



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

SURAMA ANGÉLICA DA SILVA

O SISTEMA PÚBLICO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA CIDADE DE
ARAPIRACA/AL

MACEIÓ

2020

SURAMA ANGÉLICA DA SILVA

**O SISTEMA PÚBLICO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA CIDADE DE
ARAPIRACA/AL**

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

2020

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

Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto – CRB-4 – 1767

S586s Silva, Surama Angélica da.
O sistema público de educação infantil da cidade de Arapiraca/AL / Surama Angélica da Silva. – 2020.
124 f.

Orientadora: Lenira Haddad.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2020.

Bibliografia: f. 95-100.
Apêndices: f. 101-116.

1. Educação infantil - Arapiraca (AL). 2. Gestão educacional. 3. Educação e estado. I. Título.

CDU: 37.014.5(813.5)



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

O SISTEMA PÚBLICO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA CIDADE DE
ARAPIRACA/AL

SURAMA ANGÉLICA DA SILVA

Tese de Mestrado submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 14 de Fevereiro de 2020.

Banca Examinadora:

Prof(a). Dr(a). LENIRA HADDAD (UFAL)
Orientador

Prof(a). Dr(a). WALTER MATIAS LIMA (UFAL)
Examinador(a) Interno(a)

Prof(a). Dr(a). PATRÍCIA MARIA UCHÔA SIMÕES (UFRPE/FUNDAJ)
Examinador(a) Externo(a)

Dedico este trabalho às crianças de Arapiraca
e a todos que dão voz à infância.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é resultado de muitas histórias e lutas. Assim, agradeço a todos que estiveram de alguma forma envolvidos neste processo.

Acima de tudo, a Deus, agradeço seu amor, proteção, e ter-me feito prosseguir. Guiou meus passos e me capacitou a realizar este sonho. A Ele, toda a honra e toda a glória!

Agradeço a minha família, que está sempre comigo, apoiando-me, cuidando e principalmente abrindo mão da minha presença nos momentos de reuniões familiares que tanto primamos em estar juntos.

Ao meu esposo, Getúlio, que soube respeitar e compreender quando deixei de participar de momentos com ele para que este trabalho fosse desenvolvido, além dos pratos saborosos que aliviaram os períodos de estudo.

À grande amiga querida e companheira de trabalho, Aline, que acreditou em mim, muitas vezes mais do que eu mesma. Obrigada por estar comigo sempre. Jamais esquecerei.

Aos professores César Nonato, Jorge Eduardo e Walter Matias do CEDU, que se fizeram presente nos momentos em que mais precisei, apoiando-me e torcendo por mim, minha eterna gratidão.

Aos professores da Banca Examinadora, Patrícia Simões e Walter Matias, as contribuições valiosas.

À professora Claudia Rêgo, guerreira e agora amiga, as valiosas sugestões e o incentivo durante este processo.

À minha amiga Vanessa Vianna, que abriu mão de suas responsabilidades para me ajudar na coleta de dados, enfrentando o risco dos caminhos perigosos em busca das instituições nos lugares mais remotos de Arapiraca e também o grande incentivo.

À Secretaria Municipal de Educação, as contribuições imprescindíveis para este trabalho.

Às Escolas Municipais e aos Centros Municipais de Educação Infantil e às pessoas que fizeram parte desta história de luta para que a Educação Infantil se concretizasse neste município.

Agradeço a minha orientadora, Lenira Haddad, que, por meio de seus conhecimentos e direcionamentos, me proporcionou compreender como desenvolver este trabalho.

Há um tempo para tudo, e um tempo para cada evento debaixo do céu: tempo para nascer e tempo de morrer; um momento de plantar, e tempo de arrancar o que se plantou.

(Eclesiastes 3: 1-2).

