compõem um conjunto formado por uma entrevista voltada à secretária Municipal de Educação e a técnica responsável pelo setor de educação infantil e um questionário direcionado aos gestores das unidades de educação. Tais instrumentos foram subsidiados por documentos oficiais que tratam da educação infantil no Brasil, os quais foram descritos na seção 2.

Os Instrumentos da Fase 1

Compôs a fase 1 uma entrevista semiestruturada (APÊNDICE A) composta por seis blocos temáticos. A elaboração da entrevista embasou-se especialmente nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2018) dentre outros documentos. O primeiro bloco da entrevista refere-se à Gestão dos sistemas e redes de ensino; o segundo bloco aborda a Formação, carreira e remuneração dos professores e demais profissionais da educação infantil; o terceiro bloco abarca as questões voltadas à Gestão das instituições de educação infantil; o quarto bloco trata sobre aspectos da Intersetorialidade e o quinto bloco relaciona-se com os Espaços, materiais e mobiliários; o último bloco refere-se à Infraestrutura. O questionário foi elaborado como um instrumento complementar, no qual foram contemplados dados quantitativos gerais relacionados com a rede e mais especificamente com o número de instituições educacionais que ofertam à primeira etapa da

educação básica, localização, número de crianças atendidas por instituição e número de professores por turma de crianças.

Os Instrumentos da Fase 2

Os instrumentos da fase 2 formaram-se por um questionário (APÊNDICE B). O questionário direciona-se aos gestores das unidades. Ambos visam coletar dados que contribuam para a caracterização geral das unidades que compõem a rede municipal de educação infantil do município. O questionário foi elaborado de modo a contemplar 8 dimensões descritas do seguinte modo: identificação e localização da unidade, no qual se solicita também um breve histórico da instituição; gestão da instituição, contemplando tipo de gestão, dados relacionados com o acesso, a oferta e a matrícula; pessoal, abarcando as questões relacionadas com a composição do quadro de pessoal, formação e condições de trabalho; currículos, interações e práticas pedagógicas, relação com a família e a comunidade escolar e local, intersetorialidade e rede de proteção social; espaços, materiais e mobiliários; e a última dimensão denominada infraestrutura.

Inicialmente, pensamos em uma amostra de seis unidades de educação infantil de diferentes tipos (urbana, rural) para a aplicação dos dois instrumentos. Posteriormente, optou-se pela aplicação do questionário a todas as 28 unidades, conforme orientação da banca de qualificação, o que possibilitou verificar com mais profundidade as dimensões da política local e os mecanismos de gestão utilizados pela rede no âmbito das instituições educacionais do município.

3.2 A processualidade

A pesquisa na cidade de Penedo teve seu início marcado por uma reunião entre a pesquisadora e um representante da Secretaria Municipal de Educação que, no momento, assumia o cargo de coordenador-geral da educação no município. Durante a reunião, foram apresentados os objetivos gerais da pesquisa, alguns possíveis procedimentos metodológicos e a importância do estudo para a área da Educação Infantil na cidade. Nesse momento, o coordenador-geral apresentou-me à coordenadora de educação infantil, que tomou conhecimento do objetivo de realização da pesquisa na rede, salientando que o setor precisava efetivamente de contribuições que possibilitassem o desenvolvimento da educação infantil. Houve concordância para que a pesquisa fosse desenvolvida, tendo sido firmado que ambos

os coordenadores informariam à secretária municipal de Educação do município, para que dela obtivessem o aval.

Transcorridos alguns dias, elaborou-se o Termo de Consentimento para realização da pesquisa nos moldes requeridos pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), e enviado à coordenadora municipal da educação infantil, que recolheu a assinatura da secretária municipal em exercício. O documento foi anexado ao processo e enviado ao Comitê com outros documentos, resultando na aprovação da realização da pesquisa.

Com a aprovação do CEP, demos início à primeira fase de geração dos dados. Esta ocorreu no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, por meio de uma entrevista com a secretária e a coordenadora-geral de Educação do município. Antes de iniciarmos a entrevista, algumas preocupações em relação à postura adotada pelas pesquisadoras se fizeram presentes e estão bem representadas nas palavras de Alami, Desjeux e Garabua-Moussaqui ao tratar sobre a postura do pesquisador.

[...] a postura deve ser compreensiva, buscando-se entender corretamente as lógicas dos próprios atores e as imposições às quais estão submetidos, elucidando seu vocabulário, fazendo-os descrever as práticas concretas e facilitando o discurso dos mesmos – mediante reiterações, busca-se verificar se o que foi dito foi bem compreendido -, tranquilizando o entrevistado quando perguntas complicadoras são feitas [...]. (ALAMI; DESJEUX; GARABUAU-MOUSSAQUI, 2010, p. 114).

Durante a entrevista, obtivemos dados gerais sobre a política de educação infantil e a organização administrativa dessa instância, considerando a composição de suas unidades educacionais. As respostas foram concedidas pela secretária municipal de Educação e a coordenadora-geral de Educação da Semed, de modo que havia informações que, segundo as entrevistadas, podiam ser respondidas com mais exatidão por uma do que por outra. Esse motivo justificava a solicitação feita pela secretária para que ambas participassem. As perguntas foram feitas de modo alternado pelas pesquisadoras, de maneira que a duração total da entrevista totalizou aproximadamente duas horas.

Nas entrevistas e por meio das informações disponibilizadas, verificamos a necessidade de acessar alguns documentos e informações complementares, ficando sob a responsabilidade das entrevistadas o posterior envio de tais documentos. Após a entrevista, procedeu-se à visita a três unidades de educação infantil com o intuito de familiarizar-se com a estrutura física das instituições e os materiais disponíveis. Realizaram-se registros fotográficos dos espaços físicos e de alguns materiais pedagógicos de uso coletivo. A secretária de Educação acompanhou a visita e aproveitou o momento para relatar muitas

dificuldades pelas quais a rede estaria passando, dando ênfase à morosidade das empresas contratadas para finalização das obras em algumas instituições.

Conforme mencionado anteriormente, a segunda fase da pesquisa referiu-se à aplicação do questionário de caracterização aos diretores das 28 unidades de educação infantil de Penedo, com o objetivo de verificar as condições estruturais em que elas funcionam, as formas de organização da gestão e do quadro de pessoal, a estrutura física e o que poderia vir a ser uma proposta pedagógica em âmbito municipal. Buscamos relacionar os dados obtidos com as definições conceituais e normativas expressas nacionalmente por meio dos marcos legais da área. O questionário foi aplicado em uma escola piloto visando testar a viabilidade e aplicabilidade do instrumento. Depois desse momento, elaboramos um relatório indicando as dificuldades apresentadas e as possíveis alterações que precisavam ser realizadas, de modo que, depois dos ajustes, o questionário foi novamente aplicado em outras duas instituições e não mais verificadas dificuldades no preenchimento realizado pelos gestores.

Considerando esse fato, duas estratégias foram pensadas visando à qualidade da geração de dados:

- 1) a aplicação ocorreu com diretores e coordenadores pedagógicos, e não apenas com os diretores, como pensado anteriormente;
- 2) a realização do questionário foi em um momento coletivo em que a escuta desses sujeitos em relação ao processo de preenchimento fosse garantida e as possíveis dúvidas dos diretores e coordenadores quanto às questões contidas no questionário fossem sanadas.

Esse formato se justificou pela constatação de que a maior parte dos gestores das unidades de educação de Penedo atua tanto na primeira etapa da educação básica quanto no ensino fundamental, apresentando menor familiaridade com as questões relacionadas com a educação infantil, incluindo o desconhecimento de termos específicos da área.

Essa decisão não eliminou a visita às unidades de educação infantil. Nessa ação, atenção especial foi dada aos recursos oferecidos pelas instituições no tocante ao mobiliário, brinquedos e outros materiais de uso pedagógico. Convém informar que outra equipe do Projeto *A Criança, a Cidade e o Patrimônio: diálogos com os saberes e fazeres da comunidade penedense e eborense*, liderada por uma arquiteta, esteve fazendo a avaliação das condições de infraestrutura e dos mobiliários disponíveis nas unidades.

3.3 O lugar da pesquisa: panorama da cidade de Penedo

Esta seção objetiva explicitar os caminhos metodológicos adotados e a contextualização do lugar da pesquisa de modo a garantir que se compreenda mais amplamente como a pesquisa se desenvolveu. Os dados iniciais coletados nas plataformas que tratam sobre o panorama da cidade com alguns dados quantitativos sobre a educação infantil no Penedo foram aqui descritos e sistematizados.

A cidade de Penedo é abrigada na região do Baixo São Francisco e considerada patrimônio histórico das Alagoas, apresentando importante patrimônio artístico, cultural e arquitetônico, sendo seu conjunto histórico tombado pelo Iphan em 1996. Destaca-se como uma das cidades mais antigas do estado, localizada às margens do rio São Francisco. Sobre a sua fundação, há duas possibilidades apontadas nos registros históricos: a de que a cidade foi fundada em 1565, portanto no início do processo de colonização impulsionado pelos portugueses, e outra na qual se afirma que sua fundação só ocorreu oficialmente no ano de 1613. Em 1660, com a chegada dos franciscanos, há indícios do início de um processo de escolarização ao construírem o Convento e a Igreja de Santa Maria dos Anjos com escolas de latim, francês e filosofia (IBGE, 2011). Penedo tem uma vasta e rica história que comumente desperta interesses variados por parte de estudiosos e pesquisadores.

Por oportuno, trataremos aqui de expor alguns dados gerais do município, conforme disponibilizado na plataforma digital do IBGE correspondente ao Censo de 2010. Os dados populacionais mais recentes, oriundos do IBGE, que tratam das informações que englobam a educação ofertada às crianças também serão explicitados a seguir.

A população estimada pelo IBGE em Penedo em 2019 é de 63.683 habitantes. A densidade demográfica está na faixa de 87,61 habitantes por km².

Em relação aos aspectos da economia, o município de Penedo tem um Produto Interno Bruto (PIB *per capita*) na ordem de R\$ 13.202,44, ocupando a 19^a posição em relação a outras cidades do estado de Alagoas. Nos aspectos de trabalho e rendimento, o salário médio dos trabalhadores formais corresponde a 1,8 salário mínimo. Registrou-se uma população ocupada cujo número corresponde a 8.063 pessoas, o que equivale a 12,5% da população. É importante considerar que há o registro de que 50,5% da população têm rendimento nominal mensal *per capita* de até ½ (meio) salário mínimo.

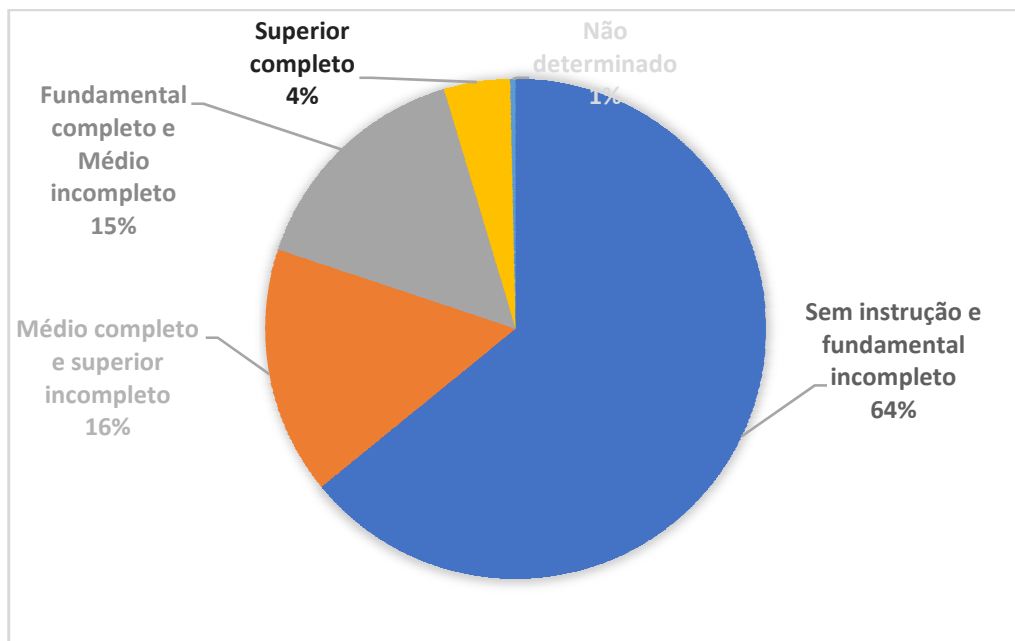
Quanto ao seu território e ambiente, nomenclaturas adotadas pelo IBGE, verifica-se que apenas 30% dos domicílios apresentam esgotamento sanitário adequado. A arborização de vias públicas e a urbanização de tais vias correspondem respectivamente a 58,6% e 14,9%

dos domicílios. Os aspectos da saúde mencionados evidenciam uma taxa de mortalidade no percentual de 15,98 óbitos para cada 1.000 nascidos vivos e uma taxa de internação por diarreia na faixa de 2,1 para cada 1.000 habitantes.

No que concerne ao panorama geral da educação no município, o censo de 2010 realizado pelo IBGE dispõe alguns dados: a taxa de escolarização corresponde a 94,6% da população com idade entre 6 e 14 anos de idade. O Ideb dos anos iniciais do ensino fundamental esteve na escala de 4 pontos em 2010, abaixo da média nacional que correspondia a 4,6 pontos em 2009 (Inep). O Ideb dos anos finais do ensino fundamental corresponde a 3,1 no mesmo ano. Esse quadro vem alterando-se nos últimos anos e mostrando avanços. O Ideb 2017, nos anos iniciais da rede pública, cresceu para 5,37, atingiu a meta de 4,8 para o município, mas não chegou ainda na casa dos 6,0. O mesmo ocorre para os anos finais, atingindo 4,86, ultrapassando a meta de 4,0 para o município.

Referindo-se ao grau de instrução da população, o município apresenta, assim como muitas cidades do interior de Alagoas, um alto índice de cidadãos e cidadãs sem instrução ou com a instrução realizada em nível fundamental incompleto. O Gráfico 1 especifica detalhadamente a situação.

Gráfico 1 – Percentual do grau de instrução da população de Penedo conforme o Censo Demográfico de 2010



Fonte: IBGE (2011).

Em números, o Gráfico 1 indica que 64% da população, ou seja, 31.971 pessoas cursaram o ensino fundamental, mas não o completaram ou não possuem instrução; 16% ou 7.997 pessoas cursaram o ensino médio de forma completa ou possuíam o ensino superior incompleto; 15% ou 7.613 pessoas cursaram o ensino fundamental e o completaram ou possuíam o ensino médio de modo incompleto; apenas 4% ou 2.125 pessoas havia completado o ensino superior, e 1% não tiveram seu grau de instrução determinado.

Os dados disponibilizados pelo IBGE retratam uma cidade cujos percentuais relacionados com o processo de escolarização assemelham-se à condição nacional brasileira que ainda detém índices insatisfatórios no tocante à educação. Segundo os dados disponibilizados na plataforma do IBGE, com dados gerados pelo Inep em 2017, a cidade dispõe de 38 instituições que ofertam a educação infantil (sendo 10 privadas e 28 públicas municipais). Das instituições públicas municipais, localizam-se 12 no campo e 16 em áreas urbanas.

Na oferta do ensino fundamental, há 40 instituições (sendo 23 públicas municipais, 7 estaduais e 10 privadas) e 10 instituições que atuam na oferta do ensino médio (4 da rede estadual e 6 privadas). É notório que esses dados por si só não são capazes de dimensionar a rede de educação de Penedo quanto à capacidade de cobertura da demanda total da cidade. Para isso, seria necessário um estudo mais detalhado que verificasse a capacidade de atendimento de cada unidade considerando a demanda no município em relação à educação infantil. Fazemos referência especificamente à educação infantil por se tratar do objeto de estudo desta pesquisa. Sob esse aspecto, faz-se necessário ressaltar que, dentre as estratégias para consolidação da meta 1 do PNE 2014-2024, constam algumas relacionadas com a demanda, descritas na página do Observatório do PNE da seguinte forma:

Estratégia 1.3 – Demanda – Realizar, periodicamente, em regime de colaboração, levantamento da demanda por creche para a população de até 3 anos, como forma de planejar a oferta e verificar o atendimento da demanda manifesta.

Estratégia 1.4 – Consulta Pública da Demanda – Estabelecer, no primeiro ano de vigência do PNE, normas, procedimentos e prazos para a definição de mecanismos de consulta pública da demanda das famílias por creches. [...]

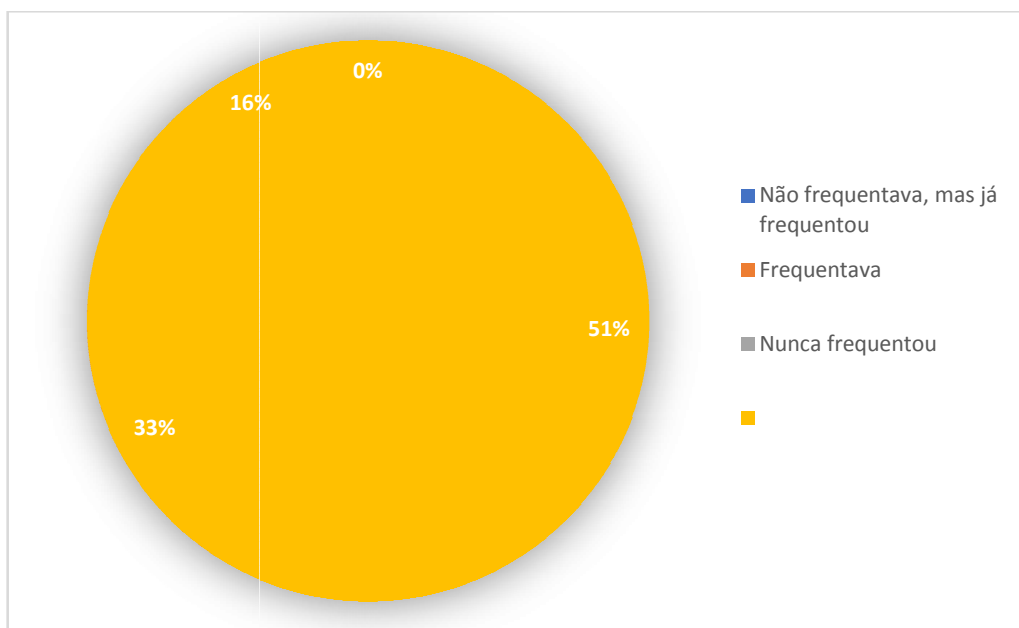
Estratégia 1.16 – Levantamento da Demanda – O Distrito Federal e os Municípios, com a colaboração da União e dos Estados, realizarão e publicarão, a cada ano, levantamento da demanda manifesta por educação infantil em creches e pré-escolas, como forma de planejar e verificar o atendimento. (BRASIL, 2013).

Ao acessar a página da WEB das respectivas plataformas para verificação da situação atual das estratégias descritas acima, o site informa que as estratégias não foram realizadas.

Optamos por relatar aqui tal situação, considerando que esses dados seriam muito importantes nesta seção, no sentido de fornecer aos leitores a demanda de educação infantil do município de Penedo e proceder, desse modo, à caracterização da rede municipal de educação infantil nos aspectos de demanda e capacidade da rede. Tais dados são de extrema relevância, porém ainda não se encontram sistematizados e disponibilizados.

No caso da população com frequência à escola ou à creche, constata-se um percentual considerável de pessoas que nunca frequentaram tais espaços conforme o Gráfico 2.

Gráfico 2 – Frequência à escola ou creche da população residente no município de Penedo



Fonte: IBGE (2011).

Ao relacionar os Gráficos 1 e 2, verifica-se uma correspondência verosímil no tocante à não frequência e à situação daqueles identificados como não instruídos. Em outras palavras, se a pesquisa indica um número considerável de pessoas que não frequentava escola, tal fato se confirma ao verificar o percentual de pessoas sem instrução escolar. Predominam também os sujeitos que não possuem o ensino fundamental completo, mesmo em tempos cuja meta é a universalização dessa etapa. No entanto, cabe considerar que a estrutura de educação de Penedo, considerando aqui estrutura como apenas o quantitativo de instituições que a população pode acessar, não se mostra de forma reduzida. Assim, depreende-se que pode haver elementos ainda desconhecidos que justifiquem o alto índice de cidadãos e cidadãs com instrução em grau fundamental ou mesmo sem instrução.

Quanto à educação infantil, os dados sobre as crianças com direito a matrícula, segundo os dados do Censo Populacional de 2010 e o Censo Educacional de 2017 e

considerando ainda as faixas etárias informadas, verifica-se que a população infantil corresponde a aproximadamente 10% da população, com maior número de crianças na faixa etária dos 0 aos 3 anos. Considerando que os estudos e as pesquisas no Brasil revelam um atendimento ainda reduzido às crianças bem pequenas, infringindo diretamente o direito à educação garantido legalmente, cabe verificar se esse fato também ocorre na cidade de Penedo, e caso seja constatado tal fato, há de se pensar quais os entraves presentes na implementação de uma política de atendimento em creches (Tabela 1).

Tabela 1 –População infantil residente e população infantil matriculada na rede pública municipal de Penedo⁴

Educação Infantil		
Etapas	Creche	Pré-Escola
Faixa etária	0-3 anos	4 e 5 anos
- Crianças residentes	4.397crianças	2.099 crianças
- Crianças matriculadas	282	1.305
- Total da população infantil residente	6.496 crianças residentes	
- Total de crianças matriculadas na rede pública municipal	1.587 crianças atendidas	
- % de crianças atendidas por faixa etária na rede pública municipal	6,4%	62,1%
- % total de crianças atendidas na rede pública municipal	24,4%	

Fonte: Elaborada pela autora com base no resultado preliminar do Inep, 2019.

A Tabela 1 representa dados que todas as redes municipais de educação infantil precisam acessar, conhecer e tomar como ponto de partida para verificação da demanda existente no respectivo município. Sem esses dados primeiros, torna-se praticamente impossível a implementação de políticas públicas que respeitem o direito da criança no tocante à educação, garantindo-lhes efetivamente uma vivência em instituições próprias que

⁴Em relação à matrícula da população infantil, os dados correspondem ao resultado preliminar de 2019. Assim, tanto os dados referentes à matrícula da população infantil no ano de 2018 quanto ao fim de 2019, apresentam percentuais maiores, correspondendo a um maior atendimento realizado pela rede pública municipal de Penedo no tocante à educação infantil.

tenham como objetivo seu desenvolvimento pleno e integral. É evidente que outras informações, dados e produções científicas deverão fazer parte de um conjunto de elementos (demanda por bairro, populações infantis na zona rural e urbana, existência de instituições de educação infantil da rede privada) que favoreçam a construção dessas políticas para a educação infantil nos municípios.

Analisando os dados apresentados na Tabela 1, verificamos que em Penedo a população residente de crianças de 0 a 3 anos é bastante expressiva, representando mais do que o dobro da população residente de 4 e 5 anos. O município também apresenta dados estatísticos na mesma direção apontada pelas pesquisas que abordam o atendimento à população infantil nas redes públicas municipais brasileiras, em que se verifica um índice baixo de atendimento educacional à população na faixa etária de 0 a 3 anos. Considerando a meta 1 do PNE no tocante ao atendimento de 50% das crianças nessa faixa etária, é necessário que os municípios que convivem com esse desafio procurem respostas para ajudar na construção de ações que viabilizem o alcance da meta citada.

Nesse contexto é preciso considerar dois aspectos: entre o direito de educação da criança de 0 a 3 anos e o dever do Estado quanto à garantia desse direito, perpassa pela questão da não obrigatoriedade, já que o ensino, segundo a legislação, é obrigatório a partir dos 4 anos de idade. Daí se desdobra outra questão: a família das crianças bem pequenas (0 a 3 anos) geralmente decide em que espaço as crianças serão cuidadas e educadas – nos espaços domésticos, institucionais públicos ou institucionais privados. Essa questão relaciona-se com outra: a verificação da demanda por educação infantil. Sobre essa dimensão, o texto da Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001, em que se aprovava o PNE 2001-2011, já enfatizava:

As metas estão relacionadas à demanda manifesta, e não à demanda potencial, definida pelo número de crianças na faixa etária, pois a educação infantil não é obrigatória, mas um direito da criança. Os fatores históricos que determinam a demanda continuam vigentes em nossa sociedade, tornando-se cada vez mais óbvios, acrescentando-se a eles a própria oferta como motivadora da procura. **Afinal a existência da possibilidade de acesso e o conhecimento dos benefícios da frequência a um centro de educação infantil de qualidade induzem um número cada vez maior de famílias a demandar uma vaga para seus filhos.** Importante, nesse processo, é o cuidado na qualidade do atendimento, pois só esta o justifica e produz resultados positivos. (BRASIL, 2001, p.11, grifo nosso).

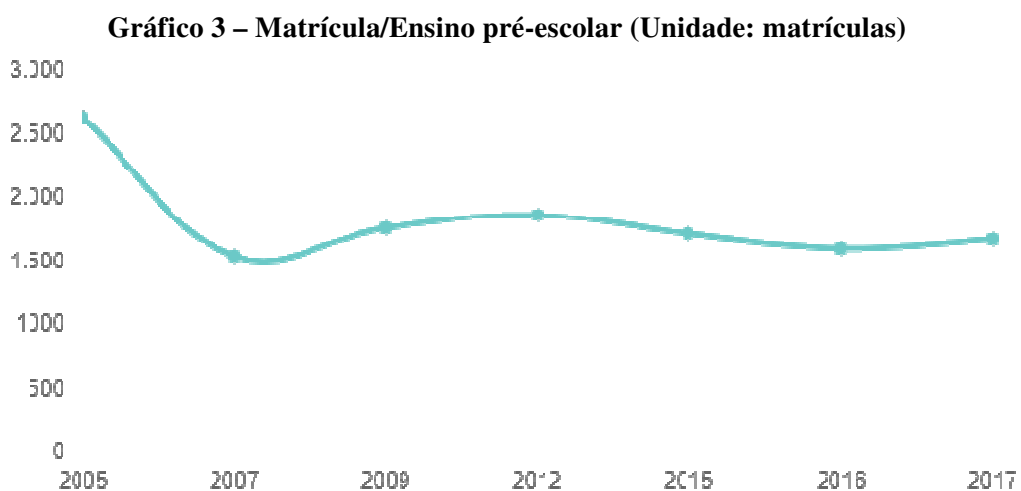
Nessa perspectiva, é pertinente fazer duas observações: primeiro, o texto da Lei n.º 10.172, que aprovou o PNE 2001-2011, tratava apenas da demanda manifesta; diferentemente do que se observa no PNE 2014-2024, em que já se constata um reconhecimento de verificação da demanda potencial, como descrevemos anteriormente ao tratar das estratégias

para cumprimento das metas deste último. Considerando essas dimensões e debruçando-se reflexivamente sobre elas, é que os municípios poderão instituir sua política de educação infantil, sem desconsiderar, obviamente, outras dimensões imbricadas nesse processo. Cabe ressaltar, para melhor compreensão, que a citação acima faz referência à não obrigatoriedade da educação infantil por se tratar de um texto escrito anteriormente à alteração na LDB, na qual a educação passa a ser obrigatória a partir dos 4 anos de idade, tornando consequentemente obrigatória a educação infantil a partir do atendimento a essa faixa etária.

No caso da análise de atendimento geral à população infantil na faixa etária de 0 a 5 anos e 11 meses, é necessário considerar que no município há instituições educacionais privadas que atendem parte dessa população e outros dados são verificados quando se analisa o atendimento geral à população infantil no município, incluindo a matrícula na rede privada e na rede pública.

Ao analisar dados ainda que muito generalizados sobre o município, é possível perceber que algumas plataformas (IBGE, Inep), a exemplo das utilizadas neste trabalho, podem colaborar no diagnóstico das redes municipais de educação. Nesse entendimento, observa-se, que há situações que devem ser questionadas pelas próprias redes.

As informações explicitadas no Gráfico 3 indicam uma queda brusca na matrícula de crianças entre o ano de 2005 e 2007, data que coincide com a aprovação do ensino fundamental de 9 anos pela Lei n.º 12.274 de 6 de fevereiro de 2006. Esse fato importante precisa ser conhecido pela rede de modo que sejam identificados os motivos que levaram a essa situação. Logo em seguida, em 2009, observa-se um crescimento no número de matrículas em relação a 2007, e nos anos subsequentes, apesar de algumas variações, mantém-se entre 1.500 e 2.000 matrículas.

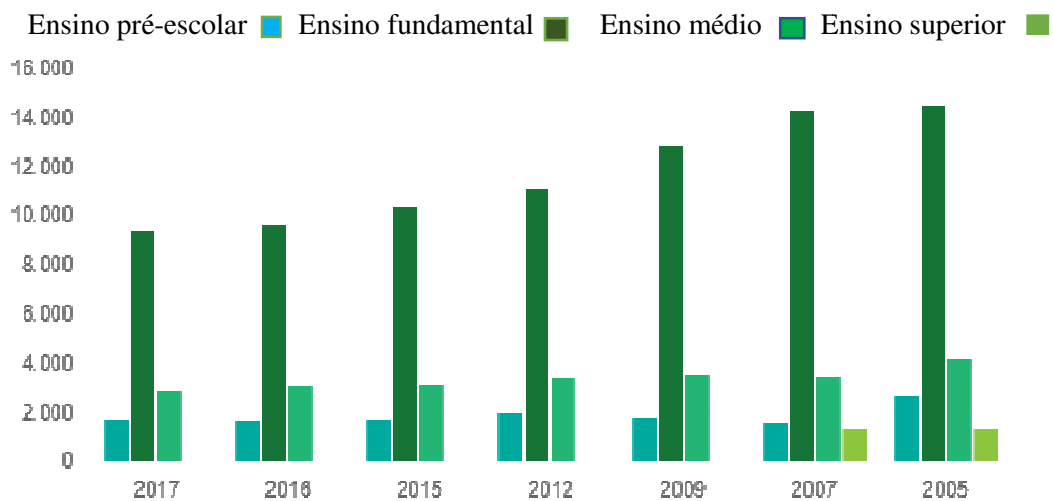


Fonte: Inep, 2018.

O Inep, pelo qual o gráfico foi disponibilizado, não informa o número total de crianças matriculadas por faixa etária.

Na continuidade da verificação das matrículas no município de Penedo, agora de modo a considerar todas as etapas e níveis de ensino, foi possível compreender que há um considerável número de matrículas no ensino fundamental em relação às demais etapas, embora apresente decréscimo ano após ano (Gráfico 4).

Gráfico 4 – Matrículas (Unidade: matrículas)



Fonte: IBGE, 2018. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/al/penedo/panorama>.

Em relação às matrículas no ensino pré-escolar (nomenclatura adotada pelo IBGE), conforme o Gráfico 4 aponta, há um decréscimo a partir de 2007 em relação aos anos subsequentes, refletindo a Lei n.º 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que regulamenta o ensino fundamental em nove anos.

Em síntese, a cidade de Penedo apresenta um panorama educacional cujos problemas, aparentemente, correspondem aos dilemas descritos nas pesquisas que tratam sobre a educação no Brasil: alto índice de cidadãos e cidadãs pouco escolarizados e atendimento fragilizado quanto à garantia da efetivação da matrícula de todas as crianças na primeira etapa da educação básica.

4 CARACTERIZAÇÃO DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL

A rede pública municipal de educação infantil de Penedo foi compreendida, para fins deste estudo, como um campo de atuação em que se deve garantir, por meio da política local, o direito da criança à educação. Sua composição compreende as instituições educacionais, os órgãos normativos⁵ e o órgão gestor, no caso, a Secretaria Municipal de Educação (Semed), que está organizada internamente em relação ao setor de educação infantil com uma coordenadoria que envolve o trabalho de duas servidoras. Uma tem a responsabilidade exclusiva de acompanhar o trabalho desenvolvido apenas nas creches e a outra é responsável pelo trabalho geral da educação infantil. Em outras palavras, há uma servidora que se ocupa com a coordenação do trabalho desenvolvido apenas nas instituições que ofertam a educação infantil de forma exclusiva (sem oferta de outras etapas da educação básica), e no caso de Penedo, são as unidades denominadas creche-escola. A outra servidora coordena todas as ações relacionadas com a educação infantil no município, atuando em todas as unidades nas quais funcionam turmas de educação infantil, independentemente de tais instituições atenderem exclusivamente crianças na faixa etária da educação infantil ou conjuntamente com a oferta do ensino fundamental.

No desenvolver das ações da rede, adentram as diretrizes das políticas nacionais que também devem ser implementadas, exigindo uma atuação complexa por parte desse órgão gestor no âmbito municipal.

Conforme afirma Valdete Côco:

O foco nas atribuições destinadas às Secretarias permite assinalar sua representação como órgão dirigente da educação municipal. Como tal se ocuparia desse setor, demarcando sua especificidade nas características típicas desse âmbito de atuação: mobilizar a produção de diretrizes orientadoras para as ações educativas; encaminhar a compra de materiais permanentes, de consumo e de alimentação próprios do trabalho escolar; requerer o provimento de pessoal da carreira do magistério e áreas afins; demandar reformas e construção de instituições escolares; articular as demandas da pasta da educação com as outras áreas da política local e com as proposições nacionais. (CÔCO, 2014, p. 20).

Dada a especificidade da educação voltada às crianças pequenas, portanto do trabalho pedagógico a ser desenvolvido em creches e pré-escolas, compreendemos que as atribuições da Semed se tornam muito mais complexas, pois devem atender aspectos bem distintos de

⁵ Os órgãos normativos identificados na rede pública municipal de Penedo, os quais estabelecem uma relação direta com a política local de educação infantil, são: o Conselho Municipal de Educação e o Conselho do Fundeb. Ambos funcionam no interior da Semed e constam no seu organograma.

outras etapas da educação básica; a exemplo, a aquisição ou fabricação de brinquedos, jogos, mobiliários e equipamentos, garantia de formação de um quadro de pessoal com formação específica e estruturas físicas das unidades adequadas aos interesses de uma proposta educacional que priorize o desenvolvimento integral das crianças. Todas essas atribuições devem ser desenvolvidas com foco em duas dimensões: a clareza quanto às concepções de criança e de educação infantil, e as diretrizes postas na legislação sobre a área. Quando tais atribuições não perpassam por essas dimensões, é possível que as ações desenvolvidas sejam incongruentes com a política nacional de educação infantil, sejam arbitrárias quanto ao atendimento à especificidade da primeira etapa da educação básica, adentrando facilmente a importação das ações comumente direcionadas ao ensino fundamental.

Desse modo, verificamos a existência de uma “zona” limítrofe e perigosa a que estão expostas as redes municipais. Essa “zona” a que nos referimos é expressa pela possibilidade de não reconhecimento da primeira etapa da educação básica em toda a sua complexidade e especificidade, cujas características, que lhe são peculiares, já a distinguem desde os termos linguísticos adotados, ou seja, educação e não ensino.

Outro aspecto bastante importante, característico das recomendações em relação às políticas de educação infantil e sob responsabilidade do órgão gestor, refere-se à articulação dessa área com outros segmentos, como a assistência social e a saúde no atendimento integrado às necessidades próprias da infância. Esse conjunto de enunciações sinaliza alguns aspectos que foram tomados como dimensões de análise na configuração da Secretaria Municipal de Educação de Penedo quanto à política e à gestão da educação infantil.

Os sistemas de educação infantil de diferentes países divergem quanto ao percentual de crianças atendidas nas diversas faixas etárias que a compõem, aos níveis de investimento feitos, aos princípios pedagógicos defendidos, aos objetivos educacionais propostos, às formas de organização das turmas, dos espaços, dos horários e das atividades cotidianas dos adultos e crianças de cada instituição. Essas diferenças são ocasionadas pela heterogeneidade de tradições históricas, culturais e políticas que permeiam a vida do país, da região e de cada cidade, pela diversidade dos recursos humanos que trabalham naquelas instituições e também pela existência de concepções variadas a respeito das funções da educação infantil. (OLIVEIRA, 2002, p. 36).

Diante dessa afirmação, inferimos que em um país com dimensões continentais como o Brasil, com diversidades regionais tão acentuadas, há um conjunto de regiões e municípios nos quais se observam diferentes concepções e práticas quanto à educação infantil. Essa heterogeneidade citada por Oliveira (2002) nos serve para compreendermos que durante esta pesquisa, em que nos aproximamos da educação infantil em Penedo, muitos elementos se

apresentaram de modo “familiar”, próximos de uma concepção de educação infantil validada socialmente, outros se apresentaram mais distantes, revestidos de singularidades e em alguma medida expressam as culturas presentes na vida pessoal e profissional dos adultos e das crianças penedenses.

4.1 Política e gestão da rede pública municipal de educação infantil de Penedo

Na análise a que se propõe este trabalho, elegemos algumas dimensões que consideramos como possíveis de caracterizar, de modo geral, a gestão de uma rede pública de educação infantil. Tais dimensões se relacionam e são descritas e analisadas em subtópicos organizados conforme a inter-relação existente. Assim, optamos por tratar da organização da rede em seus aspectos mais gerais de modo conjunto com a descrição da localização das unidades que ofertam a educação infantil, do atendimento disponibilizado pela rede relacionando-o com a questão da cobertura dessa educação em Penedo e da oferta associada à demanda local. Também fez parte desta primeira análise a adesão aos programas federais realizados pelo município e um desenho geral da política de formação e carreira dos professores da rede.

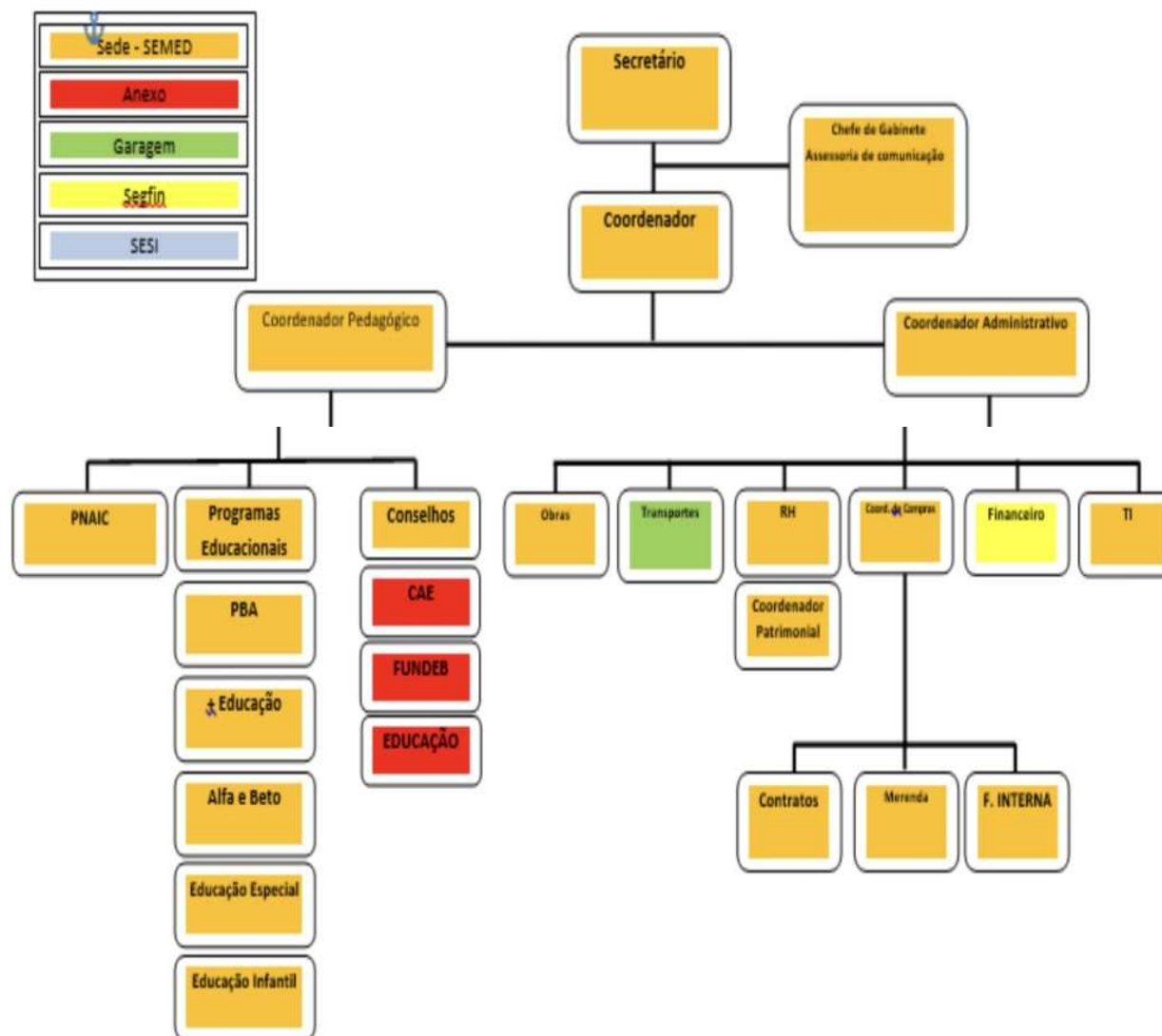
Diante do exposto acima, compreendemos que não é pertinente tratar algumas dimensões de modo isolado, pois à medida que, por exemplo, analisamos a questão da localização das unidades educacionais da rede, conseqüentemente estaremos abordando a cobertura que a rede disponibiliza às crianças residentes no município. Entendemos que esse modo de organização textual se justifica, ainda, para fins didáticos e de melhor compreensão das dimensões pelos leitores, evitando dissociações na interpretação dos dados.

Adentrando nossas primeiras constatações, podemos considerar que a rede pública municipal de educação de Penedo, de forma geral, tem uma organização hierárquica que subdivide o trabalho pedagógico do trabalho administrativo. Essa característica da organização do trabalho se verifica à medida que em seu organograma (Figura 1) coexiste um coordenador pedagógico e um administrativo.

De acordo com o organograma, não há indícios na estruturação da rede quanto às etapas da educação básica pelas quais o município é responsável legalmente. Nota-se que a educação infantil se vincula aos programas educacionais, a exemplo do “Alfa e Beto”, bem como se encontra no mesmo rol das modalidades de ensino a exemplo da educação especial. Embora o Programa “Alfa e Beto” não estejam atualmente em vigência na rede, sua referência no organograma, do modo como está posto, enseja uma escolarização da educação

infantil, já que esse programa tem como objetivo primeiro a alfabetização. Assim, à educação infantil não é atribuída à definição legal como etapa da educação básica da qual é a primeira, mas sim como um programa. Possivelmente, pelo organograma da rede não estar organizado considerando as etapas da educação básica, não se verifica nenhuma menção ao ensino fundamental, nem como programa nem como nível de ensino.

Figura 1 – Organograma da Secretaria Municipal de Educação de Penedo



Fonte: Acervo da pesquisa, 2019.

É importante considerar que a “orquestração do trabalho”(termo alçado por Côco (2014), ao analisar a gestão das secretarias municipais do semiárido do Espírito Santo), na realidade da rede municipal de Penedo, mostra indícios de uma organização do trabalho que toma como premissa as etapas da educação básica (educação infantil e ensino fundamental), para direcionar o trabalho desenvolvido na Semed – Penedo. Embora esse “desenho” não esteja explícito no organograma institucional acima verificado, foi possível constatar essa organização nos momentos em que foram vivenciados durante a pesquisa de campo e também expressa na fala dos informantes da pesquisa. Portanto, é importante explicar que a decisão de manter o organograma da Semed de Penedo neste estudo, embora ele não represente o modo de organização institucional verificado no cotidiano atual, deve-se a alguns motivos: primeiro, porque ele é o único existente na rede, portanto retrata o modo de organização em um dado momento pensado pelos sujeitos que a fazem ou a fizeram; segundo, porque a existência desse documento neste trabalho pretende instigar os sujeitos que estão no comando da política local a refletirem criticamente sobre o modo como a rede pretende organizar-se, buscando a superação da dicotomia entre o documentado e o vivido.

O Quadro 6, organizado pela Semed-Penedo no início de 2018 por ocasião das primeiras reuniões com a prefeitura visando à implementação do Projeto *A Criança, a Cidade e o Patrimônio*, foi atualizado e reorganizado durante a coleta de dados desta pesquisa com dados do ano letivo de 2019. Nele é possível identificar um trinômio quanto à tipologia das instituições presentes na rede pública municipal de educação. O primeiro bloco (destacado em verde) refere-se às unidades denominadas de Creche-Escola, no qual estão inclusas as unidades do Proinfância; o segundo bloco (destacado na cor salmão) faz referência às unidades situadas na zona urbana, e as unidades organizadas no terceiro e último bloco (azul), referem-se às unidades situadas no campo.

Quadro 6 – Dados organizacionais da rede municipal de educação infantil de Penedo
(continua)

	Nome da instituição	Étapas da Educação Abrangência	Endereço (bairro)	Período (parcial/ integral)	Capacidade	⁶ Matrículas na EI	Total de professores e auxiliares (EI)	Turma de crianças (0 a 5 anos)
1.1	Creche Escola Vovó Judith	Educação Infantil (6 meses a 4 anos)	Centro	Integral	80	72	8	4
1.2	Creche Escola Rosete Andrade	Educação Infantil (2 a 5 anos)	Vila Primavera	Integral	NI	60	10	4
1.3	Creche Escola Menino Jesus	Educação Infantil (2 a 5 anos)	Santa Luzia	Integral	72	50	9	4
1.4	Creche Escola Prof. Lúcia Nogueira Moreira	Educação Infantil (6 meses a 5 anos)	Conjunto São José	Integral	180	188	17	10
1.5	Creche Escola Denilma Bulhões	Educação Infantil (2 a 5 anos)	Raimundo Marinho	Integral	100	65	10	4
2.1	EMEB Irmã Jolenta	Da pré-escola ao 9º ano	Sr. Do Bonfim/Centro	Parcial	155	77	7	4
2.2	EMEB Santa Luzia	Da pré-escola ao 9º ano	Santa Luzia	Parcial	240	136	8	7
2.3	EMEB Rotary	Da pré-escola ao 5º ano	N. S. de Fátima	Parcial	93	68	4	3
2.4	EMEB Barão de Penedo	Da pré-escola ao 9º ano	Santa Isabel	Parcial	130	72	6	4
2.5	EMEB D. Constantino Lüers	Da pré-escola ao 5º ano	Vila Primavera	Parcial	48	30	4	2
2.6	EMEB Josef Bergmann	Da pré-escola ao 5º ano	Vila Santa Clara	Parcial	40	20	3	2
2.7	EMEB Manoel Tavares da Silva	Da pré-escola ao 5º ano	Santa Cecília	Parcial	75	41	2	2
2.8	EMEB Prof. Helena de Oliveira Carvalho	Da pré-escola ao 5º ano	COHAB	Parcial	40	30	3	2
2.9	EMEB Vereador Jose da Costa Mangabeira	Da pré-escola ao 9º ano	Madre Espírito Santo	Parcial	NI	81	7	4

⁶ Corresponde à matrícula final do ano letivo de 2019.

(conclusão)

2.10	EMEB Vereador Manoel Soares de Melo	Da pré-escola ao 9º ano	Vila Matias	Parcial	206	111	6	5
2.11	EMEB Prof. Douglas Apratto Tenório	Da pré-escola ao 9º ano	Santo Antonio	Parcial	60	40	3	3
3.1	EMEB Hanna Bertholet	3 anos a	Santa Margarida	Parcial	125	61	6	5
3.2	EMEB Isabel Cristina Alves Toledo	Da pré-escola ao 5º ano	Itaporanga	Parcial	50	29	5	2
3.3	EMEB Santa Cândida	3 anos ao 5º ano do EF	Palmeira Alta	Parcial	80	47	5	4
3.4	EMEB São João Batista	3 anos ao 5º ano do EF	Prosperidade	Parcial	91	50	3	3
3.5	EMEB Eng. Antônio Cândido Toledo	Da pré-escola ao 5º ano	Peixoto	Parcial	50	17	3	2
3.6	EMEB João XXIII	Da pré-escola ao 5º ano	Cooperativa 1º núcleo	Parcial	65	32	2	2
3.7	EMEB Prof. Maria da Glória Pimenteira	Da pré-escola ao 5º ano	Ponta Mofina	Parcial	60	34	2	2
3.8	EMEB Paulo VI	Da pré-escola ao 9º ano	Cooperativa 2º núcleo	Parcial	68	30	2	NI
3.9	EMEB Prof. Irênio de Araújo	Da pré-escola ao 5º ano	Marituba do Peixe	Parcial	50	22	3	2
3.10	EMEB Prof. Arlindo Ferreira de Moraes	Da pré-escola ao 5º ano	Campo Redondo	Parcial	67	42	2	2
3.11	EMEB Cônego Teotônio Ribeiro	Da pré-escola ao 9º ano	Murici	Parcial	150	44	3	4
3.12	EMEB Santo Antônio	3 anos ao 5º ano	Tabuleiro dos Negros	Parcial	150	50	5	14
	TOTAL GERAL				2.525	1.599	148	96

Fonte: Semed, 2018, atualizado pela autora, 2019.

Ao analisarmos esses dados gerais da educação infantil em Penedo, percebemos um desenho organizacional geral da rede, discriminando as unidades educacionais e situando-as de acordo com o modo que cada uma realiza a cobertura na localidade onde está instaurada. No entanto, tais dados não serão analisados de modo esgotado por ora, mas serão tratados por meio das dimensões definidas no desenrolar deste estudo. Contudo, entendemos que alguns dados merecem desde agora um alerta da crítica: o tempo de atendimento ofertado às crianças faz prevalecer uma cobertura em tempo parcial de modo que apenas nas unidades de Creche-Escola o atendimento é realizado em jornada integral. Esse fato, que será discutido mais adiante, merece atenção e observância à meta 6 do PNE 2014-2024, a que fizemos referência

na seção 2, em que se enfatiza como meta a oferta de educação em tempo integral a no mínimo 50% dos alunos da educação básica.

Outro aspecto que merece atenção quanto a não oferta do atendimento em tempo integral, optando-se pelo atendimento em tempo parcial, se dá em virtude de que as salas destinadas à educação infantil geralmente são utilizadas em horário oposto por turmas do ensino fundamental, como ocorre nas unidades educacionais de Penedo que ofertam educação infantil de modo conjunto ao ensino fundamental (escolas anexas). Assim, cabe considerar a possibilidade de que a rede, dada a especificidade do trabalho pedagógico realizado com crianças pequenas, conforme está contemplado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) em cuja organização do espaço deve ser considerado, tenha dificuldade em garantir um atendimento que observe essa dimensão, ocasionando menor qualidade na oferta da primeira etapa da educação básica.

Para tratar com mais clareza essa questão, consideremos que, em determinada sala de educação infantil, tal espaço físico seja utilizado tão somente para o atendimento às crianças da própria educação infantil durante todo o dia de atendimento na unidade. Nesse caso, é possível que os professores organizem esses espaços de modo a priorizar uma proposta pedagógica voltada às crianças pequenas, os quais geralmente devem ter brinquedos, materiais estruturados e não estruturados e recursos pedagógicos diversos organizados de modo acessível às crianças.

No caso de salas de uma unidade educacional serem utilizadas para atendimento da educação infantil em um turno e do ensino fundamental no contraturno, coexistindo etapas diferentes da educação básica, portanto objetivos também distintos, é possível que a proposta pedagógica mencionada acima não se efetive no interior de tais espaços. Em razão da diferença acentuada do modo de organização do espaço físico e dos elementos que o compõem, em que se toma como referência o modo de organização espacial habitual e preponderante adotado no ensino fundamental; geralmente com cadeiras escolares, enfileiradas ou não, e ao centro um quadro negro ou branco que enseja a construção de práticas pedagógicas mais voltadas ao desenvolvimento do ensino, e não de experiências educativas pensadas para crianças pequenas. Essa é uma característica de muitos municípios brasileiros que não colaboram para o alcance dos objetivos da educação infantil, e ainda não correspondem com uma perspectiva de integração que deve primar pelo cuidado e educação das crianças de modo indissociável.

Tradicionalmente, na educação de crianças de 0 a 3 anos predominam os cuidados em relação à saúde, à higiene e a alimentação, enquanto a educação das crianças de 4 a 6 anos tem sido concebida e tratada como antecipadora-preparatória para o

Ensino Fundamental. Esses fatos, somados ao modelo de ‘educação escolar’, explicam, em parte, algumas das dificuldades atuais em lidar com a Educação Infantil na perspectiva da integração de cuidados e educação em instituições de Educação Infantil e também na continuidade com os anos iniciais do Ensino Fundamental. (BRASIL, 2006b, p. 8-9).

Essa questão que remete à dissociação histórica do atendimento voltado às crianças de faixas etárias distintas é analisada aqui pelo prisma de que também a forma de configuração das unidades, quanto à estrutura física e à organização dos espaços (de que trataremos mais à frente), também incide na dissociação do cuidar educar, mencionados acima e regula fortemente o cotidiano vivenciado pelas crianças nos espaços educativos institucionalizados.

Nota-se ainda uma variação acentuada notadamente do atendimento entre as unidades, de modo que, enquanto uma instituição apresenta matrícula em torno de 1.000 alunos, outras não chegam a 100. Essa é uma característica que se relaciona, obviamente, com a estrutura física de cada unidade; logo, as unidades que têm mais salas oferecem maior número de matrículas na localidade onde estão situadas. Semelhantemente, verifica-se um quantitativo desproporcional entre algumas unidades em relação ao número de professores lotados em cada uma delas, o que se justifica exatamente pelo número de matrículas efetuadas. Explicar essa particularidade sobre a rede ajuda-nos a compreender mais sobre a política de lotação dos servidores nas unidades.

Para maior clareza, podemos exemplificar o seguinte: qual o motivo que poderia levar a Semed a adotar na política de lotação um cargo de diretor e vice-diretor em uma respectiva unidade, enquanto em outra unidade apenas um diretor, ou prover uma unidade com um coordenador pedagógico e outra com uma quantidade maior de coordenadores? Para responder a essa questão, dentre outros argumentos possíveis, apresentamos este, a dissemelhança da estrutura física, podendo ser entendida como dissemelhança do porte físico das unidades e sua inter-relação com a capacidade de atendimento.

4.1.1 Organização da rede e localização das unidades públicas municipais de educação básica de Penedo

A rede contempla 23 instituições de educação básica em que se registra a oferta de educação infantil e ensino fundamental de modo conjunto e 5 com oferta exclusiva de educação infantil, totalizando 28 unidades de educação básica. As instituições que ofertam exclusivamente a educação infantil são denominadas por “creches” pelas técnicas da secretaria. Notadamente, observamos que a compreensão de creche na rede, considera a oferta

de educação infantil independentemente de faixa etária, não ratificando o que expressa a legislação brasileira nos aspectos organizacionais da educação infantil em que se denomina por creches as instituições voltadas ao atendimento na faixa etária de 0 a 3 anos, e pré-escola o atendimento às crianças de 4 e 5 anos. Em outras palavras, a referência à creche é pela função do atendimento a uma ampla faixa etária em período integral, sendo, portanto, tal interpretação, resquício de uma prática que prevaleceu até a aprovação da LDB de 1996 que redefine os termos creche e pré-escola em virtude da idade, e não considerando o tempo de atendimento.

Vale lembrar que as denominações legais de creche e pré-escola constituem referências a grupos de idade. Na prática, no entanto, encontram-se instituições denominadas creches que atendem à faixa etária acima de três anos, bem como pré-escolas que atendem menores de quatro anos. Nas representações usuais da população, baseadas na tradição, a creche é geralmente entendida como um estabelecimento de tempo integral, destinada às populações mais pobres. (FULLGRAF, 2013, p. 43-44).

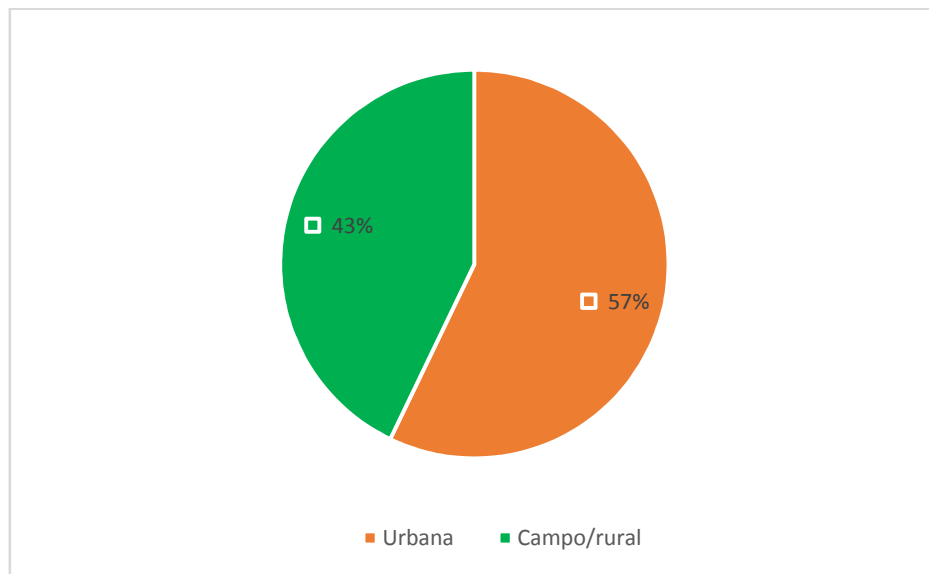
Portanto, essa não é uma compreensão que se verifica apenas no município de Penedo, mas em vários municípios brasileiros. Não obstante, entendemos que essa visão precisa ser superada por aqueles que fazem e conduzem as políticas de educação infantil dos municípios.

As 28 instituições educacionais do município de Penedo estão distribuídas em territórios urbanos e rurais, com maior existência de instituições na zona urbana. Todos os espaços geográficos situados no campo, denominados “povoados” têm escolas em funcionamento. Tais escolas, assim como em toda a rede, recebem a nomenclatura de Escola Municipal de Educação Básica (Emeb), pois abarcam níveis de ensino diferentes, ou seja, a educação infantil e o ensino fundamental, conforme já mencionado. As instituições que ofertam apenas a educação infantil são denominadas Creche-Escola. Há uma única exceção que corresponde a uma unidade oriunda do Proinfância, a qual se denomina Escola de Educação Infantil.

Na organização da rede, considera-se a localização geográfica das instituições de educação básica, as quais, *a priori*, devem estar situadas nos locais de maior demanda. Considerando que a maior parte das instituições públicas municipais foram criadas há mais de vinte anos, compreendemos que, embora a criação dessas unidades não sejam fruto de estudos científicos que considerem a demanda de cada comunidade, certamente representam as necessidades dos grupos comunitários uma vez que foram criadas considerando-se o fator de ausência de instituições educacionais nessas localidades.

O Gráfico 5 dialoga com as dimensões descritas na subseção 4.1.2, pois representa não apenas o percentual de localização geográfica considerando os territórios rurais e urbanos, mas a cobertura que a rede efetiva no município. Portanto, é possível considerar que, na organização da rede pública municipal de Penedo, a maior parte das unidades (57%) localiza-se em territórios urbanos, e 43% correspondem às unidades situadas em territórios rurais, representando o que podemos considerar como um equilíbrio positivo na distribuição geográfica das unidades no território municipal e uma substancial atenção quanto à garantia do direito à educação voltada às populações do campo conforme veremos adiante de modo mais detalhado.

Gráfico 5 – Localização das unidades públicas municipais de educação básica de Penedo



Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

4.1.2 Atendimento e cobertura: oferta e demanda

Como vimos, as unidades públicas municipais de educação básica estão situadas no campo e em áreas urbanas, e essa característica se relaciona com a forma de atendimento, o qual se concretiza com considerável cobertura no que diz respeito aos aspectos quantitativos das unidades educacionais presentes nas áreas rurais. Essa é uma característica que merece atenção, pois os dados de pesquisas⁷ sobre essa temática apontam uma deficiência no atendimento às crianças que residem em territórios rurais. Tal deficiência não está relacionada

⁷ Educação Infantil do Campo – proposta para expansão da política. Documento produzido pelo Grupo de Trabalho Interministerial número 6/2013, assinada pelos ministros de Estado da Educação, do Desenvolvimento Agrário e do Desenvolvimento Social e Combate à fome.

apenas com a cobertura do atendimento nessas áreas, está atrelada à discussão sobre um atendimento de qualidade.

Tomando como parâmetro o atendimento de qualidade, o qual pode ser deficitário nas redes, entendemos que são identificáveis outros elementos que podem garantir ou não a qualidade evocada ultimamente no campo educacional, que estão relacionados com a educação infantil, quer sejam em territórios urbanos, quer sejam em territórios rurais. Nesse ínterim, ressaltamos que a questão da deficiência mencionada tem duas vertentes: a da baixa cobertura de atendimento das redes e a não observância das particularidades que devem ser contempladas em um currículo pensado para as crianças do campo.

No caso de Penedo, constatou-se uma ampla cobertura de escolas presentes no campo do ponto de vista da existência de unidades educacionais nesses territórios. Esse é um aspecto da política educacional do município que valoriza e reconhece o direito das crianças ao atendimento próximo à sua residência, evitando grandes deslocamentos. Existem 12 unidades de educação básica em territórios rurais, que correspondem a 43% de toda a rede. Em todas, verifica-se o atendimento em turmas de educação infantil. Destas, cinco apresentam algumas peculiaridades: duas unidades localizam-se em área de comunidade remanescente quilombola (Escolas 2_1 e 3_12), uma em zona ribeirinha (3_7) uma em área de preservação ambiental (3_9) e outra situada em localização de uso sustentável (3_3). Pensar sobre a configuração da educação infantil nos territórios rurais, requer que se saiba que:

A educação infantil do campo inclui a diversidade de povos e populações que vivem nos territórios rurais do país. O campo brasileiro é bastante diverso. Reconhecendo essa característica, a Resolução 02/2008, do Conselho Nacional de Educação, que estabelece diretrizes, normas e princípios para a Educação Básica do Campo, define as populações rurais como: agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caçaras e outros. (SILVA; PASUCH, 2010, p. 1).

A rede pública municipal de Penedo engloba a educação infantil do campo, embora essa particularidade não esteja anunciada nos documentos oficiais locais. Considerando que os documentos oficiais nacionais garantem o direito à educação de qualidade a todas as crianças, é necessário considerar, na implementação da política local, não apenas a cobertura com a garantia de vagas, mas verificar quais as necessidades e peculiaridades das crianças do campo. Só assim o direito tem maior possibilidade de efetivação.

[...] é importante considerar que as crianças do campo possuem seus próprios encantos, modos de ser, de brincar e de se relacionar. As crianças do campo têm rotinas, experiências estéticas e éticas, ambientais, políticas, sensoriais, afetivas e

sociais próprias. Os tempos de plantar e de colher, os ciclos de produção, de vida e de morte, o tempo das águas e estiagem, as aves e bichos do mato, dos mangues, dos pantanais, a época de reprodução dos peixes, aves, pássaros e outros animais, o amanhecer e o entardecer, o tempo de se relacionar com os adultos e crianças, tudo isso marca possibilidades diferenciadas de viver a infância, na multiplicidade que o campo brasileiro se configura, numa relação orgânica com a terra que pinta os pés com força e marca a pele, os dedos e as unhas e delinea sorrisos. (SILVA; PASUCH, 2010, p. 1).

Entender as características das crianças do campo implica uma atualização em relação aos debates atuais e políticas que se delineiam por aqueles que compõem a rede pública municipal de Penedo no sentido de agregar elementos indispensáveis à política de educação infantil do campo já adotada pelo município. Requer também escuta e olhar sensíveis a um modo peculiar de ser e estar no mundo. Torna-se preponderante pensar na educação infantil do campo e no campo, considerando que o município de Penedo está situado na região Nordeste, a qual, segundo as pesquisas, é a região com maior população rural dentre todas as regiões do país.⁸

Desse modo, consideramos que o município de Penedo apresenta possibilidades de consolidação de uma política educacional local que garanta o direito à educação às crianças residentes nessas localidades, descritas como povoados, à medida que haja ampliação da oferta de educação infantil no campo e atenção especial ao currículo pensado para essas populações. Possivelmente, não necessitaria de uma expansão quanto à construção de unidades educacionais nessas localidades já que há instituições educativas públicas municipais em todos os povoados. A expansão no que tange à construção de outras unidades só se justificaria em razão de uma demanda maior que a capacidade de atendimento de cada unidade já instalada em cada um dos povoados penedenses. Assim, é necessário considerar se tais instituições garantem a cobertura do atendimento às crianças na faixa etária de 0 a 5 anos e 11 meses, disponibilizando turmas em funcionamento, e ainda verificando as reais condições dessa oferta (estrutura física e vagas).

Durante muito tempo, as políticas educacionais não reconheceram os povos do campo como produtores de conhecimento. Nas suas diversidades, os povos da floresta, caiçaras, ribeirinhos, assentados, povos dos interiores eram vistos como meros receptores de propostas elaboradas numa lógica que os submetia a relações de dominação sob os aspectos culturais, ambientais, econômicos, políticos. Nas últimas décadas, uma nova concepção ganha força, gestada pelos próprios sujeitos do campo, organizados nos movimentos sociais de luta pela democratização da terra, preservação das matas e florestas, rios, manguezais e reconhecimento das culturas. (SILVA; PASUCH, 2010, p. 2).

⁸ Dado contido no Censo Demográfico 2010 (IBGE, 2011) e no Panorama da Educação do Campo e da Educação Infantil do Campo (BRASIL, 2006c).

Nesse aspecto é necessário atentar que o Estatuto da Criança e do Adolescente, entendido neste trabalho como marco legal para a área da Educação Infantil no Brasil, garante, no artigo 58, a observância dos valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança no desenvolvimento do processo educacional (BRASIL, 1990). Nesse sentido, a rede pública municipal de educação infantil de Penedo precisa avançar, pois não se identifica nos dados fornecidos pelos instrumentos utilizados nesta pesquisa (entrevistas, questionários, observação e análise documental) referência ao desenvolvimento de ações específicas relacionadas com a especificidade do currículo da educação infantil do campo.

Na dimensão voltada à demanda, constatou-se que atualmente a rede está realizando um mapeamento de demanda de vagas para a educação infantil por meio de um programa denominado “Busca Ativa Escolar”.⁹ Tal programa, assim como denominado pela equipe técnica da Semed, é uma das estratégias do “Fora da Escola não Pode!” – iniciativa do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) com objetivo de garantir a presença de crianças e adolescentes na escola. Ao visitarmos a plataforma virtual do programa, encontramos diversas informações explicativas sobre a iniciativa, mas não obtivemos acesso aos dados das cidades que participam, inclusive os dados sobre Penedo. Dentre as informações prestadas, consta que a iniciativa “é desenvolvida por meio de diversas frentes de atuação, procurando conscientizar diferentes atores responsáveis pela inclusão escolar, e também a sociedade em geral, sobre o problema da exclusão escolar e sugerir planos práticos para chegar a uma solução” (Entrevistada 1).¹⁰

O trabalho relacionado com o programa no município de Penedo fica sob a responsabilidade de um servidor que, em parceria com agentes comunitários de saúde e ainda recorrendo aos dados do Inep, tenta cruzar as informações verificadas *in loco* nos bairros onde se situam as unidades escolares e as disponibilizadas pelo portal do Inep. No momento esse trabalho está em desenvolvimento e provavelmente resultará na elaboração de um plano com características de intervenção. O trabalho de verificação do número de crianças a serem atendidas na primeira etapa da educação básica em Penedo por meio do Busca Ativa Escolar é muito recente, e dada as características gerenciais da plataforma, conforme indicado na nota de rodapé, conclui-se que em Penedo há parcerias a serem firmadas.

⁹ A Busca Ativa Escolar é uma plataforma gratuita para ajudar os municípios a combater a exclusão escolar, desenvolvida pelo Unicef em parceria com a União dos Dirigentes Municipais (Undime), o Colegiado Nacional de Gestores Municipais de Assistência Social (Congemas) e o Instituto Tim. Disponível em: <https://buscaativaescolar.org.br>. Acesso em: 24 jun. 2019.

¹⁰ Secretária Municipal de Educação de Penedo.

De qualquer modo, a Semed constatou que há um déficit de matrículas na faixa etária de 0 a 3 anos. Durante a entrevista, à pergunta sobre a faixa etária que a criança ingressa na rede e o critério prioritário utilizado para a matrícula das crianças, independentemente de faixa etária, obtivemos esta resposta:

Depende da necessidade. Neste momento, o critério é a mãe está trabalhando. Nesse momento as que trabalham. Para as crianças menores. Agora, as outras, não é que a gente não tenha, é porque há crianças que o pai esconde, não querem que a criança estude. Está entendendo? Não é que não haja procura. A que tem procura é para o berçário, agora as outras a gente vai colocar o Conselho Tutelar, que eles precisam entender que a criança tem de estar na escola. Essa demanda cresce quando ela tem 4 anos, é isso que a Secretária está colocando. A demanda maior é a criança com 4 anos. Com 4 anos é essa faixa etária que o pai não quer. Até 4 anos na realidade. Eles ficam achando que é pequeno para estar na escola, deixa ele crescer, deixa ele fazer 5 anos. (Entrevistada 1, 6 fev. 2019).

As falas das entrevistadas 1 e 2 (secretária Municipal de Educação de Penedo e técnica da Semed) não informam com exatidão uma idade determinada para o ingresso na rede e esclarece que o atendimento aos bebês só ocorre em uma única unidade denominada Escola de Educação Infantil Professora Lúcia Nogueira Moreira. Assim, as informações sobre o atendimento à faixa etária de 0 a 3 anos indicam que Penedo ainda não atingiu a meta 1 descrita no PNE 2014-2024 em relação ao atendimento de 50% de crianças, conforme estabelecido para essa faixa etária.

Na rede pública municipal de Penedo, há uma observância no sentido de assegurar a matrícula das crianças cujas mães estejam no mercado de trabalho. Quanto a essa questão que se refere aos critérios para inserção da criança na educação infantil, a Constituição Federal e outros marcos legais já elucidaram quanto ao direito de todas as crianças, sem distinção. O critério que garante matrícula, especialmente para as mães trabalhadoras, decorre de um entendimento que antecede a promulgação da Constituição Federal de 1988 e fortalece a concepção de educação como tutela, de cunho compensatório e seletivo; na qual apenas as crianças cujas mães estão no mercado de trabalho teriam acesso às unidades educacionais, desfavorecendo e infringindo o princípio da educação como direito de todos.