RESUMO

Esta pesquisa situa-se no âmbito de projeto de pesquisa mais amplo realizado pelo Grupo de Pesquisa Educação Infantil e Desenvolvimento Humano – GPEIDH, intitulado *A educação infantil no estado de Alagoas*. O projeto procura contribuir para cobrir uma lacuna causada pela escassez de informações sistematizadas sobre essa etapa da educação básica no estado de Alagoas e contempla uma perspectiva histórica e atual. O objetivo desta dissertação consiste em caracterizar a rede pública municipal de educação infantil de Arapiraca, AL, no âmbito da política e gestão, relacionadas com os princípios pronunciados nos marcos legais brasileiros tais como a CF/88, ECA/90, LDBEN/96 dentre outros, considerados marcos legais da educação infantil. O estudo objetiva compreender a política e gestão da educação infantil da Secretaria Municipal de Educação (Semed) do município de Arapiraca, assim como funcionam as instituições educacionais públicas municipais que ofertam a educação infantil. Para a realização desta pesquisa, baseamo-nos em marcos legais da educação infantil, assim como em documentos e pareceres de caráter normativo desta área. A metodologia utilizada, no que se refere à natureza da pesquisa, adotando o estudo descritivo, com uma abordagem quali-quantitativa, foi a pesquisa documental e de campo. Como instrumentos de coleta de dados, utilizaram-se duas entrevistas – com a secretária municipal de Educação e a coordenadora responsável pelo setor de educação infantil em conjunto e outra direcionada ao presidente do Conselho Municipal de Educação (CME) – e um questionário voltado aos gestores das unidades de educação infantil. Como resultado e de modo positivo, no âmbito da política e gestão, o município, por meio da Semed, está organizado na tentativa de cumprir a garantia do direito das crianças à educação infantil. O número de Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) e Escolas de Ensino Fundamental (EEF) públicas que atendem a educação infantil é significativo, considerando a população infantil, demonstrando que houve ações efetivas para a ampliação da oferta pública, mantida totalmente pelo município. De modo geral, percebe-se que existe um longo caminho à frente no intuito de garantir o direito ao acesso à Educação Infantil para todas as crianças, como previsto e garantido nos documentos legais para a área.

Palavras-chave: Arapiraca. Educação infantil. Gestão educacional. Política.

ABSTRACT

This research is within the scope of a broader research project carried out by the Research Group on Early Childhood Education and Human Development (GPEIDH), entitled *Early Childhood Education in the State of Alagoas*. The project seeks to contribute to fill a gap caused by the scarcity of systematized information on this stage of basic education in the state of Alagoas and contemplates a historical and current perspective. The objective of this dissertation is to characterize the municipal public network of early childhood education in Arapiraca, AL, within the scope of policy and management, related to the principles pronounced in the Brazilian legal frameworks such as CF/88, ECA/90, LDBEN/96 among others, considered legal milestones of early childhood education. The study aims to understand the policy and management of early childhood education of the Municipal Education Department (Semed) of the municipality of Arapiraca, as well as the municipal public educational institutions that offer early childhood education. To carry out this research, we based on the legal frameworks of early childhood education, as well as on documents and opinions of a normative nature in this area. The methodology used, with regard to the nature of the research, adopting the descriptive study, with a quali-quantitative approach were documentary and field research. As instruments of data collection, two interviews were used, one directed to the municipal education secretary together with the coordinator responsible for the infant education sector, and another directed to the president of the Municipal Education Council (CME) and a questionnaire directed to the managers of the early childhood education units. As a result and positively, within the scope of policy and management, the municipality through Semed is organized in an attempt to comply with the guarantee of children's right to early childhood education. The number of public Municipal Centers for Early Childhood Education (CMEI) and Elementary Schools (EEF) that attend child education is significant, considering the child population demonstrating that there were effective actions to expand the public offer, maintained entirely by the municipality. In general, we can see that there is a long way to go in order to guarantee the right to access to early childhood education for all children, as provided and guaranteed in the legal documents for the area.