No momento da entrevista, ficou claro que não havia por parte dos gestores da educação no município, informantes da pesquisa, o objetivo de não assegurar a matrícula às demais crianças. Ao contrário, ressaltou-se a preocupação em priorizar ações voltadas à melhoria da educação infantil no município também nesse aspecto, já que até aquele momento a maior atenção por parte da Semed estaria sendo direcionada ao ensino fundamental. Daí decorre a compreensão de que a adoção pela Semed do critério mencionado está alicerçada

em concepções já superadas nos documentos oficiais, apresentando-se como um critério transitório.

É importante relatar que durante a entrevista havia grande preocupação das gestoras municipais da educação nesse município (secretária de Educação e coordenadora de Educação) em aprofundar as reflexões e construir outras proposições para a melhoria do atendimento na educação infantil.

De acordo com as informações apresentadas durante a entrevista com a secretária e a coordenadora de Educação, havia indícios de que a comunidade apresenta interesses diferentes em relação ao atendimento educacional das crianças: havia aqueles que reivindicam a creche geralmente pelo fato de as mães trabalhar; aqueles que consideram que as crianças na faixa etária de 0 a 4 anos não deveriam “estudar”, só ao completarem 5 anos; e havia uma parte dessa comunidade que recorria às escolas privadas situadas nos bairros da cidade. Este último caso é citado pelas entrevistadas como um fato que merece atenção, já que a maioria dessas instituições não têm credenciamento, portanto não podiam expedir documentos que comprovassem a frequência das crianças.

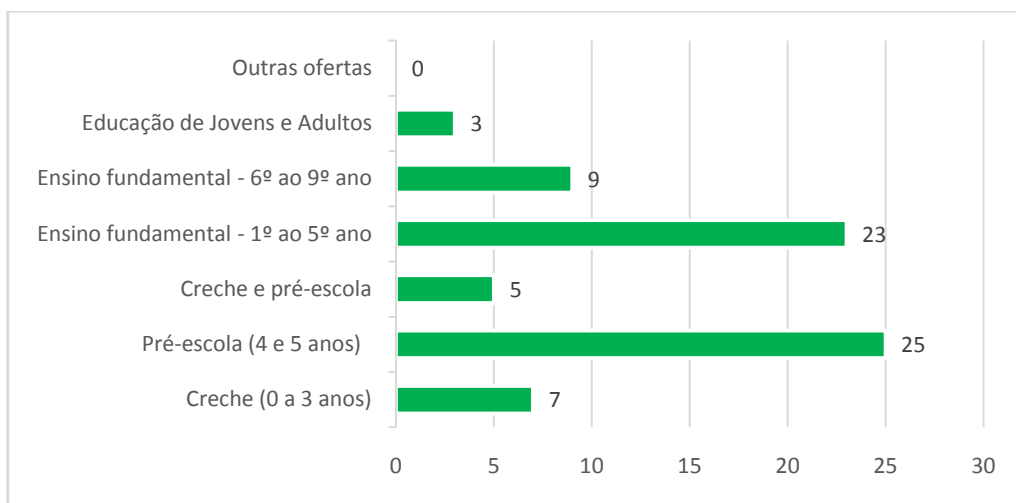
Sobre essas instituições, perguntamos se existia atuação da secretaria no acompanhamento ou fiscalização das instituições privadas de educação infantil. Nesse sentido as entrevistadas informaram que é um trabalho que deve ser feito pelo Conselho Municipal de Educação e, geralmente, quando solicitado ao órgão, as instituições privadas não conseguem aprovação em razão da inadequação da estrutura. Apesar de não estarem regulamentadas, tais instituições continuam a funcionar, e, segundo a secretária, são as crianças que frequentam essas instituições que não são contabilizadas pelo Inep. Considerando esse fato é que a Semed estaria procedendo ao levantamento por meio do “Busca Ativa Escolar”.

Outro aspecto imprescindível a destacar foi a identificação, durante a entrevista, da existência de pequenos movimentos reivindicatórios por parte das famílias residentes no campo. Esses movimentos se caracterizavam pela organização das mães moradoras da zona rural que buscam na Semed o atendimento às crianças na faixa etária de 0 a 3 anos. Geralmente esses movimentos se realizavam de forma organizada por pequenos grupos de mulheres que expõem as necessidades de forma verbal. A última reivindicação ocorrida referia-se à Escola Municipal de Educação Básica Santa Cândida, situada em território rural. Na ocasião, havia um grupo formado por 17 mulheres, que tiveram suas reivindicações atendidas mediante a abertura de uma turma de educação infantil na escola já existente. Tal fato mostra indícios de que a faixa etária de 0 a 3 anos, assim como ocorre na maioria dos

municípios brasileiros, continuava sem a garantia constitucional quanto ao direito à educação, e grupos organizados continuavam a reconhecer e lutar por seus direitos.

Para a análise dos aspectos organizacionais referentes à oferta de educação infantil no município, foi necessário proceder ao levantamento de todas as etapas e modalidades ofertadas, tendo em vista que a configuração dessas unidades, em relação ao seu currículo, concepção de educação infantil e a organização dos tempos e espaços, tem relação com o modo pelo qual elas se organizam em relação ao atendimento educacional em geral. Evidentemente, uma unidade educacional que oferte de forma exclusiva a educação infantil será diferenciada, sob muitos aspectos, daquelas que têm heterogeneidade, de modo a atuar em diversas etapas cujos objetivos e organização curricular se estabelecem distintamente. Assim, o Gráfico 6 dispõe de dados não apenas relacionados com a primeira etapa da educação básica, mas também do ensino fundamental e, ainda, da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Gráfico 6 – Educação ofertada pela rede pública municipal nas unidades de educação básica



Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Perceptivelmente, há uma oferta maior para as crianças da pré-escola (4 e 5 anos) e das crianças que estão cursando os anos iniciais do ensino fundamental (6 a 10 anos), de modo que 19 instituições se ocupam com a oferta a essas faixas etárias. Considerando que a população residente em Penedo na faixa etária de 0 a 3 anos tem um quantitativo muito superior às crianças na faixa etária de 4 ou 5 anos, conforme descrito em seção anterior, identificamos mediante tais dados que atualmente o direito à educação dos bebês e das crianças bem pequenas ainda não está sendo garantido pelo órgão gestor da educação

municipal. Tomando como referência a ideia de que há uma relação estreita entre o atendimento a essa faixa etária especificamente, assim como também ocorre em relação às demais faixas etárias cujo atendimento é na educação infantil, e a liberação da mulher para o mercado de trabalho, entendemos que o direito à educação dessas crianças se relaciona com o direito das famílias de terem seus filhos cuidados e educados de modo compartilhado. Desse modo, quanto mais a rede oferta vagas na educação infantil, observando evidentemente o princípio da qualidade social, mais ela afeta positivamente as famílias.

A oferta de educação infantil em instituições caracterizadas pelo atendimento em creches e pré-escolas, compondo um atendimento exclusivo às crianças na faixa etária entre 0 a 5 anos, ainda era bastante reduzido no município de Penedo. No entanto, é necessário compreender se essas instituições se caracterizavam por uma concepção mais clara quanto aos objetivos da educação infantil por parte de seus profissionais em relação aquelas que ofertavam conjuntamente com o ensino fundamental, já que nas práticas observadas e no modo como estavam organizados os espaços dessas instituições, encontramos alguns indícios que nos direcionavam a esse entendimento. As práticas de cuidado e educação estavam mais integradas, assim como os brinquedos estavam mais presentes nas instituições que funcionam apenas com a oferta da educação infantil em relação às que ofertam com o ensino fundamental.

Outro aspecto importante diz respeito à oferta de educação de jovens e adultos em unidades que ofertavam a educação infantil. Ainda que tal oferta ocorresse em turnos distintos, pois geralmente o corpo discente dessa modalidade era atendido no turno noturno, é importante perceber como os espaços em comum são possivelmente compartilhados por faixas etárias muito distintas, cujos objetivos em relação ao processo educativo também o são.

Em relação à abrangência do horário de atendimento ofertado às crianças incide diretamente na rotina que elas vivenciam, nas experiências construídas e, portanto, na qualidade desse atendimento. A organização do atendimento apenas em tempo parcial não contempla todos os aspectos considerados importantes para o desenvolvimento infantil. Geralmente a rotina de um período curto, correspondendo a mais ou menos 4 horas, revela uma opção pedagógica e política, pois o “pressuposto assumido pelas instituições é que as tarefas sejam executadas nas residências das crianças; assim a ênfase do projeto educacional centra-se em atividades cognitivas, lúdicas e de formação de hábitos e atitudes” (BARBOSA, 2006, p. 146).

O atendimento em jornada integral possibilita mais tempo de inserção da criança em um espaço institucional que deve voltar-se para a educação e o seu cuidado, com rotina mais

abrangente que garanta experiências ricas, que devem contemplar todos os aspectos do seu desenvolvimento. A Tabela 2 apresenta como ocorre o atendimento na educação básica municipal de Penedo quanto à oferta de atendimento em tempo parcial ou integral.

Tabela 2 – Atendimento de acordo com a jornada em tempo parcial ou integral nas unidades públicas municipais de Penedo-AL

Oferta	Tempo parcial	Jornada integral
Creche (crianças de 0 a 3 anos)	7	4
Pré-escola (crianças de 4 e 5 anos)	20	3
Ensino fundamental (anos iniciais)	18	-
Ensino fundamental (anos finais)	7	-

Fonte: Elaborada pela autora, 2019.

Na rede pública municipal de Penedo, o atendimento em jornada integral ainda é muito tímido. Apenas 4 instituições de educação infantil afirmaram oferecer atendimento em jornada integral às crianças da creche e 3 instituições afirmaram atender integralmente às crianças da pré-escola. As instituições, na maioria, são organizadas para atender em tempo parcial. Nesse tipo de atendimento, as salas geralmente ficam ociosas ou tem sua utilização compartilhada com outros agrupamentos ou turmas. Ao responderem ao questionário (questão 6 do Bloco II), treze gestores afirmaram que as salas de educação infantil não são utilizadas no contraturno, seis informaram que são utilizadas e cinco não responderam.

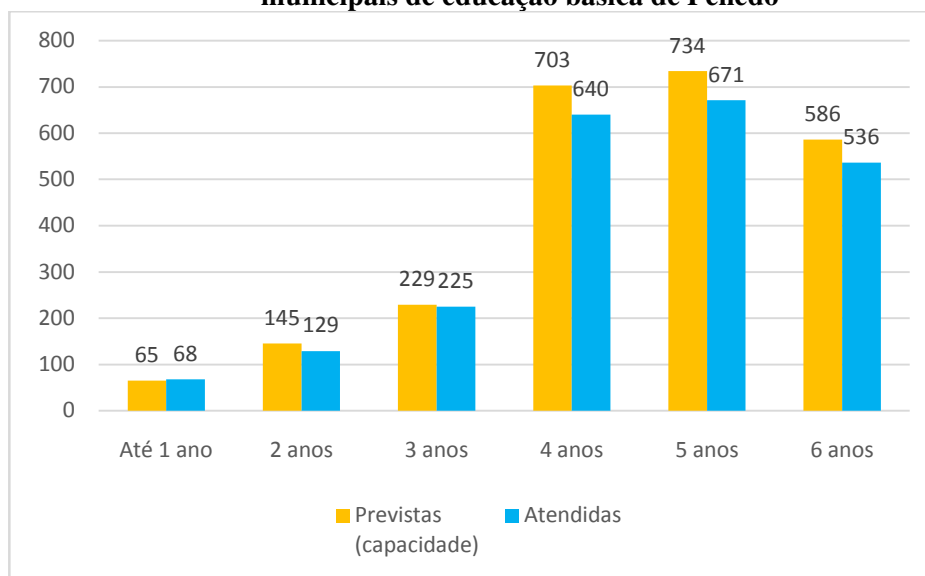
O atendimento parcial, de modo geral, também incide na organização dos espaços nos quais as experiências desenvolvidas nos agrupamentos de crianças ocorrem. Portanto, entende-se que, quando uma instituição opta por atender em tempo parcial um determinado grupo de crianças, gera um espaço no contraturno para um atendimento de outro agrupamento de crianças ou alunos de outras etapas da educação. Nessa configuração, é necessária uma reflexão sobre a utilização desses espaços por grupos etários diferentes, já que os recursos pedagógicos utilizados na educação infantil têm uma especificidade diferenciada. Os recursos, como brinquedos e jogos, a altura dos móveis, a estética do ambiente voltado à criança pequena e outros elementos dos quais trataremos no decorrer deste estudo, são peculiaridades da educação infantil; e por assim ser, é fundamental que a rede tenha uma tomada de decisão sobre quais articulações serão necessárias e como fazê-las no sentido de garantir espaços adequados à uma proposta de educação infantil que tenha como ponto de partida as crianças.

Prosseguindo na análise do atendimento educacional disponibilizado às crianças matriculadas na educação infantil, verificamos em cada unidade escolar o número de crianças previsto com base na matrícula inicial realizada e as crianças efetivamente atendidas. Considerando que esse fluxo é variável e existem migrações (crianças que mudam de cidade, de rede de atendimento ou deixam de frequentar por algum motivo) durante todo o ano letivo, indicamos os dados abaixo com base na coleta realizada no mês de maio do corrente ano. Os

dados do Gráfico 7 apresentam o número de crianças previsto na matrícula inicial da rede e o número de crianças atendidas, ambos por faixa etária, incluindo também as crianças de 6 anos.

Os dados mostram que há uma previsão de atendimento maior do que o atendimento efetivamente realizado pela rede, com exceção do atendimento aos bebês de até 1 ano de idade e das crianças de 3 anos. Em relação às crianças nessa faixa etária, a pesquisa indica uma proporção mais equilibrada entre previsão e matrícula, de modo que em relação aos bebês, as escolas, portanto a rede, previa um atendimento a 65 crianças, sendo atendidas 68 crianças. Em relação às crianças de 3 anos, verifica-se uma diferença semelhante de modo que a diferença entre o número previsto e o número de crianças atendidas é de 4 crianças.

Gráfico 7 – Atendimento educacional previsto e executado destinado às crianças nas escolas municipais de educação básica de Penedo



Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

É importante considerar na análise desse gráfico que o número de crianças previsto pode ou não corresponder à capacidade de atendimento da rede. No caso dos dados apresentados acima, entendemos que não estamos nos referindo à capacidade, mas à previsão de crianças que frequentarão as unidades com base na matrícula inicial.

Para melhor entendimento, consideramos a capacidade de atendimento conforme o conceito de capacidade instalada,¹¹ embora a definição encontrada tenha um viés tecnicista, nós a utilizamos de forma resignificada no sentido de que os leitores compreendam por

¹¹ Nível máximo de produção ou de elaboração atingível em certo período por determinada fábrica, empresa, sector ou serviço, em razão da estrutura produtiva (equipamentos, instalações, mão de obra, etc.) existente. Dicionário da Língua Portuguesa, Editora Porto.

capacidade da rede de educação infantil o nível máximo de crianças atendidas pelo serviço público municipal, em que esse mesmo ente considere como critérios para defini-la não apenas a estrutura física das unidades, mas os recursos materiais e humanos disponíveis. Em outras palavras, para definir a capacidade de atendimento de uma rede que atende crianças pequenas, é necessário considerar todas as condições para que essas crianças tenham um atendimento de qualidade. Assim, torna-se indispensável considerar o tamanho do espaço físico, o número de profissionais, os insumos pedagógicos disponíveis, etc. Comumente, as redes analisam como primeiro fator a estrutura física, verificando a quantidade de salas e suas dimensões espaciais, em seguida a disponibilidade de professores que tem, desconsiderando outros aspectos igualmente importantes, como os materiais adequados à faixa etária e em quantidade suficiente.

No quesito de verificação da demanda potencial de educação infantil destinada às crianças matriculadas na rede municipal, concluímos, por meio da aplicação do questionário, respondido pelos gestores escolares, que os dados relacionados com a demanda não são conhecidos por eles. No desenrolar desta pesquisa, investigamos sobre a situação da verificação da demanda nacionalmente (tal como descrito na seção 3) e constatamos que os estudos sobre demanda foram propostos por meio das estratégias para alcançar as metas do PNE 2014-2024, mas não foram consolidados. Logo, os gestores não teriam como conhecer dados sobre a demanda de educação infantil no município.

No processo de análise dos dados, compreendemos que, para que sejam conhecidos os dados sobre demanda no município, é necessária a elaboração de tais estudos nos quais se verifique o número de crianças residentes por bairro, povoado e comunidade adjacente de modo que tais dados sejam cruzados com a capacidade de atendimento da rede considerando cada unidade educacional situada em seu perímetro urbano ou no campo. Por chegarmos a essa conclusão, entendemos os motivos pelos quais os gestores escolares não têm domínio sobre o assunto. Mensurar a demanda da rede não é uma tarefa que se efetiva facilmente, requer pesquisa e estudos direcionados para esse fim. Também entendemos como necessário considerar a população infantil matriculada na rede privada, uma vez que em Penedo há escolas de educação infantil da iniciativa privada em funcionamento em alguns bairros, que acabam por absorver parte das matrículas.

Nos aspectos organizacionais relacionados com o planejamento da rede, em relação ao calendário letivo escolar, que deve garantir documentalmente o cumprimento de dias letivos e carga horária, identificamos que a totalidade das unidades o adotam e seguem um único calendário letivo, mesmo aquelas que apresentam características territoriais distintas e,

possivelmente, poderiam demandar uma organização dos dias letivos de modo diferenciado. Nota-se ser comum nas redes municipais de educação a uniformização dos calendários letivos, e os motivos alegados são inúmeros: facilitação do acompanhamento por parte das equipes técnicas da Semed; facilitação do processo de acompanhamento às unidades a fim de verificar se ele apresenta concordância com as regulamentações legais, dentre outros. Diante dessa situação comum, importa pensar sobre até que ponto essa medida uniformizadora, com características que objetivam a regulação do sistema, não destitui os sujeitos atuantes nas escolas de pensar no seu modo de organização com vista a atender, prioritariamente, os interesses da sua comunidade educativa, sendo respeitados os preceitos legais.

As crianças são atendidas em turmas que recebem as seguintes nomenclaturas: berçários, maternais e jardins de infância. Atribui-se às turmas o nome de berçário aos agrupamentos etários de 0 a 1 ano e 11 meses, maternal aos agrupamentos de crianças de 2 e 3 anos e jardim às crianças de 4 e 5 anos.

Quanto à relação da proporção adulto-criança nos agrupamentos das instituições, verifica-se que, na maior parte das instituições, há uma professora por turma, sem auxiliar, com exceção das turmas do maternal, em que se identifica professora e auxiliar. Nas instituições que ofertam exclusivamente a educação infantil, existe incidência maior de professores e auxiliares atuando conjuntamente de modo que a proporção adulto-criança é menor. Oficialmente, os documentos normativos, consideram o seguinte:

O número de crianças por professor deve possibilitar atenção, responsabilidade e interação com as crianças e suas famílias. Levando em consideração as características do espaço físico e das crianças, no caso de agrupamentos com criança de mesma faixa de idade, recomenda-se a proporção de 6 a 8 crianças por professor (no caso de crianças de zero e um ano), 15 crianças por professor (no caso de criança de dois e três anos) e 20 crianças por professor (nos agrupamentos de crianças de quatro e cinco anos). (BRASIL, 2009^a, p. 13).

Essa é uma questão que deve receber maior atenção por parte do órgão gestor da educação municipal, pois a proporcionalidade entre adultos e crianças em turmas de educação infantil, além de ser regulada pelos dispositivos legais, incide nas condições de trabalho dos profissionais e na qualidade do atendimento ofertado às crianças.

4.1.3 A adesão da rede pública municipal de Penedo aos programas do governo federal

A política de educação infantil no Brasil tem disponibilizado, especialmente com o processo de municipalização da educação infantil, alguns programas governamentais no

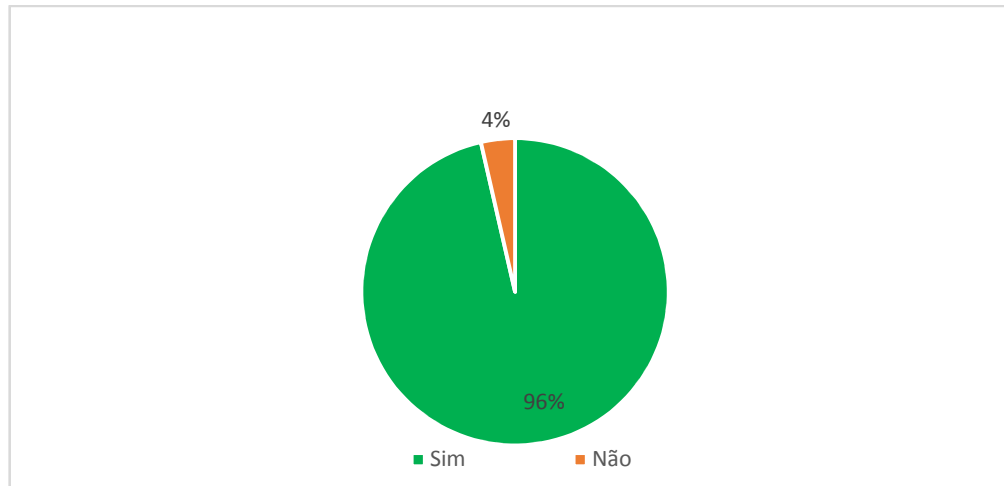
âmbito das ações do MEC, que visam melhorar o atendimento às crianças na faixa etária da educação infantil (SIMÕES; LIMA, 2015). Dessa forma, os programas contidos na política educacional de Penedo são oriundos de ações do MEC que dependem de adesão municipal.

Assim, na entrevista, foram citados apenas dois programas: o Proinfância e o Brasil Carinhoso. Conforme as informações disponibilizadas, a principal motivação para adesão aos programas relaciona-se com as necessidades apresentadas pela rede. No que se refere aos impactos de tais programas na educação infantil de Penedo, as entrevistadas referiram-se à melhoria do processo ensino-aprendizagem e à disponibilização de materiais de boa qualidade para a realização de tais programas.

É importante destacar que, quando os municípios decidem aderir aos programas federais, os sujeitos que tomam essa decisão – geralmente os gestores da educação pública municipal – precisam ter clareza de que tais programas representam muito mais do que tão somente o aparelhamento da rede quanto às questões de recursos recebidos, mas representam efetivamente objetivos muito mais amplos. “[...] os programas vão expressar uma determinada definição social a respeito da ‘democracia’ que vai encontrar articulação com o referencial normativo global: o projeto de sociedade que se está tentando implantar.” (AZEVEDO, 2009, p. 213). Considerando esse entendimento e, ainda, as recentes mudanças na gestão do poder nacional, orientadas por concepções da extrema direita brasileira, parece imperativa a compreensão por parte dos sujeitos que atuam nas gestões locais sobre os objetivos de determinados programas de governo e as repercussões que se desdobram nas realidades locais.

Na verificação das famílias beneficiadas por programas de governo, constata-se que quase a totalidade das crianças matriculadas na rede pública de educação infantil de Penedo é beneficiária de programas do governo, como pode ser observado no Gráfico 8.

Gráfico 8 – Família de crianças matriculadas na rede pública municipal de educação infantil beneficiadas por programas do governo



Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Os dados revelam que 96% das respondentes afirmam que a família das crianças matriculadas é beneficiária de programas de governo com predominância do Programa Bolsa Família. Apenas 4% das instituições não citam nenhum benefício recebido pelas famílias.

A Semed informou adesão a alguns programas federais, listados a seguir. No exercício de 2018, havia sete programas aderidos: PNATE, PNAE, MP 815/2017 – FPM – apoio aos entes que recebem FPM, PDDE Qualidade (Mais Alfabetização), PDDE Estrutura (PDDE Campo), PDDE Básico e PDDE integral (Novo Mais Educação). No exercício de 2019, consta a adesão a quatro programas federais: PNATE, PNAE, PDDE Qualidade (Mais Educação) e PDDE Básico. Esses programas federais são a base de sustentação de boa parte do financiamento disponibilizado aos municípios e, por vezes, indutores de algumas ações por parte do órgão gestor, considerando que todos eles têm critérios e regras predefinidas quanto à utilização.

Dessa forma, os programas de abrangência nacional precisam de adaptações que valorizem saberes e culturas locais. Essa discussão da regionalização das ações insere-se no debate sobre currículo, formação docente, materiais didáticos e até mesmo nas definições arquitetônicas das instalações físicas das instituições de ensino, etc. (SIMÕES; LIMA, 2015, p. 50).

Assim, o exercício da crítica, do olhar atento, da adoção de uma política local engajada aos interesses da comunidade, da formação de uma equipe administrativo-pedagógica que se debruce politicamente e tecnicamente sobre a análise de tais programas, torna-se outro imperativo na constituição e desenvolvimento das redes ou sistemas municipais de educação.

4.1.4 Composição do quadro de pessoal, formação e carreira: principais aspectos

Considerando que alguns mecanismos formativos e de carreira devem ser assegurados pelos órgãos gestores na educação municipal, tentamos identificar, por meio da entrevista, alguns aspectos relacionados com essa questão, constatando a presença de processo seletivo por concurso público dos professores, a existência de plano de cargos e carreiras e de momentos de formação continuada ofertados pela rede.

Os processos de seleção dos profissionais que atuam na educação infantil ocorrem de forma distinta. Para o cargo de professor, realiza-se concurso público de provas e títulos, no entanto, já realizaram seleção por meio de entrevista e titulação em períodos em que não houve concurso público. Para os cargos de diretor escolar e coordenador pedagógico, utiliza-se uma forma de indicação pela secretária de Educação sem que haja concurso público ou seleção. Os auxiliares de educação infantil adentram o serviço público por meio de seleção organizada pela Semed.

Essas formas distintas de ingresso no serviço público de Penedo, como se verifica, ocorre considerando o vínculo de atuação dos profissionais. Tal fato gera a institucionalização de uma política de ingresso desigual por parte do município, que, conseqüentemente, deve repercutir nas relações que esses sujeitos vivenciam no exercício de suas funções. Além disso, com essa adoção, o município não observa os princípios democráticos que deveriam guiar as tomadas de decisão quanto à política de ingresso dos servidores, gerando a precarização do trabalho, já que tais servidores têm remuneração e vínculo trabalhista diferente. Quanto a essa questão, o PNE 2014-2024, na descrição da meta 17, indiretamente já resguarda a necessidade de valorização dos profissionais do magistério da educação básica, citando nesse caso a equiparação do rendimento médio. O alcance dessa meta, pelo município, só se viabiliza em virtude da adoção de uma política mais igualitária desde o ingresso dos servidores, adentrando as questões remuneratórias e de condições gerais de trabalho.

Considerando essa breve análise, ressaltamos que algumas ações positivas foram constatadas no desenvolvimento das ações da Semed em relação ao quadro de profissionais. Desde 2017, foi implantada uma pesquisa de perfil associada aos critérios de seleção para profissionais que atuam na educação infantil. A verificação realiza-se por técnicas da secretaria e conta com o trabalho de psicólogos. O objetivo é evitar a lotação em turmas de educação infantil de profissionais que não tenham afinidade com a área. Essa estratégia da Semed, se adotada sistematicamente como parte da política municipal de educação infantil, colabora para a ruptura de “concepções conservadoras de que para atuar nessa etapa educativa basta ‘gostar de crianças’.” (CAMPOS, 2012, p. 245).

Quanto às questões de remuneração, o Piso Nacional Salarial dos Professores, conforme as informações disponibilizadas pelas entrevistadas, é garantido. No entanto, há divergências sobre o assunto por parte do sindicato da categoria e dos próprios professores, os quais questionam os critérios estabelecidos para a realização dos cálculos que estabelecem o piso conforme as horas trabalhadas.

Na dimensão da formação continuada dos professores e demais profissionais, iniciamos nossa reflexão pontuando que ela não se percebe de modo desarticulado às políticas de educação infantil, antes, representam, no bojo das ações, quer seja no plano nacional, regional, seja local, possibilidade de transformações significativas nos saberes e fazeres dos profissionais. Nessa ótica, ressaltamos:

Programas de formação continuada dos professores e demais profissionais também integram a lista de requisitos básicos para uma Educação Infantil de qualidade. Tais programas são um direito das professoras e professores no sentido de aprimorar sua prática e desenvolver a si e a sua identidade profissional no exercício de seu trabalho. Eles devem dar-lhes condições para refletir sobre prática docente cotidiana em termos pedagógicos, éticos e políticos, e tomar decisões sobre as melhores formas de mediar a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, considerando o coletivo de crianças assim como suas singularidades. (BRASIL, 2009a, p. 13).

Dada a concepção instituída quanto ao processo de formação continuada, apresentamos alguns aspectos pertinentes ao assunto identificados na política local. Assim, constatamos que o programa de formação continuada existente na rede está inserido no planejamento estratégico do município, com garantia de horas remuneradas para o planejamento pedagógico dos professores e reuniões sistemáticas com os diretores e coordenadores das escolas no intuito de desenvolver ações de planejamento nas unidades.

Segundo as informações disponibilizadas pelas entrevistadas (secretária Municipal de Educação e coordenadora-geral), faz-se um diagnóstico das necessidades apresentadas pelas equipes de trabalho das unidades escolares que embasam as ações voltadas à formação continuada desenvolvidas pela Semed. Esse diagnóstico é produzido com o auxílio dos diretores e coordenadores pedagógicos que recebem a incumbência de filtrar as informações entre os professores e demais profissionais e repassá-las à Semed. Obtivemos acesso à Proposta de Formação Continuada da Rede Pública Municipal de Penedo 2019, do qual fizemos um recorte:

Ainda sobre esta temática o Plano Municipal de Educação – PME (2015-2025) prevê na Meta 16 as seguintes estratégias:
16.1. Realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva

oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação do Município.

16.2. Implantar no primeiro ano de vigência deste PME e consolidar política municipal de formação dos profissionais da educação básica, definindo diretrizes municipais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas. (PME/PENEDO, 2015-2025).

Objetivo Geral

Ampliar o universo do conhecimento dos professores para que possam refletir sobre a sua prática e buscar novas estratégias de ensino que contemplem as exigências da realidade.

Objetivos Específicos

- * Promover momentos de estudos sobre temas que alcancem as necessidades dos docentes por meio de palestras, oficinas, seminários e outros;
- * Proporcionar a transformação dos docentes através do estudo, da pesquisa, da reflexão, do constante contato com novas concepções de ensino;
- * Possibilitar aos professores oportunidades de vivenciar novas experiências, novas pesquisas, novas formas de ver e pensar a escola.
- * Favorecer, através de novas estratégias de ensino o alcance das metas projetadas no IDEB do município de Penedo.

Público-alvo

Professores da rede pública do Município de Penedo que atuam na Educação Infantil, no Ensino Fundamental – 1º ao 9º ano, EJA e Educação Especial.

Procedimentos metodológicos

Para a realização das ações dessa proposta, inicialmente deverão ser analisados os temas sugeridos pelos professores quando da realização do diagnóstico e outros que a equipe pedagógica da SEMED julgar necessário para o processo de inovação dos conhecimentos docentes relativos aos programas que serão desenvolvidos com o objetivo de elevar o IDEB do município. Posterior a isso, serão realizadas palestras, oficinas, seminários e outras atividades que contribuam para a formação e qualificação docente conforme cronograma organizado pela equipe Pedagógica. (Informações disponibilizadas pela Semed com base no PME em 2019).

A proposta de formação continuada da rede toma forma a partir das metas do PME do município no tocante à política de formação dos profissionais da educação básica. São metas importantes e caracterizam, assim como a própria existência do PME, ações que visam ao planejamento da rede. Contudo, verifica-se que a proposta não faz distinção entre os profissionais que atuam na educação infantil e os que atuam no ensino fundamental. Essa distinção a que nos referimos se explica em razão da especificidade do trabalho pedagógico a ser desenvolvido com as crianças, portanto do fazer pedagógico específico dos profissionais que atuam nessa etapa.

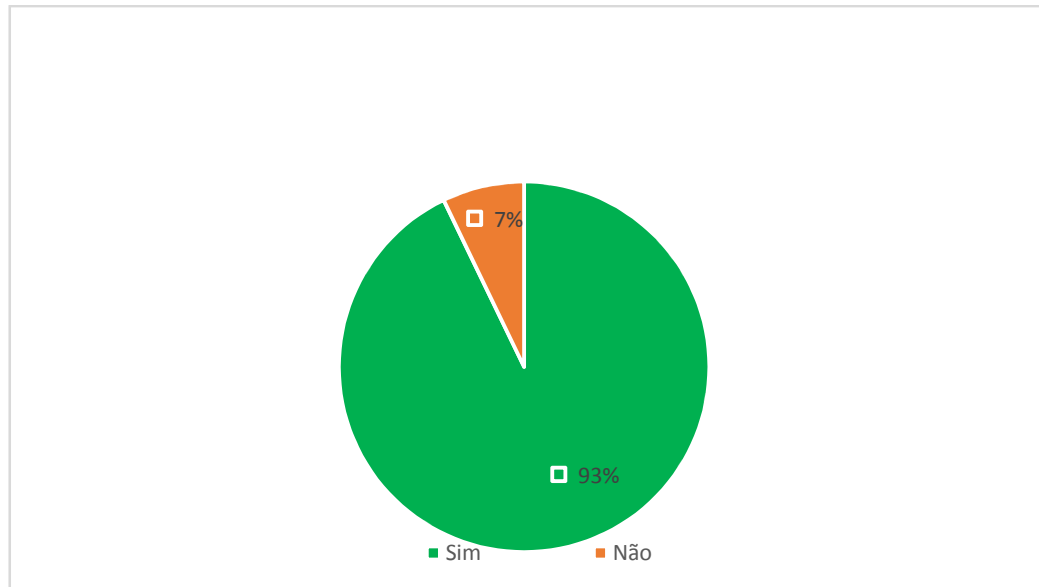
Quanto a essa temática, é importante considerar que não fazemos referência apenas aos professores da educação infantil, mas também aos auxiliares de sala e àqueles que conduzem o processo de gestão de cada instituição educacional. Na verdade, ainda que pareça distante da realidade que presenciamos em muitos municípios brasileiros, há necessidade urgente de que todos que convivam em espaços institucionalizados de educação infantil, nas mais variadas funções que ocupem – nutricionistas, cozinheiros, auxiliares de serviços diversos, porteiros, secretários –, compreendam quem são as crianças, que infância é vivida por elas, quais os objetivos da educação infantil nesses espaços e o papel de cada profissional no bojo do processo educativo.

Contudo, para que essa dimensão realmente se concretize, é necessária uma política de formação que, além de contemplar esses aspectos, se constitua pela constância das ações formativas de modo contínuo, sistemático e participativo. Para compor esse leque, a rede municipal de Penedo pode pensar em uma nova configuração de formação que não ocorra de modo esporádico como se evidencia atualmente, pois se constatou que os encontros formativos ocorrem ao início de cada semestre letivo.

Assim, cabe à rede promover ações que possam envolver todos os profissionais que atuam na primeira etapa da educação básica, garantindo uma interlocução com os

profissionais do ensino fundamental, mas preservando nos processos formativos a especificidade a que nos referimos quanto ao trabalho pedagógico com crianças (Gráfico 9).

Gráfico 9 – Oferta de formação continuada destinada aos profissionais da educação infantil na rede pública municipal de Penedo



Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Das 28 unidades, afirmaram 93% que seus profissionais recebem formação continuada e 7% afirmaram não receber. Há indicativo de que o maior provedor das formações continuadas realizadas tenha sido a Semed.

As temáticas relatadas como contempladas na formação foram: leitura, educação inclusiva, lúdico, recreação, oficinas de língua portuguesa, BNCC, jogos, movimento, coordenação motora, músicas, canto, brincadeiras, desenvolvimento das crianças. Nas respostas obtidas, há predominância de relatos que confirmam “o lúdico ou a ludicidade” como a temática mais presente durante as formações ofertadas pela rede. Verifica-se portanto que as temáticas apontadas possuem relação direta com a área da educação infantil, embora não fossem contempladas temáticas como: legislação da educação infantil, concepções e práticas e projetos, que deveriam compor o repertório formativo dos profissionais da EI.

Como contraponto, parece indispensável que façamos um paralelo entre as temáticas apontadas pelos profissionais do município durante a realização da pesquisa e as práticas desenvolvidas nas instituições. O que se percebe é um hiato. Ainda persiste a presença de práticas mais escolarizadas, com reduzido tempo para a brincadeira e a regulação sistemática da autonomia das crianças. Considera-se que essas nuances do trabalho pedagógico

desenvolvido, por vezes distante do conhecimento produzido na área da educação infantil, precisam de uma investigação científica que possibilite conhecer suas raízes e apontar novos caminhos. É sobre esse hiato que precisamos refletir; pesquisadores, formadores e aqueles que vivenciam de forma mais próxima o cotidiano da educação infantil de modo que a política local dessa educação possa ocupar-se dessa tarefa – a de contribuir para a diminuição sistemática dessa distância.

Um aspecto que também merece ser considerado é a questão da temporalidade em que as formações continuadas são realizadas, porque, na maioria dos municípios, esse é um espaço de tensão em que se percebem como incongruentes o tempo de trabalho dos professores em sala de referência e demais profissionais, e o tempo direcionado à formação continuada. Essa situação acaba por exigir desses profissionais estratégias de conciliação entre trabalho – vida pessoal e estudos, visto que nem sempre o período de formação continuada está contemplado na carga horária de trabalho remunerado.

Sobre essas estratégias, Campos (2012, p. 243) ressalta: “[...] são conformadas pelos distintos níveis de organização das redes de ensino e, logo, do ‘lugar’ ocupado pela Educação Infantil nestas, além da capacidade de organização sindical e de defesa da formação como um direito.”

Nessa ótica, cabe considerar como algo pertinente e necessário uma conduta dialógica por parte dos servidores e dos gestores municipais da educação para que prevaleça a compreensão de que tanto os profissionais têm direito à formação, inicial e continuada, como as crianças têm direito à presença e atuação de um profissional com grau de formação compatível com a exigência do trabalho que devem realizar.

4.2 As instituições públicas municipais que ofertam a educação infantil em Penedo

Posta a análise que caracteriza a configuração da rede em seus aspectos mais gerais e relacionados diretamente com a atuação da Semed na gestão da política local, discorreremos sobre a análise de aspectos mais relacionados com as unidades educacionais de Penedo, embora não façamos de modo dissociado aos aspectos da gestão da Semed, visto que estão imbricados em único processo. Todavia, identificamos elementos que podem ser tratados na dimensão das ações promovidas pela Semed e elementos que estão mais diretamente relacionados com as ações e práticas das unidades educacionais.

Obviamente, não temos o objetivo de criar distinções, dissociações ou interpretações segregadas; antes, pretendemos promover interlocuções e expressar categoricamente o entendimento de que, quando nos referimos à rede, estamos falando das unidades que a compõem e, quando falamos sobre as unidades, inevitavelmente, estamos tecendo considerações sobre a rede pública municipal, pois acreditamos estar tratando de um todo que, por óbvio, a divisibilidade, em termos de compreensão, não é pertinente.

Enveredando na proposição acima mencionada para fins de composição da escrita deste trabalho, começamos afirmando que compactuamos da ideia de que a gestão de unidades educacionais em quaisquer de suas instâncias – municipal, estadual ou federal – deve ser consonante com os princípios da gestão democrática conforme preceitua a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Esses princípios devem estar presentes tanto na forma de escolha dos dirigentes escolares quanto na condução do trabalho pedagógico e administrativo inerente às atribuições desses sujeitos. No entanto, essa é uma dimensão da pauta da educação que ainda toma forma. No quesito escolha dos dirigentes municipais, identificam-se algumas proposições que habitualmente são utilizadas: “indicação livre dos Poderes Públicos, carreira, aprovação em concurso público, indicação a partir de listas e eleição direta.” (DOURADO *apud* CÔCO, 2014, p. 61).

No cenário da política educacional municipal de Penedo, verifica-se que a escolha dos diretores escolares e dos coordenadores pedagógicos se faz por meio de indicação do gestor. Observando essa temática, vale refletir que:

Os critérios de indicação, em alguns casos com mandatos estabelecidos, garantem a afinação com a gestão municipal. Essa afinação está pautada numa adesão recíproca, levando para o interior das instituições processos de legitimidade construídos externamente, mesmo para os profissionais que sabidamente possuem competência técnico-pedagógica para o cargo. Ainda que reconhecendo a força dos processos impositivos, enfatizamos que esses processos de indicação não podem abdicar do respaldo da comunidade escolar. Os diretores indicados, respeitadas as fontes de indicação, não dominam todo o espaço de atuação de sua deliberação. [...] apontamos todo o processo negociativo a ser articulado com vistas a sustentar sua recomendação para o cargo, de modo a corresponder às expectativas da indicação, a mobilizar os profissionais para os seus propósitos, a ser acolhido pela comunidade, a marcar os encaminhamentos do trabalho, a dar evidência aos seus posicionamentos etc. Obviamente, após a indicação, muitas trajetórias são possíveis, até mesmo o desenvolvimento de processos compartilhados de gestão e encaminhamentos do trabalho. Entretanto, sempre um quadro de instabilidade está posto, reduzindo o espaço da crítica. (CÔCO, 2014, p. 62).

Embora os casos de indicação representem possibilidades de atuação alicerçadas na negociação, é evidente que, além de não atender a uma determinação legal, exclui outros sujeitos – professores, crianças, adolescentes, jovens e adultos, servidores, família – dos

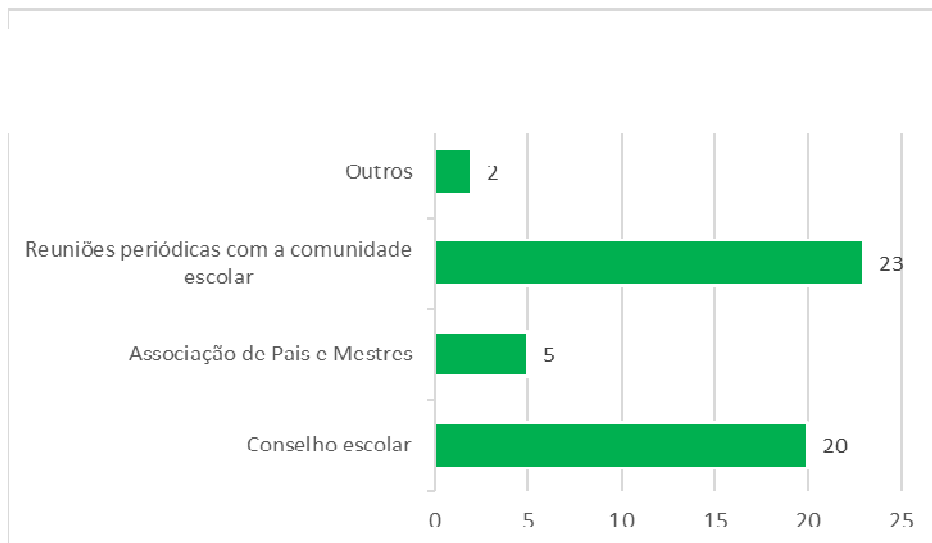
processos de tomada de decisão e escolha democrática, como também põem esses dirigentes em uma condição de pouca representatividade na condução do trabalho a ser desenvolvido nas instituições. A instabilidade ressaltada por Côco é muito visível nos cenários municipais em que os gestores são indicados pelos dirigentes gerais do município ou dirigentes da pasta da Educação, pois o vínculo se estabelece transitoriamente enquanto determinados grupos políticos se mantêm no poder.

A autora também faz um alerta, que consideramos muito pertinente, sobre a conduta dos gestores e coordenadores no exercício da crítica, inerente à atividade que devem exercer, quando estes são submetidos por elos paternalistas, distantes dos princípios democráticos. Fica evidente que a rede ainda não assegurou o disposto na meta 18 do PNE (2014-2024), que trata da efetivação da gestão democrática da educação. Para tal, a meta descreve dois elementos a serem observados: critérios técnicos de mérito e desempenho e a consulta pública à comunidade escolar.

Se bem que o primeiro critério tenha sido relatado em entrevista concedida pela secretária municipal de Educação de Penedo, como adotado na escolha dos gestores (diretores e coordenadores), a rede não instituiu mecanismos de consulta à comunidade, a exemplo da realização de eleições diretas já realizadas pela rede estadual de educação do estado de Alagoas desde o ano de 1999.

Nesse cenário, identificamos mecanismos mais democráticos na condução do trabalho escolar, utilizado pelos gestores municipais de Penedo, de modo que apresentamos no Gráfico 10 os principais instrumentos utilizados no exercício da gestão escolar.

Gráfico 10– Dispositivos utilizados na gestão das unidades da rede pública municipal de Penedo



Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

No Gráfico 10, identificamos 23 instituições educacionais que promovem reuniões periódicas com a comunidade escolar, informam 20 instituições que há Conselho Escolar, e um percentual menor (apenas 5 instituições) indicam haver Associação de Pais e Mestres. Duas instituições mencionam a utilização de outros dispositivos.

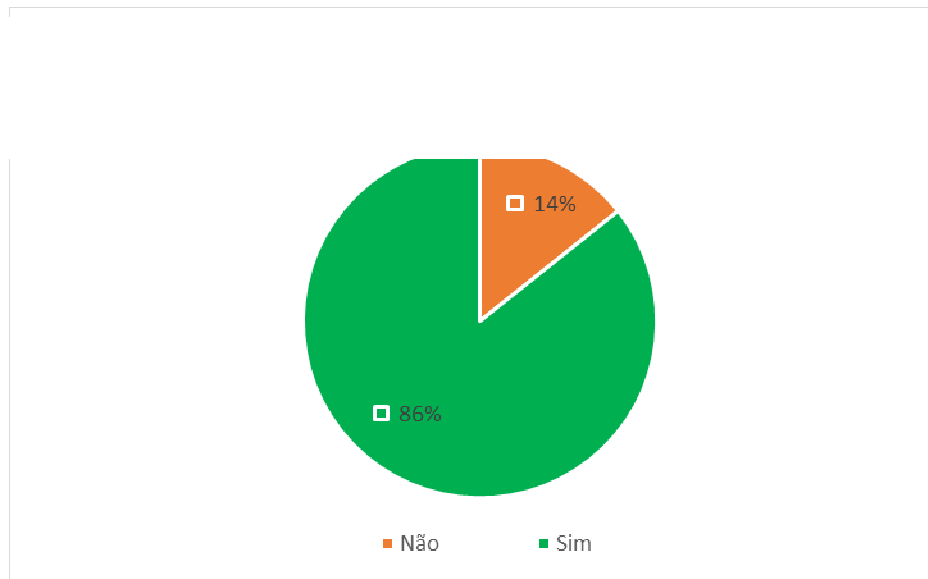
Entendemos que a rede, de modo geral, precisa refletir sobre alguns aspectos de sua política educacional no que se refere à implementação de mecanismos mais democráticos. Nessa dimensão, consideramos que as próprias unidades educacionais municipais de Penedo, conforme explicitado acima, já utilizam mecanismos que favorecem processos mais participativos da comunidade escolar. Essa faceta da gestão das unidades pode ser um bom ponto de partida para a ampliação de ações que visam à gestão democrática.

É importante refletir sobre os possíveis entraves para a efetivação da meta 19, pois, nesse sentido, percebemos que, diante da inércia do poder municipal, nos últimos 30 anos, na consolidação de princípios democráticos na gestão das escolas, cabe também à sociedade civil construir tentativas de reivindicação de tais princípios, com especial protagonismo da comunidade escolar penedense para fazer cumprir uma determinação posta desde a Constituição Federal de 1988, na LDBEN de 1996, que recentemente se desdobra em meta no PNE. Por outro prisma, entendemos que os dados acima representam aspectos positivos em relação aos mecanismos de participação adotados pelas unidades públicas municipais de Penedo, que certamente são chancelados pela Semed.

Embora essa pesquisa não aborde como ocorre na prática o funcionamento de tais mecanismos, nem seus desdobramentos no desenvolvimento da política local, sua adoção é um bom indício de prática democrática.

Outra dimensão que contemplamos neste estudo foi a verificação do tempo de tolerância para a entrada e saída das crianças nas instituições educacionais do município. Tal dimensão trata-se de uma particularidade de orientação pedagógica própria da educação infantil, dada as peculiaridades das crianças pequenas (Gráfico 11).

Gráfico 11– Adoção de tempo de tolerância para a entrada e saída das crianças nas unidades municipais de educação básica de Penedo



Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

As escolas públicas municipais relatam adotar procedimentos específicos voltados ao atendimento das crianças na primeira etapa da educação básica. Um deles trata da questão da tolerância durante a entrada e a saída das crianças da unidade de modo que 86% afirmam considerar essa dimensão. As unidades que adotam esse modo mais flexível de atendimento, o que em Penedo são a maioria, demonstram atenção às necessidades das crianças e de sua família. Apenas 14% afirmam não considerar tais procedimentos, adotando, portanto, regras mais rígidas em que os horários precisam ser cumpridos sem flexibilidade. Essa dimensão contemplada no questionário aplicado parte do entendimento de que crianças pequenas possuem necessidades muito específicas que precisam ser observadas.

No referencial teórico deste trabalho, mencionamos que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil julgam essencial que as propostas pedagógicas considerem a criança como ponto de partida. Assim, compreendemos que as crianças e/ou sua família possuem necessidades transitórias ou não na organização temporal de sua vida, o que inclui a chegada e a saída das crianças da instituição, cabendo às instituições educacionais adotar práticas mais flexíveis. Geralmente, as necessidades de sono, as questões relacionadas com os deslocamentos das crianças e outros fatores podem acarretar possíveis atrasos na chegada ao ambiente institucional, requerendo das instituições um olhar atento a essas questões. Nota-se que a rede já apresenta um percentual considerável de instituições que incluem esse olhar, o

que repercute na constituição de uma educação infantil menos engessada e cada vez mais atenta às necessidades das crianças.

A autora Maria Carmem Silveira Barbosa, na obra *Por amor e por força: rotinas na educação infantil*, ao tratar dos extremos identificados na infância e na educação, enfatiza:

De acordo com Philippe Ariès (1978, 1979), a infância e os modos como a educamos têm, ao longo da história, pendulando entre dois extremos que representam dois virtuais pilares sociais: a paparicação e a moralização. Outros autores reafirmam a existência desses extremos por meio de outras denominações: Turner (1989) fala da oscilação entre restrições e os relaxamentos na conduta moral das crianças; Lerena (1983) fala sobre o grande impasse entre o reprimir e o liberar e Santos (1995,1996) fala da emancipação e da regulação. As pedagogias da educação infantil, como não poderia deixar de ser, também oscilam entre tais extremos. (BARBOSA, 2006, p.26).

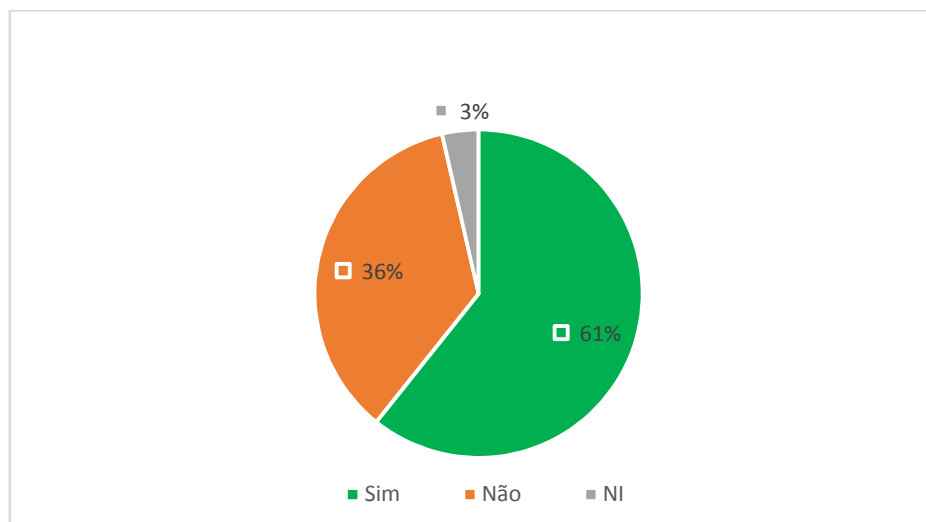
Dentre argumentos e contra-argumentos, consensos e dissensos, parece cabível que as instituições reflitam sobre as condutas que guiam os fazeres institucionais e encontrem alternativas que, mediante a escuta sensível e respeitosa desses vários sujeitos, priorizem práticas que considerem sobretudo as crianças como a razão de suas decisões políticas.

4.2.1 As instituições de educação infantil de Penedo diante da temática de inclusão

O Brasil vive um tempo de afirmação das políticas de inclusão, e documentos importantes como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) tiveram papéis importantes na construção de concepções na área da inclusão. Em decorrência verifica-se a crescente matrícula de crianças com deficiência na rede regular de ensino, o que acaba por demandar um preparo por parte das instituições e de seus profissionais no sentido de garantir não apenas o acesso, mas também a permanência, de modo que as crianças possam vivenciar uma educação realmente inclusiva e de qualidade.

Embora não tivéssemos como premissa neste trabalho a análise de como se efetiva a inclusão das crianças com deficiência em Penedo, pois consideramos que a complexidade do tema exigiria um estudo específico, incluímos nas questões que objetivavam conhecer essa dimensão do ponto de vista da implementação e da condução da política local no que tange à temática. Para tal, o primeiro elemento abordado considerou importante identificar o número de instituições que atendiam crianças com deficiência na faixa etária de 0 a 5 anos e 11 meses. De modo que obtivemos o dado de que 61% das unidades que ofertam a educação infantil atendem crianças com deficiência (Gráfico 12).

Gráfico 12 – Unidades públicas municipais de educação básica que atendem crianças com deficiência



Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Nas unidades educacionais de Penedo, as crianças são atendidas em turmas regulares, e caso haja avaliação por parte da equipe da escola sobre a necessidade de um acompanhamento mais individualizado para a criança, solicita-se à coordenadora de Educação Especial da Semed um profissional para atuar como auxiliar. Algumas instituições têm parceria com o Centro de Reabilitação e Equoterapia Santa Clara (Acresc)¹² e a Associação dos Amigos e Pais de Pessoas Especiais (Aappe),¹³ que atuam em Penedo no atendimento a crianças com deficiência.

Ao cruzar os dados descritos acima com o Plano Nacional de Educação 2014-2024, observamos que, na meta 4, referente à universalização do acesso à educação básica para a população de 4 a 17 anos com deficiência, cita-se a necessidade de garantia de um sistema educacional inclusivo. Isso requer algumas ações por parte do órgão gestor. Nesse sentido o documento cita as salas de recursos multifuncionais ou serviços especializados (públicos ou conveniados), ações que ainda não se verificam como desenvolvidas pela rede pública municipal de Penedo uma vez que os serviços oferecidos às instituições em forma de parceria não compõem a totalidade de uma ação integrada por parte da Semed. Tal afirmação toma como referência a constatação de que apenas algumas unidades mencionaram o Acresc e a Aappe como instituições parceiras, e não se identificaram até o momento convênios firmados especificamente com o setor da educação municipal.

¹² Situado na Rodovia Engenheiro Joaquim Gonçalves, n.º 1823, bairro Dom Constantino.

¹³ Instituição filantrópica voltada para a integração das pessoas com deficiência no estado de Alagoas.

Diante do exposto, subentende-se que a rede tem potencial para o desenvolvimento e consolidação da meta 4 do PNE 2014 – 2024, pois se identificaram instituições com potencial para realização desse trabalho no município de Penedo. Evidentemente, outros fatores necessitarão de análise caso a rede tome a decisão de estabelecer convênio, como a exemplo da capacidade de atendimento dessas instituições e da qualidade dos serviços prestados. Outras redes, a exemplo da rede pública municipal de Maceió, já têm ações em andamento em relação à respectiva meta por meio da oferta de salas de recursos multifuncionais com o objetivo de universalizar o acesso à educação básica com atendimento educacional especializado na rede regular de ensino, garantindo, assim, um sistema educacional inclusivo (PNE 2014-2024). Ao certo, para cumprimento de tal meta, a rede municipal de Penedo deverá fazer escolhas quanto ao formato que dará sustentação à garantia do cumprimento da meta, e mais, a garantia do direito à educação de qualidade a todas as crianças.

O segundo elemento de análise sobre a temática considerou importante identificar o número de crianças com deficiência matriculadas na rede municipal, bem como o tipo de deficiência ou transtorno. De acordo com as informações disponibilizadas pelos gestores escolares durante a coleta desta pesquisa, as deficiências são diversas, mas nem todas as crianças possuem laudo conclusivo, especialmente as crianças com suspeita de serem portadoras do Transtorno do Espectro Autista (TEA). Há um considerável percentual de crianças com deficiência cognitiva conforme mostra a Tabela 3.

Tabela 3– Crianças com deficiência matriculadas na educação infantil da rede pública municipal de Penedo-AL em 2019

Deficiência	Número de crianças
Deficiência cognitiva	8
Deficiência múltipla	4
Deficiência física e visual	1
Deficiência física	2
Distúrbio global do desenvolvimento	1
Transtorno do espectro autista	3
G.91 e G.40	1
F.71.1 e F.91.8	1
Total	21

Fonte:Elaborada pela autora, 2019.

Os dados apresentados foram utilizados neste trabalho com o objetivo de fornecer de modo genérico como se encontra o atendimento a crianças com deficiência. Para tal, verificamos as questões relacionadas com a área da Educação Especial em uma perspectiva de inclusão das crianças pequenas, as quais são indiscutivelmente sujeito de direitos; pelo seu modo particular de ser e estar no mundo, carecem de outros direitos mais específicos, que garantam a inclusão e a permanência em instituições de educação infantil e sejam respeitados.

Nessa perspectiva, perguntamos às instituições como se preparam para atender as crianças com deficiência. Os informantes poderiam considerar a questão dos recursos físicos, de pessoal, práticas e formação específica, além de outras que julgassem pertinentes. As respostas dos respondentes, por unidade educacional, estão assim descritas:

Não temos acessibilidade nem profissionais capacitados para o atendimento.

A criança não precisa de infraestrutura diferente das demais, mas precisa de um profissional habilitado nessa área.

A escola não está preparada para atender crianças com deficiência, pois não dispõe de profissionais com formação específica.

Com profissional encaminhado pela Semed.

Com recursos físicos e pessoal deliberado pela Semedem processo seletivo.

Não há nenhum recurso para atender as crianças com deficiências.

A escola se prepara de acordo com recursos oferecidos pela Semed.

Com recursos físicos e pessoal.

Sim. Temos parceria com a Semed e algumas instituições, oAcresc e a Aappe, que têm parceria com a escola, através da coordenadora de Educação Especial da Semed. Ela, com sua formação, encaminha para elas.

Com recursos humanos solicitados ao setor responsável da Semed.

Com professores pedagogos e psicopedagogos.

As crianças são bem recebidas, apesar das dificuldades na estrutura da unidade escolar. A maioria dos professores são especializados em psicopedagogia.

Pessoas com formação específica.

Com todo aparato necessário para facilitar a educação desses alunos que vai desde acessórios a material humano.

A escola é para todos, então nos preparamos com um profissional com formação específica para lidar com alunos de necessidades especiais.

Com rampas de acesso, passagem em portas, buscando inclusão através de atividades coletivas. Os profissionais têm treinamento, mas não têm formação específica.

Esse é o primeiro ano que temos. Vamos fazer o nosso melhor.

Solicitando um auxiliar de turma à Semed.

A escola possui acessibilidade (exceto os banheiros) mas não possui profissionais com formação específica nem recursos didáticos pedagógicos. Alguns professores possuem especialização em psicopedagogia, no entanto, afirmam precisarem de formação continuada para atenderem esses alunos.

Não temos formação específica, mas os professores, na maioria, são psicopedagogos.

A escola não se prepara.

Analisando as informações prestadas pelos informantes, compreendemos que apenas 4 unidades educacionais do município (1-2, 1-4, 2-2, 3-12) afirmam que não se preparam ou que apresentam dificuldade para tal. Um total de 24 unidades indica que há uma preparação para receber as crianças com deficiência. Desse universo, constatamos que há o reconhecimento por parte dos gestores de que são necessários profissionais com formação específica e recursos físicos e materiais que apoiem o trabalho desenvolvido. A maior parte das instituições busca na Semed o apoio que necessitam para desenvolver um bom trabalho no atendimento a crianças com deficiência. Apenas uma instituição apontou a realização de parceria com outros órgãos de apoio, já descritos anteriormente.

Assim, consideramos que há necessidade premente quanto à realização de estudos que abordem a temática apresentada a fim de analisá-la do ponto de vista das ações implementadas e as repercussões na qualidade do atendimento.

4.2.2 Relação com a família e a comunidade escolar e local

A relação das instituições de cuidado e educação de crianças, sejam creches, sejam pré-escolas, com as famílias, geralmente são expressas pela demarcação de papéis que deveriam complementar-se, mas nem sempre isso se verifica. No livro *A creche em busca de identidade*, Haddad (2016, p. 65) já sinalizava a percepção de que “a relação entre a creche e as famílias caracterizava-se pela distância”. No cenário atual, essa percepção continua a fazer

parte do discurso daqueles que fazem a educação infantil, e muitas instituições refletem sobre as ações possíveis para minimizar essa distância. Assim, promovem ações que, segundo as concepções de seus profissionais, poderiam contribuir para o estreitamento dessas relações. Nota-se que o discurso que justifica tal interesse geralmente se baseia na disseminação da ideia de que, quanto mais a família participa da vida escolar da criança, mais “sucesso” ela teria nesse processo. Percebemos, portanto, que talvez a lógica que guia as instituições de educação infantil para promover uma relação próxima e boa com as famílias é possivelmente motivada por princípios validados por uma sociedade capitalista que prioriza o sucesso escolar da criança como fim e como sentido de sua existência e permanência no interior de tais instituições.

Por meio dessas reflexões é que construímos outras reflexões, cujos vieses são bem distintos. Afinal, porque queremos estreitar as relações entre as instituições de educação infantil e a família das crianças? Qual a lógica que motiva ou justifica essa escolha política? Começamos, então, pelo pressuposto de que o objetivo maior da educação infantil é o desenvolvimento integral da criança, mas esse desenvolvimento, que implica brincar, interagir, sonhar, sentir, conhecer, descobrir, não está a serviço de um sucesso vindouro. Ele está no presente perpassando pelas experiências que a criança vivencia ao ser cuidada e educada pela família e pelas pessoas – profissionais que são coadjuvantes nesse processo. Haddad (2015b) ressalta a essencialidade da construção de uma relação baseada na confiança e no respeito mútuo às famílias, além de afirmar que “algumas estratégias devem ser asseguradas pela instituição, por exemplo, permitir e facilitar que pais ou responsáveis levem as crianças pequenas até as respectivas salas de referência” (HADDAD, 2015b, p. 190-191). Essa perspectiva que evidencia um cuidado com as relações constituídas entre profissionais e educadores agrega valor ao trabalho desenvolvido na educação infantil.

Do ponto de vista legal, a Constituição Federal aponta o dever da família e do Estado na garantia do direito à educação das crianças, e a LDB de 1996 esclarece que deverá prezar pela finalidade da primeira etapa da educação básica, que é o desenvolvimento integral da criança, na qual as instituições atuam complementarmente à ação da família. Logo, compreendemos que os próprios dispositivos legais partem do pressuposto de uma responsabilidade compartilhada entre o Estado – via instituições públicas oficiais – e as famílias. Postos os argumentos legais e aqueles que, embora pedagógicos, são revestidos por uma dimensão política, indagamos sobre as famílias e algumas práticas passíveis de serem compartilhadas pela rede para potencializar a relação com a família e a comunidade. Assim, essa dimensão do questionário abrangeu questões sobre: quem são as famílias atendidas,

acesso das famílias à instituição, procedimentos de adaptação, envolvimento da comunidade nas ações da escola, locomoção das crianças e famílias beneficiadas por programas de governo. Sobre a questão 1 do bloco V, que trata sobre como os respondentes identificam a família das crianças, obtivemos as seguintes respostas, organizadas por unidade educacional:

Famílias de classe baixa, moram nos bairros vizinhos, semianalfabetos, a maior parte diaristas.

São famílias de baixa renda, trabalhadores do comércio, domésticas, etc., a maioria com pouca escolaridade. Moradores do conjunto e adjacências.

De baixa renda, a classe média baixa. Moram na periferia do centro, com escolaridade diversa, são trabalhadores anônimos, servidores públicos e militares.

As famílias, em sua maioria, são de baixa renda, residem no entorno da própria instituição. No que diz respeito à escolaridade, são de pouca instrução.

A comunidade das Vilas Primaveras, São Francisco e Santa Clara, Oiteiro, Castro Alves, Barro Vermelho, Av. Vassari Vieira, pessoas de baixa renda e pouca escolaridade.

A própria comunidade e adjacentes, moram em lugares de fácil acesso, são geralmente de baixa renda, com nível fundamental II, donas de casa ou funcionárias domésticas.

Pais e responsáveis moram na zona urbana e rural do município; nossa clientela é diversificada, classe média, nível médio e superior.

As famílias são carentes, moram no bairro, dispõem de poucos recursos financeiros. A maioria tem baixa renda ou vive de bolsa escola.

A escola recebe uma clientela de baixa renda, na sua maioria, com dificuldades socioeconômicas, e tem como maior atividade financeira a agricultura de subsistência.

Famílias de baixa renda na comunidade, grau fundamental incompleto, trabalhadores de usina, pedreiros, pintor, comércio, doméstica.

Famílias próximas, no entorno da escola. O nível socioeconômico é de baixa renda e sua escolaridade, o ensino médio.

Todas as famílias dos alunos matriculados são atendidas pela instituição, porém com uma atenção especial àquelas que apresentam dificuldades maiores. As famílias têm variação. Ensino fundamental incompleto e renda menor que um salário mínimo.

A escola recebe uma clientela de baixa renda, na sua maioria, pais com dificuldades socioeconômicas e têm maior atividade financeira no serviço autônomo de subsistência.

As famílias são de classe média a baixa, a maioria dos responsáveis não concluiu o fundamental; a ocupação é no trabalho agrícola, autônomos e domésticos.

Toda a população do bairro é atendida e outras próximas do estabelecimento de ensino. População carente e de ciganos. A ocupação e escolaridade dos pais ou responsáveis é diversificada.

São moradores da comunidade do bairro Santo Antônio na maioria, também temos de povoado Catrapó classe baixa, escolaridade incompleta na maioria, pescadores e lavradores, etc.

São vindas de famílias não alfabetizadas de baixa renda, não têm moradia fixa nem trabalho, por esse motivo não se preocupam com a aprendizagem de seus filhos.

São famílias que moram em zona rural, Carapina, Marizeiro e Itaporanga. Estas vivem em condições razoáveis, de poder aquisitivo considerável e extremo. Sua ocupação é no campo agrícola e sua escolaridade é ensino fundamental e médio.

Depende exclusivamente da família; em alguns casos a escola busca essas famílias para um atendimento específico na própria escola. As famílias da comunidade escolar têm deficiências em sua escolaridade como também no socioeconômico.

São pessoas simples e trabalhadoras, moram na própria comunidade e nos conjuntos adjacentes como Vale Maratiba, Velho Cicho I e II, Mata Atlântica, etc.

As famílias da comunidade e do entorno, geralmente são agricultores e a escolaridade mínima é o fundamental I até a 4.^a série, hoje 5.^o ano.

Famílias da zona rural vivem da agricultura, alguns têm até o ensino fundamental completo.

São famílias de baixa renda e maioria agricultora, pescadores e/ou artesãos. A maioria possui o ensino fundamental I e II concluídos, mas há casos de pais e responsáveis analfabetos e outros possuem nível superior. Residentes do Povoado Marituba do Peixe e Marituba de Cima.

As famílias que estão inseridas nos povoados: Capela Marcação, Riacho da Pedra, Marituba do Peixe, Murici, Ponta da Vargem. Famílias de baixa renda em sua maioria e com nenhum ou pouco grau de escolaridade.

A maioria das famílias são pessoas desestruturadas, vivem do plantio e da colheita da cana e do bolsa família.

São famílias de baixa renda que recebem o benefício do governo federal, Bolsa Família, e trabalham na agricultura.

Pelo exposto, constatamos que os dados verificados na plataforma do IBGE e descritos na seção 4.2.1, nos quais 50% da população possui renda *per capita* de até meio salário

mínimo, são condizentes com a situação socioeconômica relatada pelos informantes, pois a maioria das respostas obtidas ressalta que as famílias possuem renda baixa ou média predominantemente. O grau de escolaridade dos adultos que compõem as famílias atendidas é variado, identificando-se famílias com grau fundamental, médio e em menor proporção, com ensino superior (apenas uma unidade relatou sobre familiares com formação superior). Do ponto de vista da ocupação, também há uma diversidade constatada. As famílias são comerciantes, empregados domésticos, lavradores, agricultores, servidores públicos, etc. Esse perfil da comunidade que utiliza o serviço público municipal de educação infantil de Penedo corresponde com os dados históricos nos quais a oferta do atendimento a crianças, sobretudo em creches, foi acessada por famílias com baixa condição econômica.

Considerando essa configuração das famílias atendidas pela rede pública municipal de Penedo – e compreendendo que este trabalho objetiva contribuir para os que fazem a educação infantil em Penedo experimentem conosco um intenso pensar sobre nossos fazeres –, recorreremos às ideias de Rossetti-Ferreira, Ramon e Silva (2002) no que se refere à implementação de uma política educacional que atenda os direitos das crianças.