Keywords: Arapiraca. Child education. Educational management. Politics.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	–	Perfil demográfico de Arapiraca nos últimos 50 anos	46
Gráfico 2	–	Percentual do grau de instrução da população da Arapiraca conforme o censo demográfico de 2010	49
Gráfico 3	–	Frequência à escola/creche da população residente no município de Arapiraca	50
Gráfico 4	–	Ensino básico/Matrículas/Ensino infantil (Unidade: matrículas)	50
Gráfico 5	–	Ensino básico/Matrículas/Educação infantil [Unidade: matrículas]	51
Gráfico 6	–	Tipos de oferta	74
Gráfico 7	–	Localização geográfica das instituições que atendem EI	75
Gráfico 8	–	Localização geográfica por tipo de instituição	76
Gráfico 9	–	Ano de fundação das instituições de Arapiraca pesquisadas	76
Gráfico 10	–	Elementos que caracterizam a gestão da instituição	78
Gráfico 11	–	Adoção de tempo de tolerância para entrada ou saída das crianças das instituições educacionais municipais de Arapiraca	79
Gráfico 12	–	Perspectiva dos gestores sobre a demanda educacional	80
Gráfico 13	–	Média de crianças com algum tipo de necessidade especial	81
Gráfico 14	–	Oferta de Formação Continuada destinada aos profissionais da Educação	82
Gráfico 15	–	Família das crianças matriculadas beneficiada por programa do governo	83
Gráfico 16	–	Acesso das famílias ao interior das instituições	84
Gráfico 17	–	Mecanismos de comunicação com as famílias utilizados pelas instituições	85
Gráfico 18	–	Como as crianças chegam à instituição de educação infantil	86
Gráfico 19	–	Suspeita ou confirmação de violência de qualquer natureza contra as crianças de educação infantil	86
Gráfico 20	–	Encaminhamentos adotados pelas instituições nos casos de suspeita ou confirmação de violência praticada contra as crianças	87
Gráfico 21	–	Procedimentos utilizados pelas instituições para aquisição de mobiliário, materiais pedagógicos e brinquedos	88
Gráfico 22	–	Instalações físicas para crianças de 0 a 5 anos	90

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 –	Objetivos e metas para a educação infantil do Plano Nacional de Educação (2014-2024)	37
Tabela 1 –	Evolução da população urbana e rural do município de Arapiraca	45
Tabela 2 –	Ideb observados de 2005 a 2017 e metas para a rede municipal de Arapiraca	48
Tabela 3 –	Índice de cobertura por faixa etária do município de Arapiraca em 2019: comparação Brasil e Alagoas	52
Tabela 4 –	Distribuição da matrícula por tipo de rede em 2018	52
Quadro 2 –	Organização das Unidades de Educação Infantil (UEI)	65

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANEI	Avaliação da Educação Infantil
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEI	Centro de Educação Infantil
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CF	Constituição Federal
CME	Conselho Municipal de Educação
CMEI	Centros Municipais de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EC	Emenda Constitucional
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EEF	Escola de Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GPEIDH	Grupo de Pesquisa Educação Infantil e Desenvolvimento Humano
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IEI	Instituição de Educação Infantil
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NDI	Núcleo de Desenvolvimento Infantil
PCC	Plano de Cargos e Carreiras
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PGP	Programa Especial para Graduação de Professores
PIB	Produto Interno Bruto
PME	Plano Municipal de Educação
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNATE	Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROINFÂNCIA	Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos
PSS	Processo Seletivo Simplificado
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SINAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
UEI	Unidade de Educação Infantil
UEIPTV	Unidade de Educação Infantil Professora Telma Vitória
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UNEAL	Universidade Estadual de Alagoas

SUMÁRIO

SEÇÃO 1 – INTRODUÇÃO	13
SEÇÃO 2 – UM PERCURSO NOS MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL DESDE A CONSTITUIÇÃO DE 1988	17
2.1 Mecanismos jurídicos que orientam a Política Nacional de Educação Infantil a partir da LDBEN n.º 9.394/96	26
SEÇÃO 3 – PERCURSO METODOLÓGICO E CONTEXTO DA PESQUISA	41
3.1 Percurso metodológico	41
3.2 Contexto da pesquisa	44
SEÇÃO 4 – CARACTERIZAÇÃO ATUAL DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE ARAPIRACA, ALAGOAS	53
4.1 A política e a gestão da educação infantil no âmbito da Semed em Arapiraca	53
4.1.1 Conselho Municipal de Educação (CME) de Arapiraca	54
4.1.2 Gestão do sistema e rede de ensino	56
4.1.3 Formação, carreira de professores e demais profissionais da educação infantil	60
4.1.4 Gestão das instituições de educação infantil	62
4.2 Organização e funcionamento das instituições municipais de educação infantil de Arapiraca	63
4.2.1 Identificação, localização e organização das unidades de educação infantil	74
4.2.2 Gestão da instituição: acesso, oferta e matrícula	78
4.2.3 Relação com a família e a comunidade escolar e local	82
4.2.4 Espaços, materiais e mobiliário	87
SEÇÃO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
REFERÊNCIAS	95
APÊNDICE A – ENTREVISTA COM A SUBSECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, COM O DIRETOR PEDAGÓGICO DA REDE MUNICIPAL E COM A COORDENADORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO	101
APÊNDICE B – ENTREVISTA COM O PRESIDENTE DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (CME)	107
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO GERAL DAS UNIDADES	109