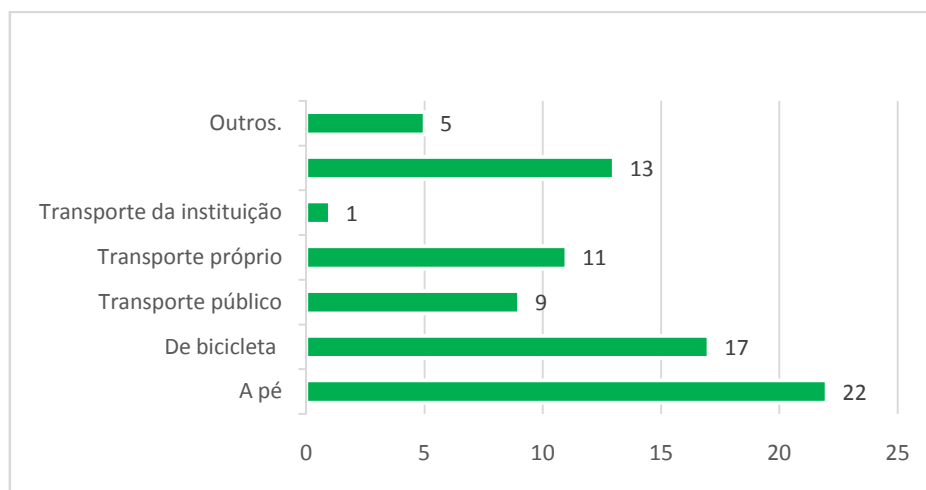
[...]As principais políticas para a educação e cuidado infantil não podem, porém ser reduzidas a uma ajuda aos que necessitam, a uma educação para a submissão e exclusão, pois essas políticas podem colaborar para a construção de uma cidadania assistida e tutelada. Elas devem ter como objetivo a promoção da autonomia e o exercício da cidadania, para que esta seja responsável e competente. Uma educação de qualidade como um direito é o instrumento básico para alcançar esses objetivos. A educação e o cuidado infantil devem ser propostos como meio de inclusão social, oferecendo condições que permitam a construção de uma cidadania emancipada. (ROSSETTI-FERREIRA; RAMON; SILVA, 2002, p. 39).

Compreendemos que as palavras acima atuam como reflexão crítica que nos alerta sobre o que precisamos negar e o que precisamos promover como sujeitos copartícipes de um processo que se consolida em termos locais e pode promover a “construção nacional de um modelo de educação infantil democrático, de qualidade, centrado na criança” (ROSEMBERG, 2002, p.39).

Em relação ao acesso das famílias ao interior das instituições, dimensão que sinaliza como as relações entre as famílias e a instituição se constituem e se desenvolvem, quase todos os respondentes (96%) afirmam garantir o acesso das famílias ao interior da instituição, mas geralmente isso ocorre mais deliberadamente em momentos planejados em que são feitas convocações, a exemplo de reunião dos pais. Ainda na questão do acesso, tentamos conhecer

como as crianças chegam às instituições, de modo que perguntamos aos gestores quais os principais meios de transporte utilizados (Gráfico 13).

Gráfico 13 – Tipo de condução utilizado pelas crianças da rede pública municipal de educação infantil para deslocamento da residência domiciliar à escola



Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Quanto ao tipo de condução utilizado pelas crianças da rede, as escolas reconhecem que as três formas mais habituais de locomoção das crianças no trajeto residência-escola são: a pé, de bicicleta e por meio de transporte de Programa Nacional. Conhecer essas características que estão mais relacionadas com a escolha da respectiva família do que com as ações das unidades ajudam a compreender o modo de vida das crianças e de sua família, sua rotina, possíveis dificuldades, identificar se o deslocamento realizado pela criança é mais ou menos extenso, se o modo de locomoção promove o cuidado que se deve priorizar para a criança. Crianças que precisam realizar diariamente grande deslocamento podem chegar às unidades mais cansadas do que outras que residem muito próximo por exemplo. Conhecer essa particularidade pode ajudar na compreensão do próprio comportamento da criança durante sua rotina na unidade. Entendemos que se trata de estender o olhar para além dos muros institucionais, prática que muito colabora para compreensão da criança pequena na sua totalidade.

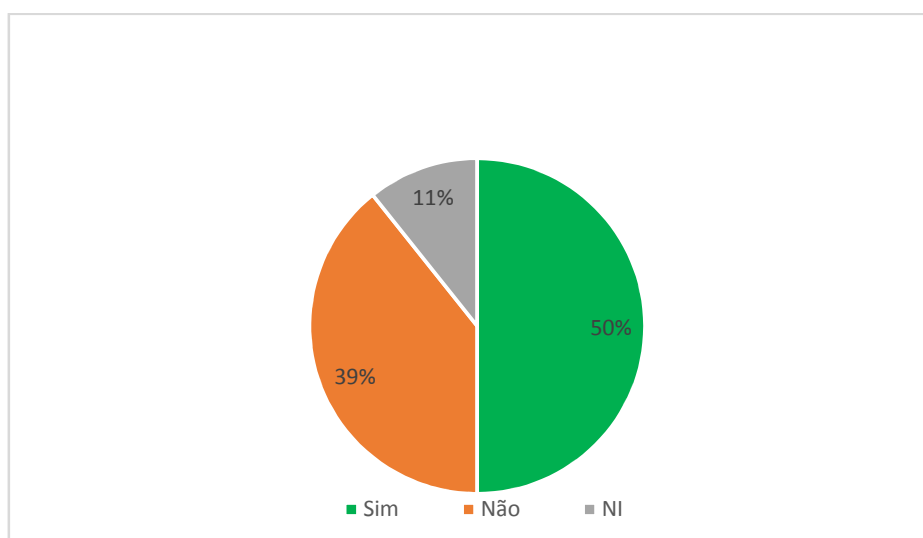
No que se refere à adaptação das crianças às instituições de educação infantil, tema que percorre as discussões das pesquisas na área da Educação Infantil, esse processo deve ser compreendido por todos os profissionais das instituições que atendem crianças, porquanto é um processo que, se bem desenvolvido, representa uma continuidade mais tranquila e com

mais qualidade do ponto de vista do desenvolvimento da criança em sua integralidade. Sobre o processo de adaptação, Haddad considera que:

[...]deve receber atenção e planejamento cuidadoso. Conforme apontam Rossetti-Ferreira et al. (2003, p.43), esse processo exige sempre um ‘esforço de adaptação da criança, da família e daqueles que assumem seus cuidados’ e envolve mudanças para todos. A transição da casa para a creche ou pré-escola (no caso de não ter frequentado creche implica para a criança o convívio comum grande número de adultos e crianças, em um ambiente novo, que, geralmente, lhe é estranho. ‘Tudo é novo. Mudam as pessoas, o espaço, os objetos, a rotina.’ No entanto essa novidade pode significar tanto uma atração quanto uma insegurança. (HADDAD, 2015b, p. 191).

Como vimos, essa dimensão é muito importante para atribuir qualidade às ações iniciais do trabalho desenvolvido em uma instituição de educação infantil, tendo em vista que o primeiro momento na unidade pode repercutir positiva ou negativamente nas experiências de vários sujeitos, especialmente a criança. O Gráfico 14 traz alguns indicativos de como as unidades de Penedo lidam com essa dimensão do trabalho educativo.

Gráfico 14 – Unidades municipais de educação básica de Penedo que utilizam procedimentos específicos para o processo de adaptação das crianças



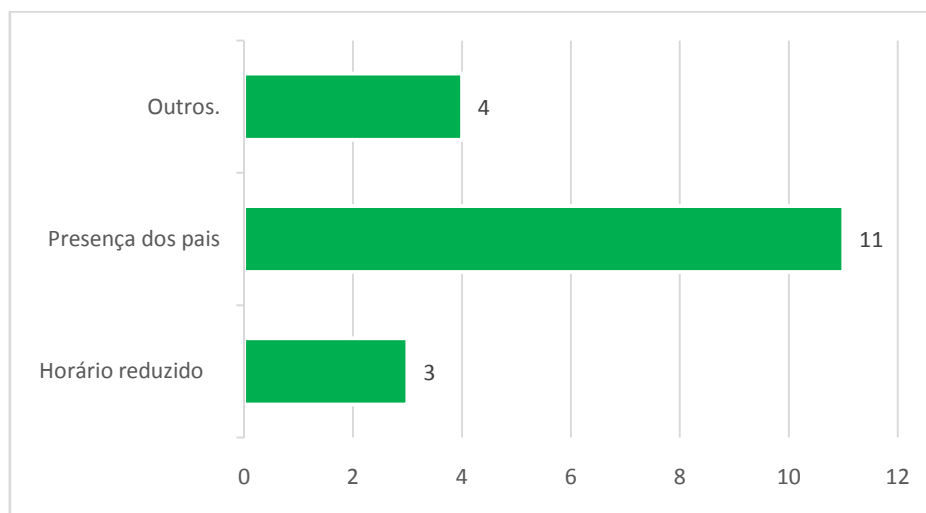
Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Do quantitativo de 28 unidades municipais que ofertam educação infantil, temos que 50% das respondentes afirmam utilizar procedimentos específicos para o processo de adaptação das crianças, enquanto 39% afirmam que não utilizam e 11% não informaram. É importante relatar que, de um modo bastante perceptível, constatamos que na temática ao ser questionada na aplicação dos questionários, suscitaram muitas dúvidas entre os respondentes, os quais procuravam compreender melhor sobre o que realmente circunda a temática. Daí

verificarmos que, embora o percentual de metade das unidades tenha afirmado atuar nessa dimensão, ainda coexistem 39% que não realizam nenhuma intervenção ou proposta. Inferimos que os procedimentos que visam garantir melhor adaptação das crianças são pensados no âmbito de cada unidade e ainda não configura uma política do município direcionada à rede.

O Gráfico 15 apresenta os procedimentos implementados pelas unidades que afirmaram utilizá-los. Prevalece a presença dos pais na instituição durante o processo de adaptação, porquanto dentre os que se utilizam de procedimentos específicos, utilizam essa estratégia 11 respondentes. Apenas 3 dos respondentes afirmaram utilizar o horário reduzido. No horário reduzido, as crianças costumam voltar para sua residência mais cedo do que o habitual. Nesse tipo de procedimento as crianças que apresentam percalços durante a adaptação, por exemplo, choro constante, podem ter sua carga horária reduzida no atendimento institucional, até que a situação se normalize e o ambiente, assim como as pessoas (profissionais e outras crianças da unidade), lhes pareçam familiar.

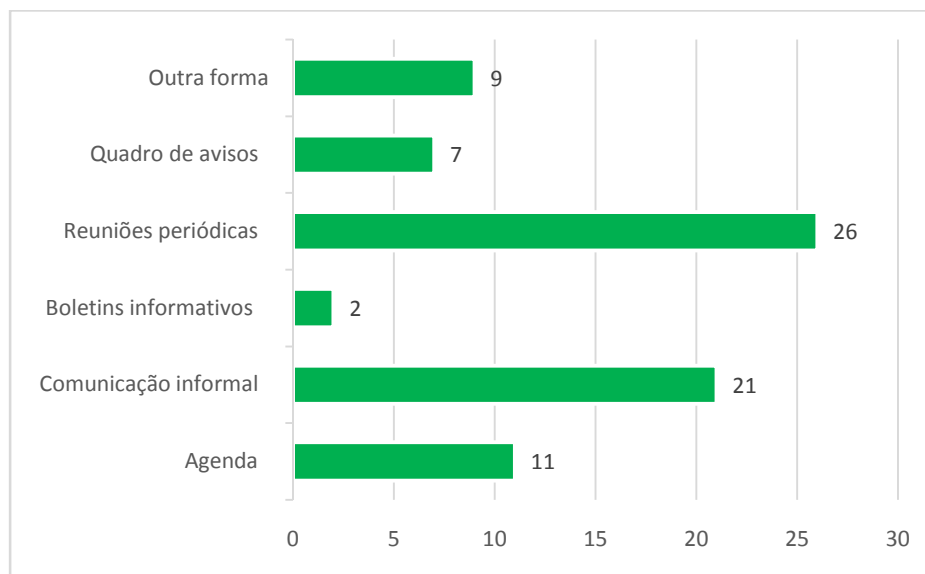
Gráfico 15 – Procedimentos utilizados pelas unidades municipais de educação básica durante o processo de adaptação das crianças



Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Outro aspecto que se volta para a relação da instituição com as famílias refere-se aos mecanismos estabelecidos pelas instituições para estabelecer um processo comunicativo direto com elas. O Gráfico 16 apresenta esses mecanismos.

Gráfico 16 –Mecanismos de comunicação com as famílias utilizados pelas unidades públicas municipais de educação básica



Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Dentre as opções propostas, prevalecem como forma mais utilizada pelas instituições as reuniões periódicas, seguidas pelo uso de comunicação informal. Os modelos escritos de comunicação (quadro de avisos, boletins e agenda) foram assinalados por um número menor de respondentes embora presentes. Sobre as outras formas de comunicação, aparecem no questionário as seguintes descrições: redes sociais, convites, uso de WhatsApp, bilhete no caderno, facebook e telefone. Sobre esse aspecto, Barbosa e Horn (2008, p.90) afirmam: “Essa comunicação pode ser feita por meio de reuniões, bilhetes, e/ou cartazes afixados na sala de aula ou no hall de entrada da escola, estabelecendo, assim, um processo de comunicação e interlocução.”

Torna-se consenso que, quanto mais forte e transparente a relação e parceria entre família e instituição, mais positivos serão não apenas os resultados esperados para a primeira etapa da educação básica, mas também a qualidade do seu desenrolar do cotidiano da instituição. Essa relação também se constrói na troca de informações entre instituição e famílias, de modo que o que acontece no âmbito institucional (proposta pedagógica, projetos, festividades, cotidiano) seja conhecido para então poder ser apoiado pelas famílias. “A democratização da informação, além de exercer um importante papel na distribuição de poder, possibilita a circulação dos conhecimentos sobre o que acontece em cada grupo, com cada criança.” (BARBOSA; HORN, 2008, p. 93). Assim, percebemos que o aparente caráter

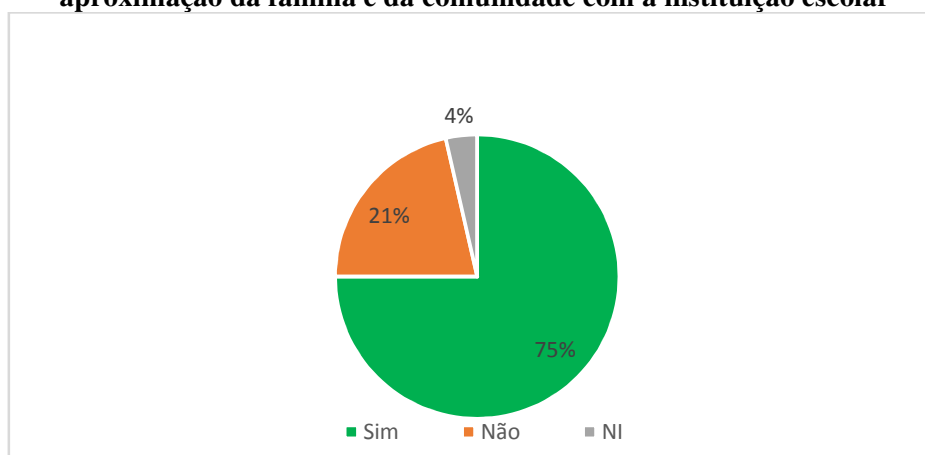
simplista de instituir mecanismos de comunicação no interior das unidades é um elemento que se reveste de grande importância, pois agrega, concilia e democratiza as relações.

O penúltimo aspecto analisado quanto à relação família-instituição refere-se ao desenvolvimento de projetos pedagógicos que envolvem a família e/ou a comunidade escolar ou local. Tomamos a dimensão da participação, discutida anteriormente, para pensar sobre os projetos que as instituições desenvolvem. Nesse aspecto, validamos o seguinte:

A participação dos pais torna-se uma parceria valiosa em todos os sentidos. Para que eles possam acompanhar os trabalhos escolares, **é importante que a escola os mantenha informados sobre os projetos que estão sendo realizados pelas crianças** e os temas estudados para que possam participar na seleção e no envio de materiais, na proposição de experiências, na partilha dos saberes. (BARBOSA; HORN, 2008, p.90, grifo nosso).

Pensar na participação sob o viés do envolvimento das famílias nos projetos pedagógicos e vice-versa, constituindo-a cotidianamente, promove uma relação mais horizontal entre os saberes das famílias, portanto das crianças, e os saberes produzidos na escola (Gráfico 17).

Gráfico 17 – Unidades públicas municipais que utilizam projetos como mecanismos de aproximação da família e da comunidade com a instituição escolar



Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

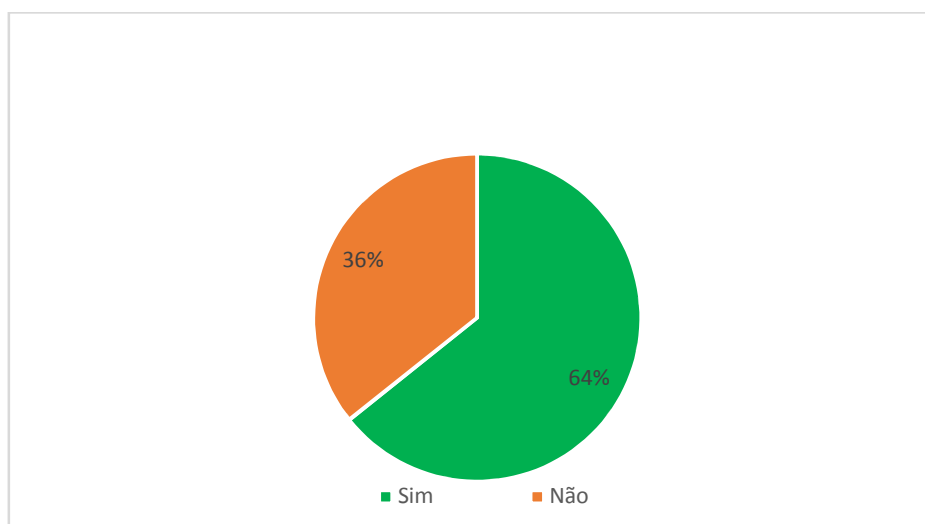
Um número significativo de respondentes (75%) afirma que as unidades têm projetos que podem ser considerados mecanismos de aproximação da família e da comunidade à escola, conforme indica o Gráfico 17. Assim, constatamos que grande parte das instituições de Penedo atendem ao disposto nas DCNEI (art. 8.º, parágrafo 1.º, inciso IV), em que dispõem sobre a importância de assegurar por meio das propostas pedagógicas das instituições “o estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que

garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade” (BRASIL, 2009b, art. 8.º, IV). Portanto, os próprios dispositivos normativos nacionais da educação infantil já enfatizam a participação e a democratização como vieses do trabalho a ser desenvolvido pelas instituições entre as famílias.

O último aspecto analisado na dimensão da participação das famílias refere-se ao uso dos espaços escolares pela comunidade. Essa é também uma estratégia que pode fortalecer as relações entre a instituição e às famílias. Nesse sentido, perguntamos se a comunidade escolar e local usa o espaço da instituição para atividades diversas com as famílias e a comunidade.

Conforme mostra o Gráfico 18, a maioria dos respondentes afirma haver acesso aos espaços escolares pela comunidade. Entre as instituições que indicaram o uso do espaço pela comunidade, a utilização ocorreu nos seguintes eventos ou ações: vacinação das crianças, retiro de carnaval, festa das associações de moradores, palestras religiosas, atividades culturais, atividades físicas, reuniões e cursos no fim de semana, festas da comunidade, entrega de leite à comunidade.

Gráfico 18 – Uso da comunidade dos espaços escolares públicos municipais de Penedo para atividades diversas



Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

O último item desse bloco verifica as ações das escolas com o objetivo de conhecer ou aproximar suas vivências institucionais em relação mais estreita com a cidade de Penedo e o seu reconhecimento como Patrimônio Histórico Nacional tombado pelo Iphan.

Essas são as principais dimensões que verificamos na rede pública municipal de Penedo no tocante à relação com a família e com a comunidade local e escolar, traduzidas nos

dados acima expostos. Compreendendo que, embora os motivos pelos quais os sujeitos que atuam nas instituições educativas utilizam para justificar a necessidade de uma relação próxima e positiva com as famílias sejam diferentes e apoiados em diversos interesses e concepções, essa relação precisa ser construída pelas instituições educacionais. É considerando essas valiosas dimensões que entendemos que essas ações se vinculam à dimensão em análise, precisam personificar-se na política de educação do município de Penedo. Do ponto de vista das ações das instituições, também são necessárias algumas compreensões, já fortemente presentes em tais contextos, que optamos por mais uma vez ressaltar.

Para bem atuar com as famílias as unidades precisam conhecer a comunidade atendida, suas crenças e manifestações, enfim, os modos de vida das crianças em diferentes contextos, vendo-as como seres concretos e situados em espaços geográficos e grupos culturais específicos. Esse princípio reforça a gestão democrática como elemento imprescindível, uma vez que é por meio dela que a instituição também se abre à comunidade, permite sua entrada, e possibilita sua participação na elaboração e acompanhamento da proposta curricular. (OLIVEIRA, 2014, p. 191).

Validando essa trama complexa e necessária das relações entre as instituições, famílias e comunidade local, iniciamos as reflexões a seguir sobre currículo e outros aspectos inter-relacionados.

4.2.3 O currículo da educação infantil em Penedo: proposta pedagógica, rotinas e avaliação

O tema do currículo não é de fácil compreensão, pois está relacionado com concepções e práticas que acabam evidenciando-se de forma bastante complexa no cotidiano das instituições educativas. Refletimos sobre o currículo na educação infantil, apreendendo as especificidades desta etapa, o que nos ajudou também a pensar sobre o currículo vivenciado pela rede municipal de educação infantil de Penedo.

A compreensão do que é o currículo da Educação Infantil vem sendo construída, historicamente, em um campo de disputa de poder, que envolve interesses político-econômicos e pedagógicos. Esses interesses produzem tensionamentos, decisões, afirmações e conquistas que se repercutem tanto na formulação e execução de políticas públicas para a Educação Infantil como nas experiências do cotidiano com as crianças de 0 a 5 anos e 11 meses de idade em instituições de Educação Infantil. (SANTOS; RIBEIRO; VARANDAS, 2014, p. 95).

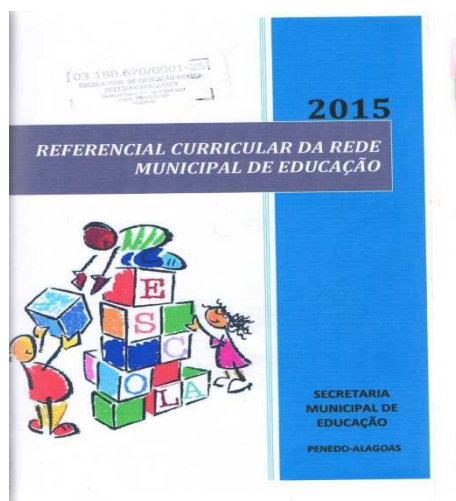
Abordar o currículo na educação e refletir criticamente sobre ele requer pensar sobretudo na criança. Quem são as crianças? Quais as suas necessidades? E ir para além do que necessitam. O que desejam? Essas perguntas podem ser um ponto de partida para os sujeitos que compõem as redes municipais de educação infantil no momento em que se debruçam para elaborar suas propostas. Sem esse movimento, sem essas indagações, corre-se o risco de estar formulando pseudopropostas, uma vez que não são validadas por quem deveria protagonizá-las desde a elaboração à implementação. Devem ser as crianças essas protagonistas. Nesse ínterim, concordamos que

[...] o currículo da Educação Infantil é aquele que reconhece a criança, dos bebês às crianças maiores, como potentes e competentes (SARMENTO, 2009; RINALDI, 1999; FORTUNATI, 2009), que respeita e valoriza os saberes e experiências das crianças, de suas famílias e dos profissionais da educação, que permite à criança acessar os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, que tem como eixos as interações e as brincadeiras (BRASIL, 2009), que oferta à criança brinquedos, jogos, livros de literatura e outros materiais pedagógicos (não estamos falando aqui das apostilas e livros didáticos), que permite à criança brincar, que garante à criança ter um professor com formação em nível superior (Licenciatura em Pedagogia) para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, que garante as condições de trabalho para os professores e demais profissionais da educação, que tem um número de crianças adequado por professor, que a criança pode ser criança e viver a sua infância, sem ter o seu processo de desenvolvimento e a sua aprendizagem atropelados em nome de interesses político-econômicos. (SANTOS; RIBEIRO; VARANDAS, 2014, p. 96).

Conforme demonstram as autoras, muitos aspectos estão inseridos na dimensão do currículo. Não são apenas as questões sobre as experiências que as crianças vivenciam que devem ser valorizadas, mas como vivenciam, contando com que aparatos e respondendo a quais interesses.

Diante do exposto, iniciamos a análise do currículo no município de Penedo, o qual dispõe de uma proposta geral de educação em que contempla a primeira etapa da educação básica e o ensino fundamental. Essa proposta está descrita no *Referencial Curricular da Rede Municipal de Educação* (PENEDO, 2015) e sua elaboração contou com a participação de professores, coordenadores pedagógicos, diretores escolares, técnicos da Secretaria de Educação e representantes de comunidades quilombolas. Os documentos utilizados para o embasamento da proposta, segundo as entrevistadas, foram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e o Referencial Curricular do estado de Alagoas. No entanto, o próprio documento enfatiza apenas os Parâmetros Curriculares publicados pelo MEC e propostas curriculares de outras redes de ensino como referência na sua elaboração. Na Figura 2, apresentamos a capa do documento ao qual fazemos referência.

Figura 2 – Referencial curricular da rede municipal de educação



Fonte: Acervo da pesquisa, 2019.

Escolhemos registrar a existência desse documento por entendermos que o fato de ele existir indica algum nível de organização e sistematização da rede em relação ao currículo. Assim, procedemos a alguns recortes desse documento, conforme verificamos na sequência.

Em relação à educação infantil, constam algumas dimensões:

- Formação pessoal e social
- Concepções de infância
- Desenvolvimento e aprendizagem da criança de 0 a 5 anos
- Ensinar e aprender na escola de educação infantil
- Autonomia e identidade da criança
- Rotina e trabalho pedagógico na escola de educação infantil
- O cuidar na educação infantil
- O brincar na educação infantil
- Interação, diversidade e individualidade
- Diversidade e individualidade
- Sexualidade da criança
- Adaptação da criança à escola infantil: relações necessárias entre família e escola
- Educação de crianças deficientes (PENEDO, 2015).

Observamos que as dimensões contempladas correspondem àquelas comumente abordadas na literatura produzida pela área de Educação Infantil no meio acadêmico. No entanto, de acordo com as informações concedidas no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de Penedo, houve problemas relacionados com o processo de autoria do

documento, de modo que ele não está disponibilizado nas unidades educacionais do município. É importante registrar que o conteúdo contemplado no Referencial (conforme explicitado acima) pode contribuir para que as unidades tenham maior compreensão de sua atuação na educação infantil, já que se constatou, mediante a análise de vários Projetos Políticos-Pedagógicos (PPP) das unidades, pouca validação dos preceitos e premissas da educação infantil.

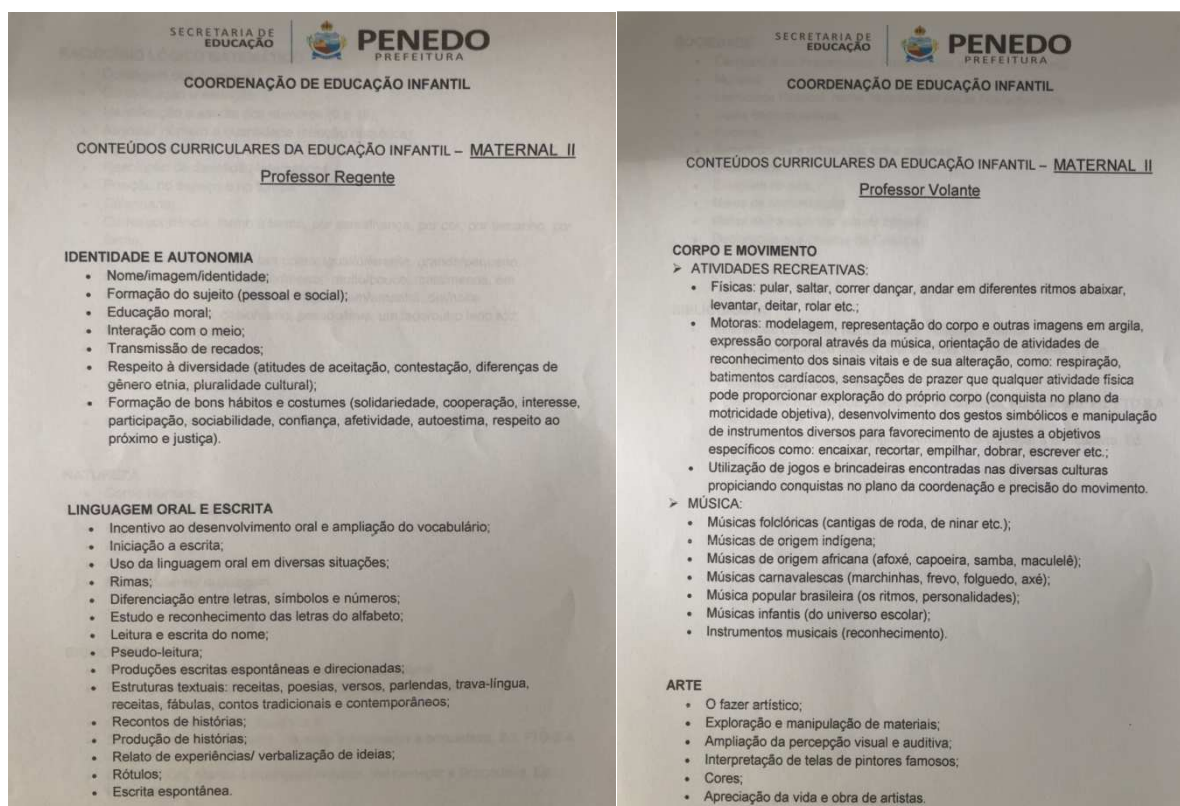
Contudo, ao mesmo tempo que o referencial aborda dimensões significativas (descritas acima) para o desenvolvimento das práticas nas unidades, ele traz uma concepção de currículo baseado na compartimentalização dos saberes por áreas de conhecimento, aspecto já superado nas propostas de educação infantil afinadas com os documentos legais do país. As áreas do conhecimento definidas para a educação infantil no município contemplam:

- Raciocínio lógico-matemático
- Natureza
- Sociedade
- Linguagem oral e escrita
- Artes visuais
- Música
- Movimento ((PENEDO, 2015).

Essas áreas, em que são definidos conteúdos para a educação infantil, além de não corresponder aos documentos endossados nacionalmente pela área da Educação Infantil e pelo Ministério da Educação por meio da Coordenação-Geral de Educação Infantil (Coedi) e do Conselho Nacional de Educação (CNE), apresentam-se como uma dissonância em relação aos objetivos da educação infantil, tal como disposto nas DCNEI(2009), assemelhando-se demasiadamente aos objetivos do ensino fundamental. Isso se confirma ao analisarmos alguns documentos direcionados aos professores da rede, os quais se revestem de um caráter predominantemente prescritivo (Figura 3).

A Figura 3 retrata documentos encaminhados pela Semed, por meio do setor de Coordenação da educação infantil, aos professores da rede que atuam nessa etapa. Dois fatos podem ser observados quanto à concepção de currículo expressa nesses documentos: 1) há uma referência aos conteúdos assim como se realiza no ensino fundamental; 2) esses conteúdos são organizados de modo direcionado às atribuições do professor regente e do professor volante, em uma clara dissociação da prática desses profissionais.

Figura 3 – Documentos de orientação curricular da educação infantil da rede municipal de Penedo: Maternal II



Fonte: Acervo da pesquisa, 2019.

É possível inferir, em relação a esse último aspecto, que os conteúdos geralmente socialmente priorizados e entendidos (equivocadamente) como “mais importantes” são direcionados aos professores regentes para que sejam desenvolvidos, e aos professores volantes, caracterizados pela possibilidade de mudança em relação à turma em que atua ou até mesmo à unidade onde trabalham, são direcionados às atividades artísticas como recreativas. Essa dimensão do planejamento expresso na política educacional do município afeta não apenas a dimensão curricular dessas unidades, mas também cria um hiato em relação ao desenvolvimento do trabalho pedagógico dos profissionais da educação infantil.

Essa decisão político-pedagógica da rede nos fornece indícios de que as concepções e os objetivos do ensino fundamental, nos quais se verifica a presença de vários professores para desenvolvimento de saberes diferentes e organização desses saberes por áreas, estão muito presentes na primeira etapa da educação básica do município.

No âmbito do atendimento, nas interações entre adultos e crianças nas instituições de Educação Infantil, a falta de uma identidade dos profissionais com as concepções adotadas tem sido a tônica e a marca de muitas práticas educacionais. A situação se torna ainda mais complexa com a forte presença do modelo do Ensino Fundamental

nas práticas educativas em creches e pré-escolas (pautadas em conteúdos escolares, em áreas do conhecimento previamente delimitadas, em avaliações que enfatizam o desenvolvimento cognitivo etc.). (NUNES, 2006, p. 18-19).

A discussão apresentada logo acima perpassa pela concepção de educação infantil e currículo, desembocando no modelo de atendimento e nas práticas educativas tomadas como válidas. Caracteriza grande parte das instituições brasileiras de educação infantil, não sendo Penedo uma exceção. Por oportuno, cabe mencionar que adiante retomaremos essa discussão, mas optamos por anunciá-la já neste momento por entendermos que ela caracteriza o modelo de atendimento do município onde esta pesquisa se realiza. No intuito de tornar mais claro nosso posicionamento, enfatizamos que

[...] o fato de as instituições de educação infantil serem entendidas como espaços-ambientes educativos não significa adotar o modelo escolar vigente, que costuma ter uma prática pedagógica voltada para conteúdos segmentados e fragmentados e atividades dirigidas por professores com alunos cumprindo tarefas e passando grande parte do tempo dentro de uma sala de aula. Este modelo tem sido fortemente questionado. Trata-se de pensar um trabalho que vincule o lúdico ao educativo, que entenda o pedagógico como cultural, que desconstrua a idéia de aluno, de aula e conceba o sujeito criança, num espaço de convívio coletivo, onde as mais diversas interações possam se estabelecer. Dessa forma, perguntamos: como tem sido organizado o cotidiano das crianças nas instituições de Educação Infantil? Em que medida as crianças pequenas participam das rotinas, alteram e transformam as regras, os tempos e espaços instituídos? Que espaços e tempos se abrem para as manifestações infantis, consideradas as diferenças que existem entre as crianças das diferentes faixas etárias da Educação Infantil? Os professores exercem uma escuta sensível e olhar atento a essas manifestações? Quais são as práticas culturais que as crianças vivenciam nestas instituições? (NUNES, 2006, p. 10).

De modo geral, entendemos que “se o planejamento da educação infantil for feito a partir de um plano de curso, com muitos conteúdos, divididos em subconteúdos, esmiuçados, torna-se difícil flexibilizar as rotinas diárias, pois todas as atividades já estão com o seu tempo programado” (BARBOSA, 2006, p. 175). Considerando essa afirmação, entendemos que os documentos explicitados acima para uma turma de Maternal II, direcionados não apenas à creche, mas à pré-escola, necessitam ser repensados pela rede à luz dos documentos oficiais normativos no campo do currículo da educação infantil no Brasil. Feitas essas considerações, passamos a discorrer sobre a rotina das instituições que ofertam educação infantil no município. As instituições municipais de Penedo descreveram suas rotinas por meio do questionário aplicado nas unidades. A seguir, explicitamos três exemplos de rotinas por tipo de instituição (creches-escolas ou escolas de educação básica), relatadas pelos respondentes.

Rotina das creches-escola municipais

Acolhimento, café, atividades pedagógicas, recreações, banho, contação de histórias, almoço, descanso, lanche, atividades lúdicas, banho, janta e saída.

Entrada das 7h às 7h30, café da manhã 7h30 às 8h - Atividades Pedagógicas das 8h às 10h10. Atividades recreativas das 10h10 até as 10h30. Higiene pessoal das 10h30 às 11h. Repouso 11h30 às 13h30. Lanche 13h30 as 14h. Retomando as atividades recreativas. Culminando com a janta as 16h. As 17h, saída.

Entrada e muda de roupa, café da manhã, atividades pedagógicas, atividade recreativa dirigida, banho, almoço e higiene bucal, sono e repouso, lanche, atividades pedagógicas, higiene (banho), jantar, saída.

Rotina das escolas municipais de educação básica

As crianças chegam à escola, têm acolhimento com música, em seguida conteúdo programático, higiene, brincadeiras e saída com músicas.

Bom dia, oração, música, roda de conversa, atividade lúdica, tarefinha impressa, hora do lanche, historinha, brincadeira com jogos.

Acolhida, rotina e rotina do dia, brincadeiras dirigidas, atividades, lanche, recreio, brincadeiras livres em sala, escovação, atividades, balanço do dia animação e despedida. (ACERVO DA PESQUISA, 2019).

Primeiramente, compreendemos a rotina como a vida das instituições que atuam na oferta da educação infantil para os meninos e para as meninas do nosso país na qual se expressam muito genuinamente as concepções de criança, de educação e de mundo. Daí pensarmos na importância que as rotinas, porque são diversas, assumem nesses espaços institucionais. A quem elas servem? Foram pensadas com que propósitos? Continuemos a refletir, considerando que

A importância das rotinas na educação infantil provém da possibilidade de constituir uma visão própria como concretização paradigmática de uma concepção de educação e cuidado. É possível afirmar que elas sintetizam o projeto pedagógico das instituições e apresentam a proposta de ação educativa dos profissionais. A rotina é usada, muitas vezes, como o cartão de visitas da instituição, quando da apresentação desta aos pais ou à comunidade, ou como um dos pontos centrais de avaliação da programação educacional. (BARBOSA, 2006, p. 35).

Nos relatos oriundos dos questionários no que se refere às rotinas nas unidades educacionais de Penedo, confirma-se uma diferença entre as ações desenvolvidas nas Creches-escolas e nas Escolas de Educação Básica. Predomina nas Creches-escolas do município um caráter ainda assistencialista, enquanto nas Escolas um caráter mais educativo.

Tal constatação pode ser compreendida pela análise de Haddad (1997) ao se referir à história sobre o atendimento infantil e sua dualidade.

Um com funções, sobretudo tutelares, funcionando a maior parte do dia e orientado para atender as necessidades básicas (segurança, higiene, bem-estar, proteção, alimentação e aquisição de hábitos) de crianças provenientes de famílias em condições precárias de sobrevivência. Outro, de caráter intencionalmente educativo, dirigido prioritariamente às classes mais favorecidas, funcionando apenas durante algumas horas por dia e destinado a enriquecer e completar as experiências das crianças, através de atividades estruturadas. (HADDAD, 1997, p. 1).

Assim, a realidade quanto a essa dimensão no município de Penedo expressa uma dicotomia mais pungente tanto na estruturação das rotinas quanto na oferta do tempo de atendimento (jornada integral nas Creches-escolas e tempo parcial nas Emeb) nas unidades educacionais. Esse desenho de atendimento pode ser compreendido com a reflexão de que “conservam-se, assim, a tradicional dicotomia entre cuidado e educação e as diferenças quanto à filosofia, objetivo, horário de atendimento, perfil profissional, condições de pagamento, etc.” (HADDAD, 1997, p. 6).

Ainda verificando os relatos sobre as rotinas nas instituições, constatamos a recorrência do registro das brincadeiras. Esse é um aspecto positivo, pois indica a presença de um dos eixos do currículo da educação infantil (BRASIL, 2010). Não verificamos a mesma recorrência nos registros quanto às interações, outro eixo do currículo da educação infantil (BRASIL, 2010).

Os brinquedos, os livros, os adereços e as fantasias são elementos constitutivos do espaço de uma instituição de Educação Infantil e fazem a diferença na qualidade da ação pedagógica com as crianças. Quanto mais brinquedos, livros, adereços e fantasias estiver nas creches e pré-escolas, mais possibilidades as crianças terão para inventar, imaginar, (re)criar, representar, investigar, enfim, para brincar-aprender-desenvolver-se. (SANTOS, 2014, p. 160).

Em relação às brincadeiras nos registros que descrevem as rotinas, há um contraponto. Embora as unidades a descrevam no âmbito do planejamento curricular, as instituições, na maioria, quase não dispõem de brinquedos nas salas de atividades. Quando as instituições têm os brinquedos, geralmente eles ficam localizados em ambientes de uso coletivo ou guardados em salas para serem utilizados nos momentos em que o professor decide por sua utilização.

Enfatizamos que deve haver compreensão pela própria rede da necessidade de brinquedos em todas as unidades, em todas as turmas, para todas as faixas etárias, de modo

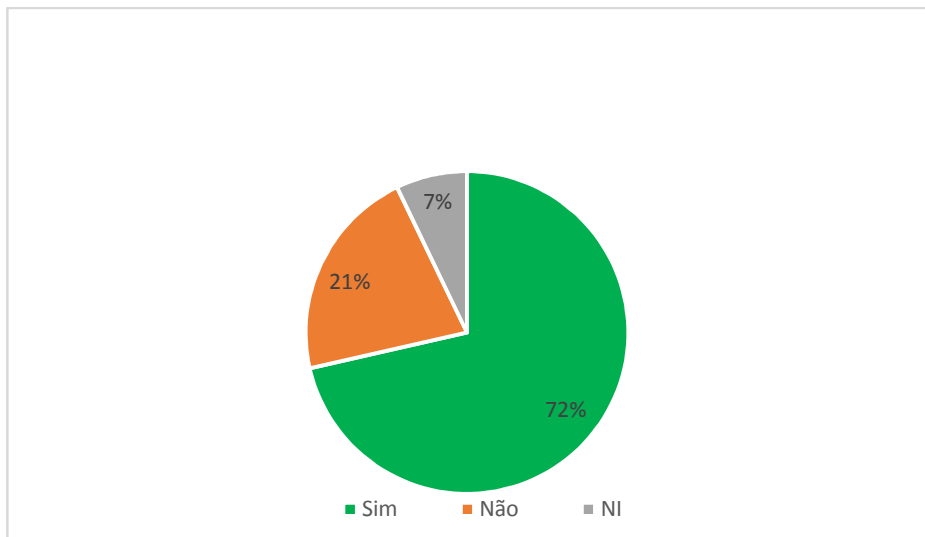
que estejam disponíveis e acessíveis às crianças dentro e fora de sua sala, e sua utilização ocorra segundo os interesses das próprias crianças.

Ainda perpassando pelas discussões sobre o currículo da educação infantil de Penedo, verificou-se a existência de ações das escolas com o objetivo de conhecer ou aproximar as crianças e suas vivências institucionais em relação mais estreita com a cidade de Penedo. Essa dimensão da investigação se justifica por algumas razões: a cidade de Penedo é reconhecida, conforme descrito na seção 3, por seu patrimônio histórico, cultural e arquitetônico, de modo que a cidade exala riqueza nesses aspectos. Nesse sentido, as experiências que as crianças vivenciam nos espaços institucionais e fora dele não deveriam estar desvinculadas desses saberes. A outra razão relaciona-se com o Projeto *A Criança, a Cidade e o Patrimônio: diálogos com os saberes e fazeres das comunidade penedense e eborense*, a que esta pesquisa está vinculada e que se realiza no município de Penedo. As ações identificadas na rede quanto à temática permite-nos compreender que o Projeto, mesmo em fase inicial, tem inspirado a realização de ações pedagógicas mais constantes no tocante ao reconhecimento do patrimônio histórico e cultural da cidade por parte dos educadores.

É importante referendar que o projeto citado comunga das mesmas ideias em relação a um currículo da educação infantil que dialogue com a cidade e a riqueza imaterial que ela oferece à comunidade penedense, especialmente às crianças.

Conforme se pode observar no Gráfico 19, grande parte dos respondentes (72%) relata haver ações nessa dimensão, a maioria com ações em andamento.

Gráfico 19 – Unidades públicas municipais de educação infantil com desenvolvimento de ações na cidade de Penedo e sua condição de Patrimônio Histórico Nacional tombado pelo Iphan



Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Nas descrições, aparecem as seguintes ações relatadas: Aula explicativa e vídeo Conhecendo Nossa Cidade; trabalhando a história de Penedo desenvolvido em nível da turma; passeios, conhecer a cidade, conhecer os pontos turísticos e conhecer a bandeira; Projeto Um Ilustre Penedense (ano de 2017); Projeto Conhecendo Nossa Cidade – dramatização na Praça Barão de Penedo, duração de cinco dias (ano letivo de 2018); Projeto Conhecendo Minha Cidade – aula expositiva na casa de artesanato e Uni Arte Zé Vieira (ano de 2019); palestras sobre os pontos turísticos; Projeto Conhecendo Minha Cidade: pintura de bandeiras, vídeos sobre a cidade, hino da cidade cantado, e produção de cartaz; Projeto sobre a cidade de Penedo com culminância de visitação ao centro histórico.

Depreende-se que as ações que buscam contemplar um currículo da educação infantil afinado com a historicidade de Penedo já são perceptíveis. Dentre as descrições feitas em relação aos projetos desenvolvidos, identificamos que as ações são muito recentes, datando dos últimos dois anos e do ano em curso. Consideramos que esses projetos podem ser um objeto de investigação a fim de compreendermos como são desenvolvidos, quais os seus objetivos, como as crianças estão situadas neles e quais os resultados esperados. Com a análise dos títulos atribuídos, verificamos que a maior parte faz referência ao desenvolvimento desses projetos, e outras ações assemelham-se a experiências mais pontuais desenvolvidas em curto prazo.

Outra característica importante em relação a essas ações refere-se às estratégias não convencionais para a primeira etapa da educação básica, com a utilização de aulas expositivas e palestras. Em um currículo em que as orientações normativas prezam pelo desenvolvimento deste, na educação infantil, por eixos – brincadeiras e interações – (BRASIL, 2010), depreende-se que quaisquer ações pedagógicas devem primar por essa orientação.

4.2.4 As instituições públicas municipais de Penedo e a avaliação das crianças

A dimensão da avaliação das crianças, desenvolvida pelas instituições educacionais municipais, abarcou alguns aspectos: verificamos se as instituições realizavam avaliação, quais os instrumentos utilizados e o acesso das famílias a tais instrumentos. Para tal análise, partimos do dispositivo legal da LDB de 1996, a qual afirma que a avaliação deve ocorrer mediante o acompanhamento e o registro do desenvolvimento das crianças, sem considerar como objetivo promovê-la ao ensino fundamental.

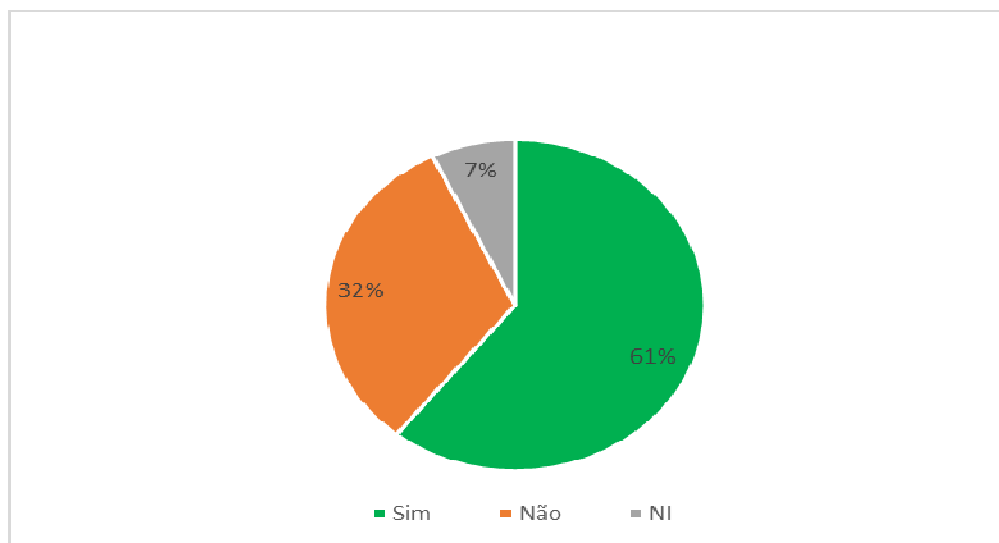
Nessa ótica, fica evidente que mecanismos de aferição de competências e habilidades, atribuição de notas mediante mensuração da aprendizagem e critérios para aprovação ou reprovação devem ser abolidos desta etapa. As DCNEI também trazem premissas quanto ao desenvolvimento da avaliação entre crianças, estabelecendo critérios que devem ser observados pelas instituições de educação infantil. O texto apresenta a seguinte redação no tocante ao assunto:

As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo: A observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano; Utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.); A continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental); Documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil; A não retenção das crianças na Educação Infantil. (BRASIL, 2010, p. 29).

A especificidade da avaliação na educação infantil está consonante com a concepção de criança e de currículo cientificamente reconhecidos pela área. Essa avaliação transcende os aspectos quantitativos comumente empregados nas avaliações escolares e prioriza uma avaliação que legitima os processos e as experiências vivenciadas pelas crianças continuamente.

No Gráfico 20, podemos verificar as instituições que realizam a avaliação no contexto da educação infantil.

Gráfico 20 – Unidades públicas municipais de educação básica de Penedo que realizam avaliação das crianças na educação infantil



Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Conforme explicitado, a maior parte das instituições afirma que fazem avaliação das crianças. Tais instituições representam 61% da rede, enquanto 32% ainda não realizam. Um percentual de 7% não informou. Cabe considerar que esses dados, embora não forneçam subsídios quanto à forma de avaliação instituída, representam que a rede atua nessa dimensão, restando, então, compreender a processualidade e os instrumentos utilizados. As formas de registro utilizadas são variadas e correspondem aos instrumentos geralmente utilizados nessa etapa da educação básica. Dentre os mais utilizados, constam: a observação do desenvolvimento das crianças – aspecto que atende ao disposto nos documentos normativos da área – e a utilização da ficha descritiva. Registro das experiências, relatórios, portfólios e fotografias também aparecem como utilizados pelas instituições, mas em escala menor (Quadro 7). Outros mecanismos que não constam na tabela foram relatados e entendidos pelos respondentes como formas de registro; no caso, são caderno de rotina, diário de classe e plano de aula.

Quadro 7 – Formas de registro utilizadas na educação infantil pelos professores das instituições públicas municipais de educação de Penedo

Instrumentos avaliativos	Número de instituições
Observação do desenvolvimento das crianças	24
Registro das experiências	15
Ficha individual descritiva	22
Relatório	14
Fotografias	11
Portfólio	12
Coletânea da atividade das crianças	7

Outros	3
--------	---

Fonte: Elaborada pela autora, 2019.

Ao indagarmos se as famílias ou responsáveis têm acesso aos registros produzidos, identificamos que 17 instituições afirmam que sim e 10 instituições afirmam que as famílias não têm acesso. Uma instituição não informou. Postos os dados, constatamos que a maior parte das instituições, além de reconhecer ser importante que as famílias tenham acesso, considera a observação do disposto nas DCNEI quanto à preconização desse aspecto. São esses os principais aspectos que contemplamos para caracterizar a rede na dimensão da avaliação propriamente voltada às crianças. A temática é bastante extensa e abriga outros detalhes que poderão ser contemplados em estudos futuros, mas, pelos mencionados, conhecemos em linhas gerais a avaliação experienciada nas instituições.

4.2.5 Transição para o ensino fundamental

O tema sobre a transição das crianças da educação infantil para o ensino fundamental, com vista a garantir uma transição sem rupturas para as crianças, ainda não é uma temática desenvolvida de modo sistemático pelas redes. Essa questão da transição caracteriza-se por uma especificidade na educação infantil, tendo em vista garantir um “trânsito tranquilo” das crianças em seu processo de transição de casa à escola e, especialmente, da educação infantil para o ensino fundamental. Sobre esse último, teceremos algumas reflexões. De acordo com as DCNEI (2010):

Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental. (BRASIL, 2010, p. 30).

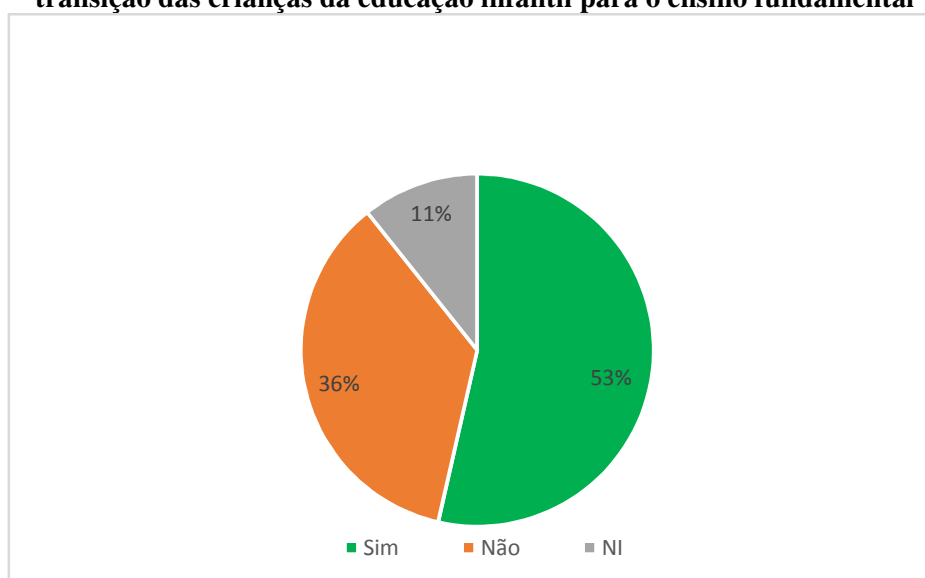
Contemplar essa dimensão nas propostas pedagógicas, conforme afirmado acima, implica reconhecer que as crianças vivenciam processos diferentes, mas contínuos, que deverão ser cuidados de modo a primar pelo respeito às crianças nas suas composições etárias. A norma é clara e contundente ao afirmar que não deverá haver antecipação de conteúdos do ensino fundamental, prática recorrente nas instituições de educação infantil, sobretudo aquelas que superdimensionam o aspecto cognitivo das crianças em detrimento dos outros aspectos igualmente importantes. Atentando para o fato de que a educação infantil e o ensino fundamental, além de serem etapas diferentes, têm objetivos distintos e metodologias próprias, podemos pensar que não se trata de criar polaridades, mas aproximações, mesmo permeadas por interesses distintos.

A crescente tendência à cooperação entre a educação infantil e o ensino fundamental está presente no mundo todo e se deve muito à visibilidade dos benefícios dessa primeira etapa da educação infantil, seja pela compreensão de que a primeira infância é uma fase primordial para desenvolver mecanismos e atitudes de aprendizagem ao longo da vida, seja pelo desempenho escolar nos anos posteriores (MOSS, 2011). No entanto, o autor alerta que essa aproximação deve ser traduzida por uma parceria ‘forte e equilibrada’, como aponta o primeiro relatório da revisão temática internacional sobre educação infantil da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) 14, uma vez que a relação entre educação infantil e sistema de ensino não é apenas uma questão de proximidade, mas também de poder. (HADDAD, 2015b, p. 200).

Entender que há um território em disputa (ARROYO, 2013) pode ajudar-nos a refletir sobre quais são as possibilidades de atuação dos sujeitos que atuam na educação infantil e os que atuam no ensino fundamental de modo que, ao pensar na transição das crianças, não incorram em práticas colonizadoras de uma etapa em relação a um grau de ensino e vice-versa.

Acerca do processo de transição na rede municipal de Penedo, evidenciou-se a presença de estratégias na dimensão em análise, conforme veremos no Gráfico 21.

Gráfico 21 – Unidades públicas municipais de educação básica que utilizam estratégias para a transição das crianças da educação infantil para o ensino fundamental



Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Como é possível observar no Gráfico 21, desenvolvem estratégias de transição 53% das instituições. Os 36% dos que afirmam não utilizar, somados aos 11% que não informaram, totalizam 47% das unidades, os quais, durante a aplicação do questionário, tinham dúvidas quanto à temática de modo que alguns gestores chegaram a relatar desconhecimento sobre como proceder e por que proceder à utilização de estratégias de transição.

As instituições indicaram as seguintes estratégias para atuar na transição das crianças da educação infantil no município para o ensino fundamental:

Criação de oportunidades para que sejam preparadas para o ensino fundamental, sabendo escrever o nome, conhecendo números e cores.

O tratamento de forma lúdica.

Desenvolvimento satisfatório especialmente na alfabetização e letramento e as 4 operações.

Elaborando atividades que auxiliem a criança a pensar e criar, pois assim terá educação que acompanhe as turmas posteriores.

A questão da idade série, a criança para a série seguinte de acordo com as normas da LDB.

Acompanhamento diário das atividades e projetos desenvolvidos durante todo o ano letivo.

Aulas básicas no jardim II com cores, quantidades, números, letras, formas, sílabas.

As estratégias são diárias e seguem o planejamento bimestral de cada professor promovendo o desenvolvimento cognitivo para que as crianças alcancem o objetivo para o ano seguinte.

Uma das estratégias que já vêm do ano anterior de estudo, a questão de enturmar por idade, testes diagnósticos para detectar o grau de aprendizagem para montar estratégias e planos de trabalho.

Preparação das crianças para melhor desempenho no ensino fundamental, orientar que as brincadeiras ainda existem e devem ter seu espaço, mas o tempo será reduzido; análise e respeito à vivência da criança nessa mudança; trabalhar a socialização, a autoconfiança.

Os professores buscam dar subsídios para desenvolver a autonomia dos alunos para que estejam preparados para ingressar no ensino fundamental.

Fichas de acompanhamento individual, parecer descritivo a cada semestre.

Manutenção da rotina de tempo e espaço para a realização de brincadeiras e socialização, contação de histórias, músicas, jogos, etc.

Acolhida bem planejada para que a rotina diária não dificulte os momentos de troca de informações e novas experiências. Ser garantido tempo, espaço adequado para os momentos de brincadeiras e interação.

Por meio de parecer descritivo e portfólio.(ACERVO DA PESQUISA, 2019).

Ao analisar as descrições sobre as estratégias utilizadas pelas instituições, percebemos que há algumas distorções em relação às ações que poderiam facilitar a transição, oferecendo tranquilidade às crianças e respeitando a especificidade de sua idade. Um exemplo contundente desse fato refere-se à afirmação do desenvolvimento de aulas, muitas vezes contemplando conteúdo da área da linguagem e de conhecimentos matemáticos prioritariamente. Não houve nenhuma indicação, por exemplo, de instituições que promovem o diálogo entre professores da educação infantil e do ensino fundamental.

As atividades com sílabas, contagens matemáticas e similares revelam uma forte tendência à antecipação de conteúdos do ensino fundamental, que, conforme mencionamos, não são consideradas salutares. Por outro lado, também constatamos que algumas ações estão mais propensas a trazer alguma contribuição para que as instituições atuem na perspectiva de garantir uma boa transição das crianças. São elas: manutenção da rotina de tempo e espaço para a realização de brincadeiras e socialização, contação de histórias, músicas, jogos etc.; os professores procurar dar subsídios para desenvolver a autonomia dos alunos para que estejam preparados para ingressar no ensino fundamental.

Essas ações devem integrar uma política de educação infantil que dialogue democraticamente com o ensino fundamental na perspectiva pela qual entendemos que as crianças de 5 anos, ao adentrarem no ensino fundamental aos 6 anos, continuam a ser crianças portadoras das mesmas especificidades e direitos, cabendo à rede garanti-los por meio de ações sistemáticas e respaldadas na literatura sobre essa dimensão.

4.3 Infraestrutura, espaços, materiais e mobiliários

As questões de infraestrutura da rede pública municipal de educação de Penedo foram contempladas nesta pesquisa por uma razão muito específica: as condições de infraestrutura, espaços disponíveis, materiais e mobiliários, assim como a forma que são utilizados, têm uma relação direta com a qualidade do atendimento educacional ofertado às crianças nas instituições. Identificamos nesta pesquisa, por meio da aplicação de entrevista semiestruturada aos profissionais da Semed, serviços de energia elétrica, fornecimento de água potável, rede de dados e recolhimento de lixo disponibilizados às instituições públicas municipais.

Esses profissionais apontam o saneamento básico, o acesso pavimentado e os serviços de telefonia como elementos que precisam ser melhorados, pois nem todas as unidades dispõem desses serviços. Esses mesmos sujeitos da pesquisa informam que, atualmente, as instituições educacionais do município estão passando por um processo de renovação do credenciamento, de modo que os alvarás de funcionamento de tais unidades serão regularizados, obedecendo, assim, à regulamentação dos órgãos competentes que tratam de aspectos relacionados com a segurança, infraestrutura e acessibilidade.

Partindo do entendimento de que a organização dos espaços, incluindo a forma como o mobiliário é disposto e os materiais disponibilizados às crianças, é uma dimensão fundamental que colabora efetivamente para o desenvolvimento integral das crianças, procuramos identificar como as técnicas da Semed percebem essa dimensão do trabalho com

e para as crianças no município. Conforme as respostas apresentadas, as condições atuais dos espaços utilizados para as práticas na educação infantil apresentam “precariedade”, não garantindo a autonomia das crianças, pois tais espaços também não dispõem de mobiliário adequado que considere a estatura das crianças e permita a interação com o ambiente.

A situação da inadequação do mobiliário se verifica de forma mais efetiva nas escolas de educação básica que ofertam o ensino fundamental e a educação infantil, enquanto nas creches, apesar da precariedade de conservação e escassez, o mobiliário está um pouco mais adequado à altura das crianças, embora haja a constatação de mobiliário de baixa qualidade – feitos de material plástico (Figuras 4 e 5). As figuras mostram realidades de instituições educacionais de Penedo com características distintas quanto aos recursos mobiliários disponíveis. A Figura 4 refere-se a uma instituição pública municipal de educação básica com turmas de educação infantil e ensino fundamental. Percebe-se que há utilização de carteiras inadequadas à faixa etária atendida, embora o material seja de boa qualidade. As carteiras são organizadas de modo enfileirado em quantidade que superlota a sala e certamente dificulta a mobilidade das crianças nos espaços. Apresenta boas condições de infraestrutura quanto ao espaço da sala, com janelas embora também não compatíveis com a estatura das crianças.

Figura 4 – Escola pública municipal de educação básica com turmas de educação infantil e ensino fundamental



Fonte: Arquivo de pesquisa, 2019.

A Figura 5 refere-se a um registro realizado em uma creche escola. Embora as cadeiras estejam empilhadas, não sendo possível melhor visualização, constatou-se durante a

observação nessa unidade que havia compatibilidade quanto à altura das crianças. No entanto, o material era de baixa qualidade. Em ambos os casos, a escassez de materiais adequados à educação infantil era bastante visível. Os brinquedos são inexistentes na escola de educação básica e insuficientes na creche.

Figura 5– Sala de referência de uma creche-escola



Fonte: Arquivo de pesquisa, 2019.

A Figura 6 registra o espaço de uma turma de berçário de uma creche-escola do município. É notória uma sala com um bom espaço, o que permite a ampla movimentação das crianças, como de fato se constatou durante a observação. Esse é um ponto bastante positivo principalmente por se tratar do atendimento a crianças bem pequenas, que necessitam locomover-se livremente em espaços bastante amplos.

Figura 6 – Espaço de turma de berçário de uma creche-escola



Fonte: Acervo da pesquisa, 2019.

Algumas características que não correspondem às orientações da área da Educação Infantil também estão presentes: a escassez de brinquedos, já citada, e a disposição de alguns recursos que são organizados e fixados nas paredes em altura que somente os adultos têm acesso, como as mochilas das próprias crianças.

A Figura 7 retrata alguns recursos que a instituição dispõe, mas ficam expostos em um espaço próximo ao refeitório da creche-escola, fazendo alusão a uma utilização mais voltada à exposição do material para quem adentra a unidade do que para utilização das próprias crianças.

Figura 7 – Espaço próximo ao refeitório da creche-escola

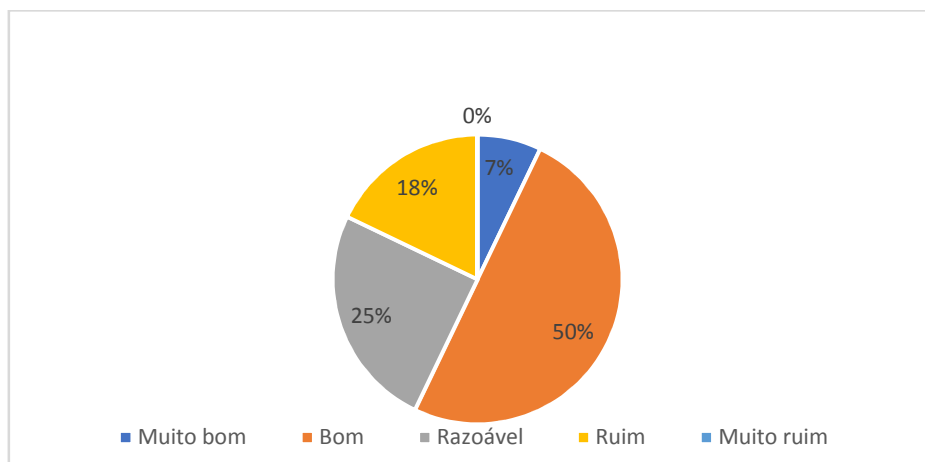


Fonte: Acervo da pesquisa, 2019.

Ainda nas unidades educativas, mantém-se uma prioridade exacerbada de zelo aos materiais, não prevalecendo seu uso por quem tem efetivamente o direito de utilizá-los. Isso faz parte de uma cultura escolar que é marcada por relações extremamente verticalizadas, a função de “prestar contas” do patrimônio em boas condições parece sobrepor-se ao desgaste necessário fruto de sua utilização pelas crianças.

No Gráfico 22, obtivemos os dados que indicam como os gestores das instituições públicas municipais de Penedo avaliam a qualidade do mobiliário.

Gráfico 22 – Avaliação dos gestores escolares quanto à qualidade do mobiliário utilizado pelas crianças

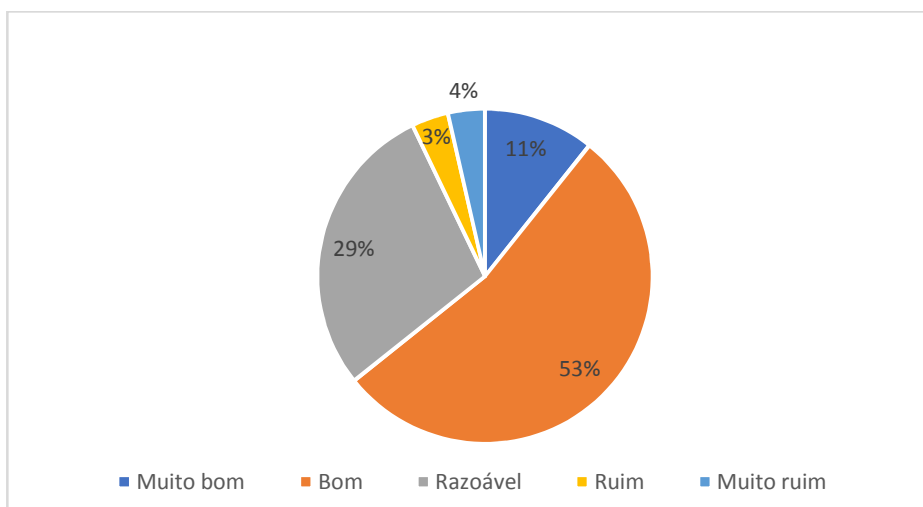


Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Verificou-se que 50% dos gestores consideram de boa qualidade o mobiliário utilizado pelas crianças, consideram razoável 25% e 18% entendem que o mobiliário é ruim. Apenas 7% consideram o mobiliário muito bom.

De acordo com as informações prestadas no âmbito da Semed, a aquisição de tais materiais, feita pela rede, é realizada de modo a considerar as especificidades de cada faixa etária, mas ainda não há atenção voltada às normas de segurança e preservação da saúde das crianças (Gráfico 23).

Gráfico 23 – Avaliação dos gestores escolares quanto aos materiais destinados às atividades pedagógicas com crianças



Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

A escolha e oferta de materiais disponibilizados às crianças tem estreita relação com a proposta pedagógica das instituições. Assim, trata-se de pensar que, se uma instituição tem uma proposta mais escolarizada, os materiais que serão ofertados às crianças poderão corresponder a livros, materiais impressos, etc. No entanto, se a proposta pedagógica da instituição observa os objetivos, as particularidades da educação infantil e especificidades da criança, é provável que os materiais ofertados, correspondam mais a brinquedos, jogos e similares.

Para entendermos melhor como se encontra a situação da rede nessa dimensão, adentraremos mais adiante a descrição dos fazeres de uma instituição de educação infantil em Penedo, em que trataremos também dos materiais e recursos disponíveis às crianças penedenses em espaços institucionais de educação infantil.

4.4 Aspectoshistóricos das instituições públicas municipais que ofertam educação infantil em Penedo: creches-escola e escolas municipais de educação básica

Durante a análise dos dados desta pesquisa, identificamos que Penedo tem uma rica história registrada no principal documento das unidades educativas: o Projeto Político-Pedagógico (PPP). Tal constatação foi possível na análise da primeira questão que compôs o questionário de caracterização das unidades públicas municipais de educação infantil, a qual solicita um breve histórico das unidades. Assim, reconhecemos como indispensável procedermos a uma síntese histórica das unidades de educação de Penedo, pressupondo que, para caracterizar uma rede pública de educação, é necessário apreender um pouco da sua história e do modo como tais unidades foram constituídas. Desse modo, ampliamos a pesquisa no sentido de descrever e analisar dados importantes sobre o histórico dessas unidades, identificados nos Projetos Político-Pedagógicos das instituições.

Reconhecemos ainda, que os caminhos pelos quais uma pesquisa se faz são permeados por alguns desvios, algumas rotas novas, sugerindo novas dimensões de análise, novas possibilidades que dão um aparato para compreender o objeto de estudo. Cabe ao pesquisador decidir quanto ele acolhe dessas novas possibilidades que se apresentam durante o processo de pesquisar. É uma decisão técnica, mas também política. Aqui, nossa decisão foi analisar a rede pública municipal de educação infantil, enveredando na história de constituição das unidades de educação infantil em Penedo, porquanto compreendemos como experiência necessária na caracterização que realizamos.

É possível afirmar que as instituições mais antigas de Penedo foram criadas por meio de ações não governamentais, mas oriundas de ações pontuais, tais como a atuação de rotarianos, empresários locais e religiosos ligados à temática da assistência à infância, os quais marcaram o início do atendimento educacional em Penedo. Essa condição endossa o relato de Kramer:

Associações religiosas e organizações leigas, bem como médicos, educadores e leigos eram solicitados a realizar juntos com o setor público a proteção e o atendimento à infância, com a direção e alguma subvenção deste último. Se desde o século XVII a assistência social privada, principalmente a católica, procedera a ação oficial no Brasil, a partir da década de 30 o Estado assumia essa atribuição e convocava indivíduos isolados e associações particulares a colaborarem financeiramente com as instituições destinadas à proteção da infância. Contradições de diversas formas apareciam nas argumentações: por um lado, era reconhecido que cabia ao governo o dever de fundar e sustentar estabelecimentos tais como creches, lactários, jardins da infância e hospitais; por outro lado, afirmava-se que não existia uma só municipalidade no País que pudesse cumprir integralmente essa obrigação com seus próprios recursos. Daí se tornar indispensável a ajuda financeira de indivíduos abastados e de entidades filantrópicas. (KRAMER, 2003, p. 61).

Desse modo, a história das primeiras unidades a ofertar atendimento às crianças em Penedo coincide com “a fase inicial das creches, caracterizada pelo prevaecimento da iniciativa privada, de caráter assistencialista-filantrópico” (HADDAD, 2016, p. 28). Ao longo do tempo, essas instituições vão sendo incorporadas à esfera pública municipal. A seguir, é possível constatar a história dessas instituições, localização, dados sobre a fundação, período em que foram criadas, denominações atribuídas, responsabilização.

4.4.1 As creches-escola de Penedo

As creches em Penedo são denominadas de creche-escola, com exceção da Escola Municipal de Educação Infantil Lúcia Nogueira, caracterizada como um centro municipal de educação infantil, funcionando em prédio cuja obra foi fruto do Proinfância. Totalizam cinco unidades localizadas em zona urbana. Não existindo creches nos territórios rurais do município, constata-se que a oferta de educação infantil em Penedo pode ensejar traços de segregação quanto ao direito das crianças do campo na faixa etária de 0 a 5 anos e 11 meses serem atendidas no âmbito da educação infantil. Esse fato evidencia uma política local que, embora seja marcada por ações que garantem a presença de instituições educativas nas comunidades situadas no campo, não resguarda na mesma proporção a garantia de

acolhimento às crianças pequenas em instituições próprias como requerem os dispositivos legais que tratam sobre a regulamentação da educação infantil em território nacional.

A Creche-Escola Municipal Vovó Judith é a mais antiga entre as unidades de creche. Situa-se na Praça Clementino do Monte, s/n, em frente à Avenida Getúlio Vargas, no centro histórico da cidade. Sua origem data de 1978, portanto dez anos antes da promulgação da Constituição Federal de 1988. Denominada como Creche Penedo, pertencia à rede estadual – Fundação de Saúde e Serviço Social (Fusal) –, atendendo às crianças penedenses na faixa etária de 6 meses a 4 anos de idade. Recebeu uma nova denominação em 2000, passando ao nome de Creche-Escola Municipal Vovó Judith. O nome atribuído refere-se a uma homenagem a Maria Judith de Goes Ramos, importante militante em prol dos direitos das crianças e das mulheres no município de Penedo (Figura 8).

Figura 8 – Maria Judith de Goes Ramos



Fonte: Acervo da pesquisa, 2019.

Judith torna-se referência em Penedo por prestar relevantes serviços à comunidade; por esse motivo, foi inúmeras vezes homenageada por diferentes entidades do município. Foi diretora da Creche Penedo por duas vezes, tendo seu nome atribuído à instituição posteriormente. Judith teve ampla participação nas ações sociais direcionadas à mulher e à criança na cidade de Penedo, tendo gerido a creche quando esta pertencia ao quadro de instituições vinculadas à Secretaria de Assistência Social do município.

A Creche Escola Menino Jesus também expressa a configuração assistencialista que marca a história da educação infantil no Brasil. A instituição foi criada pelo Monsenhor Aldo de Melo Brandão, importante pároco da cidade à época. Antes de ser denominada como creche-escola, a instituição funcionava sob a denominação de Lar de Nazaré, com características de orfanato, cujo objetivo era a guarda de crianças em condição de risco e

futura profissionalização no caso de permanência dessas crianças. Em 2008, data em que transcorre o processo de transferência das unidades educativas voltadas às crianças do setor de assistência social do município para o setor da educação, a instituição recebeu o nome de Creche Escola Municipal Menino Jesus. O viés religioso em Penedo está sempre adentrando a esfera pública, seja por meio de ações filantrópicas de religiosos, assumindo mais tarde caráter público, seja pelas denominações atribuídas às instituições. A relação público-privado é estreita e representa em grande medida as nuances do surgimento de unidades voltadas ao atendimento à infância no município.

A Creche Escola Denilma Bulhões localiza-se no Conjunto Dom Constantino, especificamente na Rua A do Conjunto São José. Diferentemente das unidades descritas anteriormente, a unidade foi fundada após a promulgação da Constituição Federal e antes da aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Portanto, é relativamente recente. O nome atribuído à instituição revela uma homenagem à Denilma Bulhões, esposa do governador do estado de Alagoas no período 1991-1995, Geraldo Bulhões. De acordo com os registros no PPP dessa unidade, o nome justifica-se pela prestação de serviços assistenciais relevantes, como a distribuição de sopa à população carente. Não se faz referência se esse serviço foi ofertado especificamente no município de Penedo ou na circunscrição geral do estado de Alagoas.

Desde o momento de sua criação, a creche era mantida pela Secretaria de Assistência Social, e em 2008, durante a gestão do prefeito Marcius Beltrão, prefeito atual da cidade, passou a ser responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação. Na análise documental para levantamento da história das unidades de educação infantil do município, organizada nesta seção, verificou-se que nos registros textuais dos Projetos Políticos-Pedagógicos citou-se 2008 como o ano de transição das unidades responsáveis pelo atendimento às crianças (creches) para a pasta administrativa da Secretaria de Educação, o que representa, se não a consolidação do processo de municipalização da educação infantil em Penedo, mas um importante marco na história do município, já que essa ação por parte do órgão gestor corresponde às determinações dos marcos legais que imprimem responsabilidade pela primeira etapa da educação básica aos municípios.

A Creche Escola Rosete Andrade, localizada no bairro que recebe o mesmo nome, foi fundada pelo Bispo Dom Constantino Luers, importante líder religioso da cidade, sob a denominação de Creche Maria Bergmann. O nome atribuído à instituição foi uma homenagem à esposa do empresário alemão residente em Penedo, Josef Bergmann, o qual também teve seu nome alcunhado em uma unidade de educação municipal. A creche era mantida com

fundos da Diocese de Penedo e atendia 60 crianças quando iniciadas suas atividades. Alguns anos depois da sua fundação, a creche recebeu o nome de Rosete Andrade, mãe do ex-governador de Alagoas Moacir Andrade. A justificativa pela atribuição do nome, expressa no PPP da instituição, esclarece que a escolha se baseou no reconhecimento da pessoa caridosa e envolvida em obras sociais, que era a senhora Rosete Andrade. Nesse mesmo documento, há registro em relação ao ano de 2008 como a data em que a instituição passa a ser vinculada à Secretaria Municipal de Educação de Penedo.

A Escola de Educação Infantil Professora Lúcia Nogueira Moreira localiza-se em área urbana, na Rua Belo Horizonte, s/n, em um bairro recém-formado no município, o qual recebeu o nome de Bairro Raimundo. A unidade foi inaugurada em 6 de julho de 2012 em um prédio construído com verba do Proinfância. Trata-se da primeira unidade de educação infantil de Penedo cuja arquitetura e espaço físico correspondem às recentes normatizações e padronizações para o funcionamento de unidades de educação infantil. Esse fato, possivelmente, tem relação direta com a denominação divergente das outras unidades que atendem exclusivamente a faixa etária das crianças com direito a matrícula na educação infantil. Enquanto as unidades descritas anteriormente têm a denominação de creche-escola, tendo a mesma configuração em relação à faixa etária atendida, esta unidade recebe o nome de Escola de Educação Infantil, sendo, dentre as cinco unidades que atendem de forma exclusiva a educação infantil, a única que mantém distinção no tipo de atendimento: parcial para as crianças de 4 e 5 anos e integral para as crianças de 0 a 3 anos.

4.4.2 As escolas municipais de educação básica de Penedo situadas na cidade

Como citado neste trabalho, as 23 escolas municipais de Penedo ofertam a educação infantil e o atendimento da etapa do ensino fundamental conjuntamente. Algumas ofertam, juntamente com a educação infantil, apenas os anos iniciais do ensino fundamental; outras, os anos iniciais e finais respectivamente denominados pela rede como fundamental I e fundamental II.

A Escola Municipal de Educação Básica Rotary foi criada possivelmente em 1968. Esse dado foi encontrado pela comunidade escolar por meio de relatos da primeira professora a lecionar na unidade. No entanto, de acordo com o registro do histórico da unidade contido no PPP, só se encontram indícios de seu funcionamento a partir de 1972. A escola localiza-se na Avenida São Paulo, s/n, bairro Nossa Senhora de Fátima, bairro periférico conhecido como

Coreia, e sua construção deve-se à ação dos rotarianos,¹⁴ os quais também faziam doações de material escolar para a unidade. No município, a ação dos rotarianos relaciona-se com a existência do Club Rotary.¹⁵ No período de sua fundação, a instituição atendia apenas crianças na fase de alfabetização. Atualmente, a escola oferta a educação infantil a partir dos 3 anos e os anos iniciais do ensino fundamental.

A Escola Municipal de Educação Básica Vereador José da Costa Mangabeira localiza-se no Conjunto Madre Espírito Santo no bairro Dom Constantino Luers. No PPP da unidade, está registrado que a escola funciona há 23 anos, portanto, sendo o documento elaborado em 2012, observa-se que a unidade foi fundada em 1989. O nome designado à unidade possivelmente retrata uma homenagem ao delegado e vereador José da Costa Mangabeira, falecido em 1988. A instituição foi criada com a denominação de Grupo Escolar e só em 2000 recebeu nova nomenclatura, passando a ser intitulada de Escola de Ensino Fundamental, permanecendo a homenagem ao patrono.

A Escola Municipal de Educação Básica Irmã Jolenta localiza-se em uma comunidade quilombola, na Rua Santo Antônio, s/n, bairro Senhor do Bonfim, conhecido na cidade como bairro do Oitero. A unidade recebeu o nome de Irmã Jolenta em homenagem a uma freira que, segundo descrito no PPP da unidade, prestou serviços importantes à comunidade local e penedense. O nome atribuído à unidade revela algumas contradições no sentido valorativo de sua história e de suas raízes, fazendo prevalecer os traços da religião católica sobre os traços das religiões africanas. O trecho abaixo, descrito no documento, confirma essa reflexão:

Como comunidade remanescente de quilombo, o bairro Senhor do Bonfim, resistentemente, chamado pelos moradores de Comunidade de Oitero”, onde se insere a escola, tem em seu nome a história de um morro com mata fechada que se estende pelas terras dos Fagundes e das Tabocas, onde negros escravos, que viajavam clandestinamente, desembarcavam em navios vindos pelo Rio São Francisco e refugiavam-se neste local dando início ao seu povoamento. (PPP da Escola Municipal de Educação Básica Irmã Jolenta, 2012).

O texto reescrito acima nos faz refletir sobre o motivo da escola não receber o nome de um dos remanescentes quilombolas já que o candomblé também compõe, entre o catolicismo, matizes religiosas e culturais da comunidade. A fundação da unidade data de 26 de fevereiro de 1985.

¹⁴ Os rotarianos compõem uma organização internacional que efetivou a criação do Club Rotary, formado por pessoas dedicadas às causas humanitárias e sociais em diversas partes do mundo.

¹⁵ O Rotary Internacional é uma associação de clubes de serviços, cujo objetivo declarado é unir voluntários a fim de prestar serviços humanitários e promover valores éticos e a paz em termos internacionais. Existem mais de 34 milhões de membros chamados rotarianos. Disponível em: <http://www.rotary4420.com.br>. Acesso em: 11 ago. 2019.

Compondo o conjunto de unidades educacionais do bairro Dom Constantino, a Escola Municipal de Educação Básica Manoel Soares de Melo é conhecida no município como localizada no bairro Vila Matias, nome atribuído à parte específica do bairro Dom Constantino, onde se localiza a unidade. Tal atribuição ao nome do local, segundo os registros da instituição, deve-se ao fato de no lugar ter residido o senhor Matias Gomes de Oliveira, funcionário público que almejava residir em um lugar tranquilo na cidade. O nome atribuído à escola trata-se de uma homenagem ao vereador senhor Manoel Soares de Melo. A unidade foi fundada em 1988.

Sobre os aspectos históricos da Escola Municipal de Educação Básica Professora Helena de Oliveira Carvalho, onde trabalhei durante aproximadamente quatro anos, quando professora dessa unidade, registra-se que sua fundação ocorreu em fevereiro de 1985 sob a denominação de Grupo Escolar Professora Helena de Oliveira Carvalho. O nome atribuído à unidade expressa uma homenagem à Professora penedense Helena de Oliveira de Carvalho, sobre quem não há muitos registros no PPP da instituição. Os registros descrevem apenas que ela nasceu no dia 6 de dezembro de 1921, sendo natural de Penedo e tendo estudado na Escola Gabino Besouro e na Escola Normal de Penedo. Exerceu a profissão por 41 anos na cidade. A escola municipal localiza-se na Avenida Ponta Mofina, s/n, no bairro Dom Constantino, conhecido historicamente como Cohab ou Conjunto Habitacional José Morais Lopes.

A Escola Municipal de Educação Básica Dom Constantino Luers localiza-se na parte baixa da cidade, situada na Vila Primavera, centro da cidade. Seu nome faz menção a uma das figuras mais ilustres de Penedo, Dom Constantino Luers, bispo que transitou afetosamente por dimensões não apenas relacionadas com a fé do seu povo, mas adentrou o território das ações sociais mais relevantes para algumas comunidades, transformando a vida de muitos penedenses. Fundou, além de outras ações, uma “casa de apoio” que abrigava crianças em situação de abandono, conhecida como “Lar de Nazaré”, localizada próxima à Escola Municipal de Educação Básica Dom Constantino Luers. Nos registros do Projeto Político-Pedagógico da unidade, não há referência ao ano de fundação da instituição. Essa atuação dos religiosos e dos cidadãos com alto poder econômico na criação das unidades educacionais penedenses assemelha-se às atividades da Legião Brasileira de Assistência, cujo início de atuação data de 1942 e na qual o principal objetivo era “congregar os brasileiros de boa vontade e promover, por todas as formas, serviços de assistência social” (LBA *apud* KRAMER, 2003, p. 71).

Sob a mesma composição de caráter filantrópico, encontramos a Emeb Santa Luzia, situada em um dos bairros localizados na parte alta da cidade. O próprio nome, igualmente

atribuído ao bairro na qual funciona, revela a marca da religiosidade nas instituições de educação no município de Penedo, geralmente fundadas sem intervenção do Estado. Desse modo, a Emeb Santa Luzia teve início na Capela de Santa Luzia, atualmente denominada como uma paróquia. Os registros que tratam sobre a sua fundação faz referência ao ano de 1940 e cita o padre Odilon Lobo como fundador. Atualmente, a unidade pertencente à rede pública municipal é uma das maiores instituições da rede no quesito de número de matrículas.

Outra instituição que tem uma relevância inestimável para os penedenses é a conhecida Emeb Prof. Douglas Apratto Tenório, localizada no bairro Santo Antônio, conhecido como bairro Barro Vermelho, situado às margens do rio São Francisco, que, por conseguinte, tem sua comunidade formada por muitos pescadores. A instituição foi criada em 1984, funcionando com a oferta do ensino fundamental e, posteriormente, em 1997, iniciou a oferta do ensino médio, na época denominado como 2.º grau. Só a partir de 1999, teve a primeira turma de educação infantil. Até os dias atuais, a escola oferta turmas de jardim de infância ao 9.º ano do ensino fundamental. O nome atribuído à unidade educacional oferece homenagem ao escritor alagoano Professor Douglas Apratto Tenório.

Na parte alta da cidade, mais distante das áreas próximas ao rio São Francisco, está situada a Emeb Josef Bergmann. A unidade foi fundada em 1988. Mais uma vez, trata-se de uma unidade na qual o nome atribuído revela uma homenagem aos nobres e ilustres do município, geralmente cidadãos abastados e de relações sociais com grupos de referência religiosa ou econômica. Assim, a unidade recebeu o nome do empresário alemão Josef Bergmann. Segundo os registros históricos descritos no PPP da instituição, tal empresário tinha como prática a colaboração financeira na construção de vilas, tais quais a Vila São Francisco, a Vila Santa Clara e a Vila Primavera.

Essas ações, compreendidas como benfeitorias, motivaram o bispo da Diocese, o Sr. Dom Constantino Luers com o prefeito da época a atribuir o nome da unidade educacional situada na Vila fundada por Josef. O espaço foi construído com apenas duas salas de aula e, segundo relato escrito pela atual diretora da unidade, a educação infantil funcionava no pátio da escola, passando a ter sala própria apenas em 2012. Como é perceptível, a educação infantil foi historicamente organizada com muita precariedade no Brasil e os fatos relatados no tocante à sua organização nos municípios, como no caso de Penedo, não apenas corrobora essa afirmação, mas também revela o modo pelo qual, na prática, essa precariedade se materializa.

Neste quadro, percebem-se duas tendências que até os dias atuais caracterizam o atendimento à criança em idade pré-escolar: o governo proclama(va) a sua importância e mostra(va) a impossibilidade de resolvê-lo dada as dificuldades financeiras em que se encontra(va), enquanto imprimia uma tendência assistencialista e paternalista à proteção da infância brasileira, em que o atendimento não se constituía em direito, mas em favor. Ambas as tendências ajudam a esconder que o problema da criança se origina na divisão da sociedade em classes sociais. (KRAMER, 2003, p. 61).

As tendências apontadas por Kramer, ainda que minimizadas a partir da implementação de políticas públicas que alcançaram, por exemplo, a garantia de fontes de financiamento, quer sejam para fomentar o financiamento da educação de modo genérico, como no caso da criação do Fundeb, quer sejam na implementação de programas mais específicos, a exemplo do Proinfância, continuam presentes nas nuances das políticas educacionais, visto que, de forma indelével, há continuidade da divisão da sociedade em classes sociais.

Assumindo as características semelhantes pelas quais foram motivadas as escolhas dos nomes institucionais atribuídos às unidades educacionais do município de Penedo, quase sempre fazendo referência aos abastados que a financiavam, situamos a Emeb Barão de Penedo, cujo nome foi atribuído em homenagem a um ilustre Barão de Penedo, o senhor Francisco Inácio de Carvalho Moreira, político, diplomata e doutor pela Universidade de Oxford, nascido por meio da união de uma penedense com um senhor português. Embora não seja nosso objetivo caracterizar pejorativamente os nomes da nobreza atribuídos às unidades educacionais do município de Penedo, não podemos deixar de relacionar que tais nomes revelam indiscutivelmente a história da educação municipal construída sob a égide do paternalismo. Por fim, sobre a Emeb, antes denominada de Grupo Escolar Barão de Penedo, constatamos que a unidade teve suas atividades iniciadas no ano de 1975 com a oferta do Mobral e de turmas de 1.^a a 4.^a séries. Iniciou a oferta de educação infantil só a partir de 2005.

A Emeb Professor Manoel Tavares situa-se em um bairro que historicamente revela uma situação de pobreza econômica e social. No início do surgimento do bairro Santa Cecília, conhecido como “Matadouro”, registrou-se a existência de pessoas enfermas que acabavam procurando esse lugar para se isolarem da população considerada saudável. Há relatos de confinamento e desprezo de pessoas enfermas por lepra que acabavam morrendo nessa localidade. Não há registro no Projeto Político-Pedagógico sobre o ano de fundação da escola, apenas registros relacionados com o período no qual o terreno foi doado pelo prefeito Tancredo Pereira em 1982. O Sr. Tancredo Pereira atribuiu o nome do bairro em homenagem a Dona Cecília, sua genitora. No tocante à denominação da escola, trata-se de uma

homenagem à professora Maria da Glória Tavares, natural da cidade de Piaçabuçu. Iniciou sua carreira no magistério em 1949, tendo vivenciado essa profissão por 32 anos na cidade de Penedo. Posteriormente, o nome da unidade foi modificado, passando a denominar-se Emeb Manoel Tavares da Silva até os dias atuais.

4.4.3 As escolas municipais de educação básica de Penedo situadas no campo

Dentre as escolas de educação básica que ofertam a educação infantil, encontra-se a Escola Municipal de Educação Básica Hanna Bertholet, que, segundo os registros históricos, compõe um universo de 20 instituições de ensino construídas após a década de 1960. A escola está situada no Povoado denominado de Santa Margarida, atendendo crianças e adultos na educação infantil e no ensino fundamental. A escola tinha caráter privado filantrópico, pois pertencia à Colônia Pindorama. Adentrou o conjunto de escolas públicas municipais em 1997. O PPP da unidade traz importantes registros sobre a dimensão histórica da unidade, evidenciando, inclusive, dados sobre o fundador da instituição nessa comunidade, conforme descrito a seguir.

René Bertholet foi um líder lutador pelo ideal que sonhava. Na Alemanha em 1931 quando vai estudar filosofia, tem seus primeiros contatos com os nazistas que promovendo terror nas ruas de Berlim. Tal ato o deixa indignados e o leva a ser correspondente estrangeiro do jornal 'Der Funche' de oposição ao Nazismo. Ele penetra no meio operário alemão e organiza encontros objetivando a não intromissão de ideias nazistas nesse meio. No final do referido ano, muda-se para a França e vai trabalhar no meio de sindicato da construção civil, cada vez mais sua situação fica contra o Nazismo da política de Hitler para assumir o poder. Bertholet é preso e condenado em 1935, passa 30 meses no campo de concentração nazista, depois de solto é expulso da Alemanha e passa um período em Paris e Espanha atuando como líder sindicalista e antinazista, somente em 1949 é que ele vem para o Brasil, não para Alagoas em 1953 quando ficou impressionado com o número alto de pessoas que deixavam o campo a procura das grandes cidades. Esse êxodo o leva, através do Plano Nacional de Colonização, a idealizar a Cooperativa de Consumo Ltda, que mais tarde viria a se chamar Cooperativa Pindorama. (Trecho do Projeto Político-Pedagógico da EMEB Hanna Bertholet).

Diante disso, verifica-se que iniciativas de cunho privado e filantrópico estiveram fortemente presentes na constituição das primeiras unidades educacionais do município, inclusive no campo. Tal fato pode justificar a presença mais sólida de atendimento às populações do campo, identificáveis em Penedo em relação a outras cidades que ainda não têm uma política de atendimento nessas localidades. Os dados disponibilizados documentalmente revelam que a instituição tem problemas relacionados com a evasão escolar, e relata que há grandes dificuldades entre os meses de abril e setembro em virtude das chuvas que danificam as estradas que dão acesso à unidade. A comunidade atendida é bastante diversa, pois engloba vários outros povoados adjacentes.

A Escola Municipal de Educação Básica Santa Cândida tem histórico semelhante à EMEB Hanna Bertholet, pois também era vinculada à Cooperativa Pindorama, fundada por René Bertholet em 20 de março de 1968. Na época, atendia turmas de jardins de infância e da

primeira série do ensino fundamental. Passou a integrar a rede pública municipal de Penedo após o ano de 1996, sendo criada oficialmente como instituição pública pela Lei Municipal n.º 1.096 de 3 de agosto de 1999. A unidade situa-se no povoado Palmeira Altae atende atualmente uma comunidade que sobrevive do plantio da cana-de-açúcar e de outras atividades agrícolas.

Também situada no campo, a Escola Municipal de Educação Básica Isabel Cristina Alves Toledo localiza-se no povoado Itaporanga. De acordo com os registros históricos, o povoado tem em média 735 habitantes e sua origem caracteriza-se pela presença de quilombos, pois o povoado vizinho– Tabuleiro dos Negros – também é característico de comunidades quilombolas. O nome atribuído à unidade na sua fundação, fez referência a senhora Alda Alves Toledo, mas, pela regulamentação municipal na qual afirma-se que os nomes das instituições públicas do município devem tratar de homenagens póstumas, o nome da instituição passa a ser uma homenagem à senhora Isabel Cristina Alves Toledo. Diferentemente da história das outras duas unidades descritas anteriormente, a Emeb Isabel Cristina Alves Toledo tem sua fundação mais recente, datada de março de 2006, tempo em que começou a funcionar. Foi inaugurada em 12 de abril do mesmo ano, data que coincide com o aniversário da cidade de Penedo.

A Escola Municipal de Educação Básica Maria da Glória Pimenteira localiza-se no Povoado Ponta Mofina, distante de Penedo 12 km. Os registros encontrados no PPP da unidade, contempla relatos do surgimento da unidade.

No início a Escola Municipal de Educação Básica Professora Maria da Glória Pimenteira não possuía prédio escolar, mas sim, uma casa que foi doada pela Professora Marly Ferreira Gila, onde eram ministradas as aulas com apenas uma sala, funcionando nos turnos matutino e vespertino. Por iniciativa desta mesma Professora, que junto com o Prefeito da época (Tancredo Pereira) e a Codevasf, no ano de 1993 conseguiram um terreno para a construção desta escola. (Projeto Político-Pedagógico da unidade).

Nessas palavras podemos constatar que a criação da unidade, assim como a maioria das unidades de Penedo, dependeu da iniciativa privada, ou desta associada à vontade política do gestor municipal. As comunidades à época estavam à mercê de ajudas dessa natureza para que tivessem acesso à educação. É importante ressaltar que parte das unidades educacionais de Penedo foram fundadas antes da década de 1980, portanto período que coincide com a inexistência de uma política educacional que garantisse os direitos das crianças.

A Emeb Maria da Glória Pimenteira, desde o período de sua fundação, oferta a educação infantil e o ensino fundamental. Atualmente, atende alunos dos Povoados Ponta

Mofina, Sítio Nazário(Embrapa), Coroa dos Patos, Ponta da Ilha e Ilha das Canas. Também há relatos de evasão temporária em decorrência das fortes chuvas dos meses de abril até meados de setembro.

Outra escola que compõe o conjunto de escolas situadas no campo é a Emeb São João Batista, situada no Povoado Prosperidade, que atualmente atende alunos das seguintes comunidades adjacentes: Planalto, Vila Operária, Konrad I e II. Os relatos registram que no dia 23 de junho de 1989 houve uma reunião no Povoado com o objetivo de construir uma escola na comunidade. A ideia teve acolhida pela comunidade que então passou a buscar os meios necessários para a construção da unidade. Sobre esse fato, a comunidade escolar registra o seguinte:

A Prefeitura de Penedo, município no qual a Escola ia ser construída na época não contribuiu para que a Escola fosse construída, nesse povoado. Sentindo a necessidade de urgência para a construção da Escola neste local, pois a Escola mais próxima estava situada a oito quilômetros da referida escola. A solução de imediato foi eles mesmos construírem por conta própria a escola, de acordo com suas condições financeiras; cada colono residente na comunidade e de outras comunidades vizinhas contribuiu com o material ou com dinheiro convertido em toneladas de cana, segundo informações do Sr. Severino Alves da Silva. (Projeto Político-Pedagógico da Emeb São João Batista).

Nos relatos ainda constam informações de que muitas dificuldades financeiras estiveram presentes durante o período de construção da unidade, no entanto, o prédio ficou pronto para funcionamento no mês de outubro do mesmo ano com apenas uma sala que passou a atender crianças da 1.^a e da 2.^a séries do ensino fundamental em turnos diferentes (manhã e tarde). A escola leva o nome de São João Batista pelo fato de que a decisão de construir a unidade data do dia em que se comemora o nascimento desse santo.

A Emeb Professor Irênio Araújo, antes denominada Grupo Escolar Municipal Irênio Araújo, teve o início de suas atividades no ano de 1972 em uma casa alugada na localidade do Povoado Marituba do Peixe. Esse povoado de Penedo surgiu em 1786 e tem como característica a atividade de pesca que se desenvolveu mediante a existência da Várzea do rio Marituba. A unidade educacional situada nessa localidade passou a funcionar em prédio próprio no dia 30 de julho de 1986. Em razão do encerramento das atividades de uma unidade educacional pertencente à rede estadual, a Emeb Professor Irênio Araújo passou a funcionar em novo prédio na qual funcionava a escola estadual do povoado. Por meio da cessão do prédio efetivada pelo governo do estado ao município de Penedo, as atividades nesse novo prédio datam do ano de 2001.

Quanto à Emeb Antônio Cândido Toledo, não obtivemos muitas informações em vista do deslocamento de seus documentos em razão da reforma pela qual a unidade está passando. A escola localiza-se na entrada da cidade pela AL-101 sul, no povoado Peixoto. Portanto, é uma das primeiras unidades educacionais pertencentes ao município que pode ser vista ao adentrar Penedo. Atende aos residentes desse povoado e aos residentes das adjacências. Atualmente está sendo beneficiada com uma reforma no prédio onde funciona. Seu nome faz referência ao engenheiro Antônio Cândido Toledo.

Revelando uma história marcada por iniciativas pontuais, fruto de ações de visionários compromissados com a educação, surge a Emeb Cônego Teotônio Ribeiro, situada no Povoado Murici.

Sobre a origem da Escola ouvimos relatos das pessoas idosas do povoado e descobrimos que antes desta referida instituição ser construída, existia ao lado do atual prédio, uma casa de taipa chamada 'Casa da Escola' onde Dona Onorina dos Santos dava aula para as pessoas do Povoado. A mesma foi a primeira professora dessa comunidade. Com o passar do tempo a procura pela Escola foi crescendo, o prefeito da época o Sr. Valdemar Freire Pereira em 1969 resolveu construir uma escola maior, onde acomodasse todos os alunos da comunidade. (Projeto Político-Pedagógico da Emeb Professor Irênio Araújo, 2010,p.2).

Assim, a Emeb Cônego Teotônio Ribeiro marca sua existência no conjunto de escolas situadas no campo no município de Penedo. A denominação da escola revela uma homenagem ao Sr. Dr. Cônego Teotônio Ribeiro e Silva, penedense, formado em Roma em Direito Canônico, que atuou no município construindo a Igreja de Santo Antônio no antigo "Bairro Vermelho" e a Pia União de Santo Antônio em 1911. Já o povoado onde a instituição se localiza – Povoado Murici –, recebe esse nome pela existência de vastos pés da árvore murici da região.

Outra unidade educacional que atribui sua denominação ao nome de um cidadão ilustre da cidade é a Emeb Arlindo Ferreira. Dessa vez, trata-se de uma homenagem também póstuma ao Professor Arlindo Ferreira, detentor de grande carisma, que atuou no magistério da cidade por longos anos. A construção dessa unidade iniciou-se em 1988, durante a gestão do prefeito José Valério da Silva, após a doação de um terreno realizada pelo senhor João dos Santos. Inicialmente, a escola foi construída com apenas duas salas de aula, dois banheiros, uma secretaria, uma cozinha, um depósito e um pátio aberto. Após dez anos, em 1998, já na gestão do prefeito Alexandre de Melo Toledo, a unidade passou por uma reforma, recebendo mais três salas de aula e um pátio coberto. Pelos relatos das gestoras da unidade na atualidade, a escola oferta educação infantil desde o início da sua fundação. Atualmente, a escola está

passando por outra reforma; por esse motivo, as atividades escolares estão ocorrendo temporariamente no prédio da Faculdade Raimundo Marinho.

A Emeb Santo Antônio situa-se no Povoado Tabuleiro dos Negros, região onde se registra durante a fase de povoamento a presença de povos indígenas e de remanescentes de quilombo. A região é de difícil acesso e tem peculiaridades culturais que preservam a história que marca o seu surgimento, com a culinária e as manifestações religiosas, predominantemente o catolicismo e o candomblé. Há registros da fundação da unidade no ano de 1982.

O nome atribuído à unidade faz referência ao padroeiro Santo Antônio, e no Projeto Político-Pedagógico da unidade, constam informações sobre a vida do frade Antônio, natural de Lisboa, que viria a se tornar patrono da escola. Esses fatos ressaltam os fortes e duradouros vínculos entre Penedo e a cultura portuguesa e, ainda, os resquícios da influência na história do município.

No rol das unidades que são denominadas por nome de religioso, há a Emeb João XXIII, localizada na Cooperativa I Núcleo. A unidade, denominada pelo nome de um papa, foi fundada em 16 de maio de 1962 pela Diocese de Penedo. Tratava-se de uma idealização de religiosos da cidade: o Bispo D. José III de Souza e o padre Guimarães. Como a maioria das escolas penedenses, a unidade iniciou suas atividades em um espaço muito reduzido, oferecendo apenas o curso primário. Atualmente, a unidade oferta a educação infantil e o ensino fundamental, e mantém o nome do religioso atribuído à sua denominação desde sua fundação.

A influência religiosa no município de Penedo torna-se perceptível quando se verifica que muitas escolas recebem nome de santo, assim como ocorreu com a Emeb Paulo VI. Essa unidade foi denominada primeiramente de Grupo Escolar Municipal Paulo VI e posteriormente de Escola Municipal de Educação Básica, mantendo-se o nome de Paulo VI, em homenagem a esse bispo. Fundada em 1972, a instituição localiza-se no Povoado Cooperativa 2.º Núcleo, cujo território tem a presença da Diocese de Penedo, responsável pela fundação desse povoado em 1962. Assim, após dez anos do surgimento do povoado, é que se constata atendimento educacional às populações desse território.

Os aspectos que revelam a história das instituições públicas municipais de Penedo demonstram que tais unidades foram criadas, em sua maioria, em razão da falta de intervenções do Estado na política educacional do país, no sentido de dar os primeiros passos, que seriam a construção de unidades educacionais que garantissem o direito de acesso à educação das crianças e da família; embora no tempo a que nos referimos – período que

também antecede a década de 1980 – ainda não havia se consolidado legalmente tais direitos na letra da lei. Nessa conjuntura de inexistência do reconhecimento do direito das crianças e de poucas iniciativas na implementação de políticas públicas para a área, consolidaram-se as ações de iniciativa privada e filantrópica que mais tarde viriam a ter caráter público, porquanto passariam a integrar o sistema municipal de educação.

Convém lembrar que a questão do direito sempre foi reconhecida e tomada como luta por aqueles que a requeriam, também pelos movimentos sociais, como vimos no início deste trabalho. Foi essa conjuntura, marcada pela luta, pela resistência e pela defesa dos direitos, que possibilitou algumas mudanças na configuração de uma política educacional na área da Educação Infantil até então inexistente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao trilhar os primeiros caminhos desta pesquisa de Caracterização da Rede Municipal de Educação Infantil na cidade de Penedo, ainda não havia sido constatadas as diversas dimensões que uma pesquisa dessa natureza precisaria abarcar. De fato, uma caracterização exige uma análise densa pela multiplicidade de aspectos que precisam ser contemplados. Esses aspectos ou dimensões expressam-se aqui, primeiramente, pela análise dos marcos legais no bojo da configuração da política educacional para a educação infantil no Brasil, perpassando pela contextualização da realidade do município na atualidade e, percorrendo, ponto a ponto, as questões mais específicas como a demanda e a oferta da educação infantil; a cobertura realizada pela rede; a organização político-administrativa do órgão gestor da educação municipal; a composição do quadro de pessoal e da formação continuada; a organização e localização das unidades da rede; a relação estabelecida entre as famílias e as instituições; a inclusão de crianças deficientes na educação infantil, as questões curriculares, as práticas, a história, etc. Essa gama de dimensões exige adentrar o campo epistemológico de temáticas variadas, conforme já explicitado acima, o que colabora para a construção de uma visão mais ampla do objeto em estudo por aqueles que recorrem a esta pesquisa.

Tratar dos aspectos da política educacional e da gestão na dimensão de um município, requer atenção às peculiaridades locais e à literatura nacional da área, além das determinações previstas legalmente. É um processo complexo que envolve muitas idas e vindas, olhar atento às similaridades, às diversidades e às desigualdades sempre presentes no cenário brasileiro. Por isso, a escolha de visitar os marcos legais da educação infantil no Brasil e do arcabouço normativo que complementa as primeiras determinações no campo do direito da criança a uma educação de qualidade ofertada em instituições próprias pelo Estado. Nessa ótica é que também defendemos uma maior articulação entre o direito universal à educação em instituições próprias para esse fim e à política educacional cuja função reside na garantia deste direito (NUNES, CORSINO, DIDONET, 2011). Assim, compreendemos que existem fundamentos, quer sejam legais, quer sejam relacionados com a literatura da área, que precisam ser observados pelas políticas locais no desenrolar de suas ações, envolvendo os processos de tomada de decisão e as políticas mais específicas, a exemplo da política de cobertura e/ou da formação dos profissionais.

Evidentemente, os aspectos jurídicos, legais e normativos não respondem à totalidade das demandas e dos desafios postos às redes públicas municipais de educação infantil. No entanto, sem eles, incorre-se no risco de atuar à revelia de preceitos que não representam

exclusivamente regulação e controle, mas também expressam os desejos e as lutas históricas no tocante ao reconhecimento do direito à educação das crianças e de como essa educação pode ser ofertada com vista a respeitar as especificidades das infâncias. Nessa dimensão, verificamos que algumas ações, quando realizadas de modo integrado e participativo, podem fortalecer o compromisso dos municípios no tocante à responsabilidade de ofertar educação infantil pública de qualidade social. Isso pode ocorrer quando os municípios são capazes de construir a sua política local considerando as políticas mais abrangentes mas especialmente quando conseguem voltar o olhar para as demandas e peculiaridades do âmbito de sua municipalidade, considerando os anseios da população, as especificidades das infâncias, inclusive, no caso de Penedo, as infâncias ribeiras e do campo e, por conseguinte, buscando as possibilidades de concretização destas.

Desse modo, percebemos que o município de Penedo não diverge de muitas outras realidades do país no tocante aos desafios que enfrenta cotidianamente, apresentando algumas dificuldades na condução de sua política educacional. A condução da política educacional oscila, de modo que os preceitos legais algumas vezes são observados, em outras não. Compreendemos que essa oscilação não retrata a decisão de infringir tais ordenamentos, mas reside no fato de que há interesses políticos em jogo, dificuldades na condução da política e também na gestão da educação municipal, na implementação e na avaliação das ações.

Foi perceptível que há desejos por parte dos profissionais da rede que a realidade da educação infantil no município se desenvolva de modo equitativo para todas as crianças, desde a oferta à permanência nas instituições educacionais do município. Este fato é imperativo para que sejam realizadas algumas transformações na política educacional e nos aspectos mais relacionados com a gestão da primeira etapa da educação básica, tendo em vista que a vontade política para a transformação deve estar presente em todos os atores sociais que fazem a educação em Penedo. Obviamente, há decisões que estão situadas na zona de poder do gestor municipal, que em grande medida pode influenciar negativamente ou positivamente o trabalho desenvolvido na área. Contudo, não podemos negar que o desejo de transformação dos atores que estão no cotidiano das unidades educacionais também se reveste de uma força latente que, se levada a efeito, pode ocasionar uma conduta crítica e participativa que resvale naquelas tomadas de decisões às quais nos referimos. Assim, nesse movimento dialógico, é possível construir outras proposições.

Defendidas essas possibilidades, podemos adentrar na discussão de que o município já observa muitos dos aspectos legais definidos para a área da educação infantil e outros aspectos historicamente validados, como a existência de um setor para gerir essa etapa no

âmbito da Secretaria Municipal de Educação, garantia de unidades educacionais próximas à residência das crianças, oferta de transporte escolar público de qualidade, caso seja necessário, considerável cobertura da educação infantil do campo e adesão aos programas federais que dão alguns sustentáculos ao desenvolvimento das ações. Também se constatou a existência de Plano de Cargos e Carreiras voltados aos profissionais da educação, existência de uma proposta pedagógica escrita, de um plano municipal de educação articulado com o PNE 2014-2024 e de conselhos escolares nas unidades de educação.

Dentre os desafios que a rede tem a refletir e propor algumas intervenções, constatamos a necessidade de:

- Minimizar as distinções(tempo – parcial e ou integral) no atendimento das unidades que ofertam a educação infantil de forma exclusiva e as que ofertam essa etapa em unidades onde se mantém de forma conjunta o atendimento ao nível fundamental.
- Ofertar educação em tempo integral em no mínimo 50% das escolas da educação básica – Meta 6 do PNE 2014-2024.
- Criar estratégias de ampliação das matrículas na educação infantil de modo a minimizar o deficit de atendimento às crianças na faixa etária de 0 a 3 anos, garantindo o percentual de, no mínimo, 50% de atendimento a essa faixa etária conforme a Meta 1 do PNE 2014-2024.
- Desenvolver uma política voltada ao fortalecimento da educação infantil do campo, considerando que essa é uma dimensão em que o município tem bastante potencial.
- Definir em sua política local a idade de inserção das crianças nas unidades educacionais considerando pelo menos dois aspectos: aspectos legais e capacidade de atendimento de cada unidade além de recursos adequados.
- Promover estudos pontuais sobre demanda e capacidade de atendimento da rede.
- Reorganizar o currículo da educação infantil dando maior atenção à predominância das brincadeiras, das interações e das experiências que validam o protagonismo infantil e o desenvolvimento integral das crianças.
- Construir um programa de formação continuada sistemático voltado às especificidades dos profissionais da educação infantil.
- Contemplar em sua política local estratégias que garantam a inclusão e condições de permanência das crianças com deficiência, fortalecendo uma educação inclusiva.
- Implementar a gestão democrática da educação municipal.

- Contemplar no programa de formação da rede temática sobre: concepções de criança e de infância, desenvolvimento infantil, adaptação, transição e avaliação das crianças, com vista a melhorar o desenvolvimento das práticas pedagógicas.

Feitas essas considerações, inferimos que esta pesquisa se reveste de ineditismo, porquanto é o primeiro estudo que caracteriza a educação infantil pública de Penedo, estando voltada aos interesses e à defesa das crianças penedenses, suas famílias e os profissionais que compõem a rede pública municipal de educação infantil. Nessas circunstâncias, entendemos que a contribuição também se efetiva em âmbito regional de modo que também oferece ao estado de Alagoas o conhecimento da realidade educacional de um de seus municípios. A iniciativa desta pesquisa de caracterização da rede municipal de Penedo pode representar uma boa oportunidade para se pensar em pesquisas que visem caracterizar as redes municipais do estado de Alagoas na dimensão da política e da gestão educacional.

Assim, compreendemos e corroboramos que essa pesquisa não apenas tentou conhecer as dimensões políticas, organizacionais e administrativas da rede, mas reconhecê-las, e no âmbito de um fazer crítico, também necessário, colaborar no fortalecimento de uma educação infantil de qualidade social em Penedo e, portanto, no estado de Alagoas, ambos tão carentes de melhorias e desenvolvimento social. Defendemos um trinômio alicerçado no *conhecimento, reconhecimento e fortalecimento* das redes públicas municipais de educação infantil, onde quer que estejam situadas, na vastidão do nosso país. Assim, nos indagamos: Seria esse mais um passo a ser dado na dimensão da política nacional de educação infantil? Dada a conjuntura atual de desrespeito aos direitos civis presenciados no nosso país, seria essa mais uma possibilidade para alcançarmos a qualidade social em educação infantil que almejamos? Concluímos com algumas perguntas, umas escritas, outras não. Assim, as dúvidas continuam pairando e são importantes para continuarmos nossa caminhada. Das certezas, uma: o sentido, a razão de ser de nossas ações, enquanto profissionais da educação infantil, deve ser, sobremaneira e essencialmente, o respeito e o reconhecimento do direito da criança a uma educação de qualidade social.

REFERÊNCIAS

- ABUCHAIM, B. O. **Panorama das políticas de educação infantil no Brasil**. Brasília: Unesco, 2018. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261453>. Acesso em: 19 abr. 2019.
- ALAMI, S.; DESJEUX, D; GARABUAU-MOUSSAQUI, I. **Os métodos qualitativos**. Tradução Luís Alberto Perretti. Petrópolis: Vozes, 2010.
- ARROYO, M. G. **Currículo: território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- AZEVEDO, J. M. L. Programas federais para a gestão da educação básica: continuidade e mudanças. **RBPAE**, v. 25, n.2, p. 211-231, maio/ago. 2009.
- BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Congresso Nacional, 1988.
- BRASIL. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 16 jul. 1990, retificado em 27 jul. 1990.
- BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, v. 134, n. 248, p. 27.834-27.841, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 10 jan. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2019.
- BRASIL. Lei n.º 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 7 fev. 2006a.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelos direitos das crianças de 0 a 6 anos à educação. Brasília, 2006b.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Panorama da Educação do Campo**. Brasília: Inep/MEC, 2006c.

BRASIL. **Resolução n.º 6** de 24 de abril de 2007. Estabelece as orientações e diretrizes para execução e assistência financeira suplementar ao Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil - PROINFÂNCIA. Brasília, 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB n.º 20, de 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 14, 9 dez. 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf. Acesso em: 4 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE CEB n.º 5**, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 18, 18 dez. 2009b. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 4 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2010. Disponível em: <https://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2019.

BRASIL. Lei n.º 13.257, de 8 de março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei n.º 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei n.º 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei n.º 12.662, de 5 de junho de 2012. **Diário Oficial da União**: seção: 1, Brasília, DF, p. 1, edição 46, 9 mar. 2016.

BRASIL. **Lei nº 12.796** de 4 de abril de 2013. Altera a Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, 2013.

CAMPOS, R. F. Perspectivas, limites e desafios do processo de avaliação interna do Curso de Especialização em Educação Infantil. In: FLÔR, D. C.; DURLI, Z. (org.). **Educação infantil e formação de professores**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2012. p. 229-248.

CARNEIRO, M. A. **LDB fácil**: leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo. Petrópolis: Vozes, 2012.

CÔCO, V. **Desafios na gestão**: secretarias municipais de educação. Vitória: UFES; Proex, 2014.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Tradução Luciana de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na educação infantil**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DIÓGENES, E. M. N. Análise das bases epistemológicas do campo teórico da política educacional. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. n. 2, p. 333-353, jul./dic. 2014.

FULLGRAF, J. B. G. A situação da educação infantil no Brasil: desafios e perspectivas. **Dialogia**, São Paulo, n. 17, p. 39-61, jan./jun. 2013.

HADDAD, L. **A ecologia do atendimento infantil**: construindo um modelo de sistema unificado de cuidado e educação. 1997. 327 f. Tese – Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1997.

HADDAD, L. Políticas integradas de educação e cuidado infantil: desafios, armadilhas e possibilidades. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 129, set./dez. 2006.

HADDAD, L. **Texto orientador do estágio supervisionado em educação infantil do curso de pedagogia da Universidade Federal de Alagoas**. Maceió: Ufal, 2011. Texto não publicado.

HADDAD, L. A educação infantil entre velhas e novas premissas. *In*: MACEIÓ. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações curriculares para a educação infantil da rede municipal de Maceió**. Maceió: Edufal, 2015a. p. 30-77.

HADDAD, L. Uma visão ampliada do currículo. *In*: MACEIÓ. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações curriculares para a educação infantil da rede municipal de Maceió**. Maceió: Edufal, 2015b. p. 77-211.

HADDAD, L. **A creche em busca de identidade**. 4. ed. Curitiba: CRV, 2016.

IBGE. **Censo demográfico 2010**: características da população e dos domicílios: resultados do universo. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/93/cd_2010_caracteristicas_populacao_domicilios.pdf. Acesso em: 4 fev. 2019.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: linha de base. Brasília, 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+PNE+2014-2024++Linha+de+Base/c2dd0faa-7227-40ee-a520-12c6fc77700f?version=1.1>. Acesso em: 10 jan. 2019.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KUHLMANN JR, M. Educação infantil e currículo. *In*: FARIA, A. L. G; PALHARES, M. S. (org.) **Educação infantil pós-LDB**: rumos e desafios. Campinas: UFSCar, 1999.

MAINARDES, J.; FERREIRA, M. S.; TELLO, C. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. *In*: BALL, S. J.; MAINARDES, J. **Políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2011. cap. 6, p. 143-172.

NUNES, M. F. R. educação infantil: instituições, funções e propostas. **Boletim Salto para o Futuro**: o cotidiano da educação infantil, Brasília, n. 23, p. 14-27, nov. 2006. Disponível em: <http://www.escolasapereira.com.br/arquivos/175810Cotidiano.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2019.

NUNES, M. F. R.; CORSINO, P.; DIDONET, V. **Educação infantil no Brasil**: primeira etapa da educação básica. Brasília: Unesco, Ministério da Educação; Fundação Orsa, 2011.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Creches**: criança, faz de conta & cia. Petrópolis: Vozes, 2008.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação Infantil**: fundamentos em métodos. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Z. M. R. de. Currículo na educação infantil: dos conceitos teóricos à prática pedagógica. *In*: SANTOS, M.; RIBEIRO, M. I. S. (org.). **Educação infantil**: os desafios estão postos e o que estamos fazendo? Salvador: Soffset, 2014. p. 187-193.

PENEDO (Alagoas). Secretaria Municipal de Educação. **Referencial curricular da rede municipal de educação**. Penedo, 2015.

PEREIRA, M. A. B. **As pinturas murais no casario de Penedo, Alagoas**: um inventário da produção muralista do século XIX. 2015. 258 f. Dissertação (Mestrado em Preservação do Patrimônio Cultural) – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Rio de Janeiro, 2015.

RIBEIRO, M. I. S.; SANTOS, M. O. (org.). **Educação infantil**: os desafios estão postos: e o que estamos fazendo? Salvador: Soffset, 2014.

ROSEMBERG, F. Organizações multilaterais, Estado e políticas de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 23-63, 2002.

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, 2002.

SANTOS, M. O. Organização e usos dos espaços e ambientes em instituições de educação infantil do Proinfância. *In*: SANTOS, M. O.; RIBEIRO, M. I. S. (org.). **Educação Infantil**: os desafios estão postos e o que estamos fazendo? Salvador: Soffset, 2014. p.147-165.

SANTOS, M. O.; RIBEIRO, M. I. Souza; VARANDAS, D. N. O currículo da educação infantil em instituições do Proinfância no estado da Bahia. *In*: RIBEIRO, M. I. S.; SANTOS, M. O. (org.). **Educação infantil**: os desafios estão postos: e o que estamos fazendo? Salvador: Soffset, 2014.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao Fundeb**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SEMED. **Referencial curricular da rede municipal de educação**. Penedo, 2015.

SILVA, A. P. S.; PASUCH, J. **Orientações curriculares para a educação infantil do campo**: versão preliminar. Brasília: MEC, 2010.

SIMÕES, P. M. U.; LIMA, J. B. **Concepções e práticas na educação infantil**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Massangana, 2015.

APÊNDICE A – ENTREVISTA COM SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E TÉCNICO DA SEMED RESPONSÁVEL PELA EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO

Prezado(a) servidor(a),

Esta é uma etapa da pesquisa que tem por objetivo caracterizar as dimensões da política e da gestão da rede pública municipal de educação infantil do município de Penedo no âmbito da Secretaria Municipal de Educação. Responda ao roteiro considerando as informações referentes ao ano de 2019 ou mais atualizadas.

Nome do(a) servidor(a): _____

Data:

BLOCO I - GESTÃO DO SISTEMA E REDE DE ENSINO

1. Existe uma equipe e/ou departamento exclusivo para a Educação Infantil (EI)? Se sim, quantos e quais profissionais envolvidos?
2. Existe alguma sistemática de mapeamento de demanda de vagas para a EI? Se sim, qual a demanda atual?
3. Há déficit de matrículas? Se sim, para quais grupos etários? Utiliza algum critério prioritário para a matrícula das crianças?
4. Como o município tem-se comprometido com as metas do PNE para a Educação Infantil? Existe algum mecanismo de acompanhamento e avaliação?
5. Existe alguma estratégia para (re)planejar ações, mensurar ou verificar o andamento ou a qualidade dos processos de implementação das Políticas Públicas de Educação Infantil, como taxa de matrículas, qualidade da oferta, taxa de frequência, déficit de vagas, entre outros?
6. A partir de qual idade as IEI do município atendem as crianças? Por quê?
7. Quantas IEI existem no município? Quantas em área rural e urbana? Quantas CMEIs e quantas funcionam como anexo?
8. O município adere aos programas do Ministério da Educação (MEC) em relação a primeira etapa da educação básica? Quais são esses programas?
9. Quais os motivos que levaram a Secretaria Municipal de Educação à adesão de tais programas?

10. Quais os impactos desses Programas na política de educação infantil do município?
11. Quais os principais entraves, dificuldades ou desafios para implantação ou execução dos programas?
12. Existe alguma diferença de funcionamento e/ou atendimento da(s) unidade(s) do Proinfância comparado às outras instituições de educação infantil do município?
13. Quais resoluções próprias aprovadas que regulamentam e normatizam a política da Educação Infantil em seus níveis de governo, redes e Instituições de Educação Infantil, em consonância com as Resoluções Nacionais expedidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE)?
14. Qual legislação educacional existente e sua aplicação no âmbito municipal regulamentada pelo Conselho Municipal de Educação para a educação infantil?
15. Quais documentos (leis, diretrizes, resoluções, pareceres, orientações, normatizações) são utilizados pela equipe técnica da secretaria municipal de educação para subsidiar à implementação da política e do programa de educação infantil no município?
16. Existe na secretaria dados ou alguma avaliação precisa acerca das condições de oferta e os custos do atendimento da Educação Infantil do município?
17. Existe alguma parceria com a rede privada para atender as demandas da educação infantil? Se sim, existe algum monitoramento?
18. Como o município tem resolvido a questão de oferta para crianças residentes em áreas remotas, como as rurais, ribeirinhas?
19. O município tem desenvolvido práticas de abordagem participativa e democrática, envolvendo a comunidade escolar, por meio de suas organizações representativas: os profissionais da Educação Infantil, os pais, os responsáveis e as crianças?

BLOCO II – FORMAÇÃO, CARREIRA E REMUNERAÇÃO DOS PROFESSORES E DEMAIS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

1. Como é realizado o processo de seleção dos Gestores de Instituições de Educação Infantil?
2. Existe plano de carreira para os profissionais da Educação Infantil?
3. É garantido Piso Nacional Salarial aos Professores da Educação Infantil, conforme legislação nacional?

Projeto “A criança, a cidade e o patrimônio: diálogos entre os saberes e fazeres das comunidades penedense e eborense”

4. É garantido a hora-atividade dos Professores no Plano de Carreira dos Professores regulamentada no Conselho Municipal de Educação?
5. Como é realizada a seleção dos Professores de Educação Infantil na rede pública municipal? Se sim, o método de seleção de profissionais atuantes na Educação Infantil é disciplinado por normas locais?
6. A rede possui profissionais exercendo a função de auxiliares de educação infantil? Como é feita a seleção desses profissionais?
7. A contratação dos Professores de Educação Infantil para a rede pública, é feita com contratos de quantas horas de trabalho? Como essas horas são aplicadas ou distribuídas?
8. Existe algum programa de formação continuada específico para os professores de educação infantil? Se positivo, quantos profissionais participam atualmente do das formações? _____
9. A SEMED promove encontros de formação continuada com os Professores e profissionais, no interior das Instituições de Educação Infantil?
10. Os profissionais que lidam diretamente com as crianças recebem algum tipo de instrução/formação sobre e para o cuidado com a saúde da criança e/ou primeiros socorros? Sim Não
11. Quais programas vinculados ao Ministério da Educação (MEC) que beneficiam a educação infantil são adotados pelo município?
12. Cite os pontos positivos e negativos quanto à política de educação infantil do município na atualidade.
13. Como a equipe técnica da secretaria desenvolve ações de planejamento da rede?

BLOCO III – GESTÃO DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

1. Existe uma Proposta Pedagógica específica para a Educação Infantil municipal?
2. Sim (_____) Ano de elaboração Não (avance para a questão 3) Em elaboração
3. Caso afirmativo, quem participou da sua elaboração? (resposta múltipla)
 - Professores Diretor Coordenadores Pedagógicos
 - Técnicos da SME Outros funcionários da secretaria
 - Consultoria Familiares Crianças
 - Outro. Especifique: _____

4. Qual documento normativo serviu de referência no processo de elaboração/atualização da Proposta Pedagógica Municipal para a EI?
5. Se não, em qual documento o município e as instituições de educação infantil se apoiam para conduzirem suas práticas?
6. Há reuniões periódicas para formação e planejamento? Sim Não (vá a questão 3) Em caso afirmativo, qual a periodicidade e a duração dessas reuniões?
 Periodicidade: _____
 Duração: _____
6. Há algum acompanhamento por parte da SEMED em torno da gestão (diretor e/ou coordenador pedagógico) e do trabalho docente junto às instituições de Educação Infantil?
 Sim Não
7. Existe alguma orientação acerca do planejamento e avaliação das atividades? (descrever)
8. Existe alguma orientação acerca de procedimentos específicos para o período de adaptação das crianças?
 Sim Não
9. Quais são os procedimentos? (resposta múltipla)
 Horário reduzido Presença dos pais
 Outros. Especifique: _____
10. As interações entre a equipe permitem a troca e cooperação no trabalho pedagógico?
 Sim Não
11. Existe alguma estratégia pensada pela SEMED para a transição das crianças da educação infantil para o ensino fundamental?
 Sim Não (Justifique a resposta)
12. Como é realizada a avaliação institucional e quais procedimentos são utilizados?
13. Sobre o processo de avaliação institucional, quais sujeitos participam?
14. Qual a periodicidade das avaliações?
15. Existem ações que visem fortalecer o Conselho Municipal de Educação e as relações com os Fóruns da Educação Infantil e movimentos sociais ligados à primeira infância?

16. Há participação de representantes da educação infantil no Conselho Municipal de Educação?
17. As instituições de Educação Infantil participam do Censo Escolar do INEP?
18. Há formas de assegurar em conjunto com o Gestor e profissionais das Instituições de Educação Infantil, que crianças sejam atendidas em suas necessidades de saúde, nutrição, higiene, descanso e movimentação?
18. Há serviços ofertados por nutricionistas nas unidades de educação infantil? Como ocorre?
19. Como é realizado o atendimento à saúde das crianças no interior das unidades de educação infantil? Existe um profissional especializado para esse atendimento? Qual a sua formação?
20. Qual a razão adulto/criança por agrupamento etário? Quais os critérios desta escolha?
21. Todas as instituições de Educação infantil têm Projeto Político Pedagógico?
22. A secretaria disponibiliza profissionais aptos e capacitados para dar auxílio às Instituições de Educação Infantil na construção de seus PPP?
23. Existe algum apoio técnico às instituições de Educação Infantil para que o Projeto Político Pedagógico explicita a garantia da indissociabilidade entre cuidar e educar, presentes em todas as práticas da Educação Infantil?
24. Existe algum apoio técnico ao Gestor da Instituição de Educação Infantil na definição da rotina e do cotidiano da Instituição à luz dos direitos de aprendizagem e dos campos de experiências previstos na BNCC da etapa da Educação Infantil, de maneira que, em todas as atividades junto às crianças, seja visível a intencionalidade pedagógica?

BLOCO IV - INTERSETORIALIDADE

1. Existe articulação entre o município e outros entes do poder público municipal, estadual e federal no sentido de integrar as políticas para a primeira infância?
2. Existe estratégias de participação e fortalecimento da rede de proteção e cuidado à criança nas comunidades? Quais são as áreas e os sujeitos envolvidos? (saúde, nutrição, assistência social, cultura, trabalho, habitação, meio ambiente, direitos humanos, outros)?

3. Há critérios e orientações conhecidos pelos profissionais de educação infantil, para encaminhamento de crianças a outros órgãos ou setores da Rede de Proteção Social?
4. Há integração das instituições de educação infantil com programas de saúde bucal, vacinação, e demais programas de saúde infantil?

BLOCO V - ESPAÇOS, MATERIAIS E MOBILIÁRIOS

1. Como você avalia as condições atuais dos espaços utilizados para as práticas da Educação de Infantil? Proporciona à criança contatos, experiências e agrupamentos com outras crianças, dando-lhe a oportunidade de conectar-se, interagir e socializar com seus pares e pessoas da comunidade escolar?
2. Os espaços físicos e os ambientes garantem a segurança e autonomia das crianças?
3. O mobiliário considera a estatura das crianças, são acessíveis e permitem a interação com o ambiente?
4. A área externa é um espaço planejado e inclui brinquedos para diferentes faixas etárias, estimulam múltiplos usos e atividades? A aquisição de materiais e insumos pedagógicos, feita pela rede de ensino, leva em consideração prioritariamente as crianças?
5. As instituições de Educação Infantil dispõem de brinquedos para a faixa etária de 0 a 5 anos e são escolhidos por critérios de faixa etária, atentando a normas de segurança e preservação da saúde?

BLOCO VI - INFRAESTRUTURA

1. No caso de construção de outras unidades de Educação Infantil, a escolha do terreno considera a localização da demanda, a distância a ser percorrida pelo público atendido?
2. As instituições de Educação Infantil dispõem de serviços de energia elétrica, fornecimento de água potável, saneamento básico, telefonia, rede de dados, recolhimento de lixo e acesso pavimentado são considerados?
3. As instituições de Educação Infantil dispõem de alvará de funcionamento em dia, as vistorias dos órgãos competentes de regulamentação atualizadas, e suas instruções consideradas, garantindo a segurança dos usuários?

Grupo de Pesquisa Educação Infantil e Desenvolvimento Humano, PPGE/UFAL

Projeto “A criança, a cidade e o patrimônio: diálogos entre os saberes e fazeres das comunidades penedense e eboreense”

2. Localização da Unidade:

Urbana Campo/rural

Se for campo/rural especifique:

Área de assentamento

Área de comunidades remanescentes quilombolas

Terra indígena

Zona ribeirinha

Unidade de uso sustentável

Outros. Especificar: _____

II - GESTÃO DA INSTITUIÇÃO

Gestão de acesso, oferta e matrícula

1. Quais elementos caracterizam a gestão da instituição?

Conselho escolar

Associação de Pais e Mestres

Reuniões periódicas com a comunidade escolar

Outros _____

2. A localização da instituição atende a demanda educacional?

Tem mais oferta Tem mais demanda

3. O funcionamento da Instituição segue o calendário escolar regular?

Sim

Não

Parcialmente

Se a resposta for **não ou parcialmente**, justifique: _____

4. Assinale os tipos de oferta:

Creche (0 a 3 anos)

Pré-escola (4 e 5 anos)

Creche e pré-escola

Ensino fundamental - 1º ao 5º ano

Ensino fundamental - 6º ao 9º ano

Educação de Jovens e Adultos

Outras ofertas.

Qual/quais: _____

Projeto “A criança, a cidade e o patrimônio: diálogos entre os saberes e fazeres das comunidades penedense e eboreense”

5. Preencha o quadro abaixo relacionando o tipo de atendimento, turnos e quantidade de turmas

Atendimento	Parcial	Integral	Quantidade de turmas
Crianças de 0 a 3 anos			
Crianças de 4 a 5 anos			
1.º ao 5.º ano			
6.º ao 9.º ano			
Educação de Jovens e Adultos			
Outros			

6. No caso do atendimento parcial, as salas utilizadas para a Educação Infantil são utilizadas por turmas de outros níveis de ensino? Especifique _____

7. Informe a capacidade de atendimento da Unidade de Educação Infantil e o número de crianças matriculadas, segundo a idade das crianças

Faixa etária	Total de crianças previstas	Total de crianças atendidas
Até 1 ano		
2 anos		
3 anos		
4 anos		
5 anos		
6 anos		
TOTAL		

Projeto “A criança, a cidade e o patrimônio: diálogos entre os saberes e fazeres das comunidades penedense e eborense”

8. Informe como as crianças são agrupadas nesta Unidade na Educação Infantil

Denominação da turma	Faixa etária	Quantidade de crianças	Quantidade de professor/auxiliar

9. Existe tempo de tolerância (atraso) para entrada ou saída das crianças?

Sim Não

Se sim, de quanto? Na entrada: _____. Na saída: _____.

10. Há crianças com algum tipo de deficiência?

Sim Não

Se sim, informe o tipo de deficiência (visual, auditiva, física, cognitiva, múltipla)

Faixa etária	Total de crianças	Tipo de deficiência
Até 1 ano		
2 anos		
3 anos		
4 anos		
5 anos		
6 anos		
TOTAL		

11. Como a escola se prepara para atender as crianças com deficiências? (recursos físicos, pessoal, práticas e formação específica)

Projeto “A criança, a cidade e o patrimônio: diálogos entre os saberes e fazeres das comunidades penedense e eboreense”

III - PESSOAL (composição, formação e condições de trabalho).

1. Responda o quadro anexo sobre a composição do quadro geral do pessoal da instituição.

2. Os profissionais de Educação Infantil recebem algum tipo de formação continuada?

Sim Não

Se sim, como e por quem é ofertada estas formações, qual a periodicidade?

Quais são as temáticas?

3. Assinale as temáticas que você acha importante que fossem oferecidas aos professores e auxiliares de educação infantil nas formações:

IV - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

1. A instituição tem Projeto Político Pedagógico – PPP? (Solicitar cópia).

Sim. Ano de elaboração: _____ Última atualização: _____

Não

Em elaboração

2. Caso afirmativo, como foi o processo, os documentos de referência, as principais dificuldades e quem participou da sua elaboração?

3. Quais documentos serviram de base para a elaboração do PPP?

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica

Outros. Especificar _____

Projeto “A criança, a cidade e o patrimônio: diálogos entre os saberes e fazeres das comunidades penedense e eboreense”

4. A instituição busca alguma orientação para elaboração do currículo da Educação Infantil?

Sim Não

Se sim, especifique: _____

5. A instituição realiza reuniões de planejamento pedagógico?

Sim Não

Se sim, indique os participantes

Coordenador pedagógico

Professores

Diretores

Auxiliares

Outros

Qual a periodicidade das reuniões?

Semanal

Quinzenal

Mensal

Bimensal

Indique a carga horária destinada para esta atividade _____

6. Descreva o cotidiano (rotina) das crianças na instituição, da entrada à saída:

7. A instituição realiza a avaliação das crianças na educação infantil?

Sim Não

Se sim, há algum instrumento utilizado? (Solicitar uma cópia se houver).

8. Os professores utilizam alguma forma de registro das crianças?

Observação do desenvolvimento das crianças

Registro das experiências

Ficha individual descritiva

Relatório

Fotografias

Portfólio

Coletânea da atividade das crianças

Outro.

Especificar _____

Projeto “A criança, a cidade e o patrimônio: diálogos entre os saberes e fazeres das comunidades penedense e eboreense”

9. As famílias ou responsáveis têm acesso a esses registros?

Sim Não

10. Existe alguma estratégia para pensar a transição das crianças de educação infantil para o ensino fundamental adotada na prática pedagógica?

Sim Não

Se sim, quais estratégias?

V – RELAÇÃO COM A FAMÍLIA E A COMUNIDADE ESCOLAR E LOCAL

1. Quem são as famílias das crianças atendidas? Onde moram? Qual o nível socioeconômico, de escolaridade e ocupação das famílias/responsáveis?

2. Como as crianças chegam à instituição? (Assinalar mais de uma opção, se for o caso).

A pé

De bicicleta

Transporte público

Transporte próprio

Transporte da instituição

Transporte do Programa Nacional de Transporte Escola (PNATE)

Outros. Especificar _____

3. As famílias atendidas por esta instituição são beneficiadas por algum programa do governo?

Sim Não

Se sim, quais os programas? _____

E quantos beneficiários? _____

4. Os familiares/responsáveis têm acesso ao interior da instituição?

Sim Não

Se afirmativo, comente em que situações.

Projeto “A criança, a cidade e o patrimônio: diálogos entre os saberes e fazeres das comunidades penedense e eboreense”

5. A instituição possui procedimentos específicos para o período de adaptação das crianças?

Sim Não

Se sim, quais são os procedimentos? (Assinalar mais de uma opção, se for o caso)

Horário reduzido

Presença dos pais

Outros. Especifique: _____

6. Liste as atividades realizadas com as famílias das crianças da educação infantil (reuniões, eventos, cursos etc.) e sua periodicidade:

7. Como é feita a troca de informações com a família?

Agenda

Comunicação informal

Boletins informativos

Reuniões periódicas

Quadro de avisos

Outra forma. Especifique: _____

8. Há na instituição projetos que envolvem a família e/ou a comunidade escolar ou local?

Sim Não

Qual(is)? _____

9. A comunidade escolar e local tem acesso ou faz uso do espaço da instituição para atividades diversas?

Sim Não

Qual(is) atividades? _____

10. Já foi realizado algum trabalho específico na escola com as crianças da Educação Infantil com relação à cidade de Penedo e sua condição de Patrimônio Histórico Nacional tombado pelo IPHAN? Se sim, descreva as atividades e a periodicidade:

Projeto “A criança, a cidade e o patrimônio: diálogos entre os saberes e fazeres das comunidades penedense e eboreense”

VI – INTERSETORIALIDADE E REDE DE PROTEÇÃO SOCIAL

1. Existem parcerias com outros setores públicos ou instituições privadas para promoção de projetos, ações ou atividades culturais, educativas, ligadas à saúde, de proteção e atendimento à criança ou aos seus profissionais ou de apoio administrativo dentro da instituição?

Sim Não

Especifique: _____

2. Há casos de suspeita ou confirmação de violência de qualquer natureza contra as crianças de educação infantil?

Caso afirmativo, qual o encaminhamento dado pela instituição?

- Conversar com a família
 Encaminhar para a assistência social
 Encaminhar para o conselho tutelar
 Encaminhar para a delegacia
 Não há encaminhamentos nesse sentido

Outros encaminhamentos:

VII - ESPAÇOS, MATERIAIS E MOBILIÁRIOS

1. Como você avalia os espaços destinados às crianças dessa instituição:

muito bom bom razoável ruim muito ruim

Justifique:

2. Como você avalia os mobiliários destinados às crianças:

muito bom bom razoável ruim muito ruim

Justifique:

Projeto “A criança, a cidade e o patrimônio: diálogos entre os saberes e fazeres das comunidades penedense e eboreense”

3. Como você avalia os materiais destinados às atividades pedagógicas das crianças:

muito bom bom razoável ruim muito ruim

Justifique:

4. Assinale as alternativas que correspondem a maneira de aquisição do mobiliário, materiais pedagógicos e brinquedos pela instituição:

Enviados pela SEMED através de solicitação

Doações

Com contribuição das famílias/responsáveis

Compra direta pela gestão com recursos destinados pela SEMED

Compra direta pela gestão com recursos próprios

Arrecadação em bazares, festas, etc.

Outras: _____

5. Se pudesse implementar uma reforma na infraestrutura do prédio, na organização dos espaços e na aquisição de novos mobiliários e materiais pedagógicos, o que acredita ser prioridade e quais as suas sugestões?

ANEXO – MAPA DE ALAGOAS COM A LOCALIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE PENEDO



Fonte: Pereira (2015).