SEÇÃO 1

INTRODUÇÃO

A pesquisa busca caracterizar a rede pública municipal de educação infantil de Arapiraca, Alagoas, no âmbito da política e gestão, relacionadas com os princípios pronunciados nos marcos legais brasileiros para a área, desde a Constituição federal de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e outros mecanismos jurídicos, citados neste estudo, que garantem os direitos da criança. A esse respeito Kramer (2011, p. 5) destaca:

[...] é inegável que conquistamos avanços no que se refere aos direitos da infância seja na Carta Constitucional de 1988, seja Constituições Estaduais, seja nas Leis Orgânicas dos municípios, mas é inegável também que estes avanços legais ou formais precisam se concretizar de fato em ações e iniciativas práticas.

A Constituição federal (CF) de 5 de outubro de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 13 de julho de 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, são marcos legais que afirmam a Educação Infantil (EI) como dever de Estado, primeira etapa da educação básica e, sobretudo, como um direito social. Outro destaque vai para vários documentos legais, de caráter normativo, pareceres, resoluções divulgados pelo Ministério da Educação (MEC) e o Conselho Nacional de Educação (CNE), que, de alguns anos para cá, se têm destacado, os quais serão discutidos neste estudo. Tais documentos têm como finalidade orientar os sistemas municipais de educação no credenciamento, funcionamento, infraestrutura, no suprimento de materiais e equipamentos de qualidade das instituições sempre que necessário; assim como na formação inicial e continuada de professores da área, qualificando, profissionalizando e valorizando nos planos de cargos e carreira desses profissionais; também dar apoio técnico aos gestores, na elaboração da proposta pedagógica e curricular dessa área e da política pública local. Para tanto, é essencial que as diretrizes, políticas e ações sejam fixadas nos planos municipais de educação, uma vez que os municípios são os responsáveis pelo atendimento a essa etapa da educação básica.

Podemos citar, ainda, dentre outros, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2018), utilizados na elaboração dos instrumentos desta pesquisa, e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) 2018, que, apesar de já elaborada e aprovada, ainda se encontra em fase de implementação nas redes municipais de educação dos municípios.

O significativo impacto desses documentos nos sistemas e políticas de educação nas instâncias governamentais, federal, estadual e municipal, possibilitando várias transformações no atendimento às crianças de 0 a 5 anos, levantou a seguinte questão: Como a rede pública de educação infantil do município de Arapiraca está organizada para adequação dos princípios estabelecidos nos documentos regulamentadores da área, por meio da Constituição federal de 1988, com o objetivo do cumprimento do direito à educação das crianças de zero a cinco anos e 11 meses? A fim de responder a essa indagação, este estudo pretende apresentar a atual política nacional para a educação infantil quanto ao atendimento e seus desdobramentos no plano municipal, considerando o período a partir da CF/88.

A necessidade em aprofundar meus conhecimentos sobre a Educação Infantil foi no ano de 2014 ao ingressar como professora do Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Campus A. C. Simões (Maceió, AL). Nesse sentido, em 2015, participamos como aluna especial da disciplina “Políticas e Práticas de Educação Infantil: uma perspectiva histórica e socioecológica do cuidar e educar”, ministrada pela professora Lenira Haddad no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)/UFAL. Em 2017, selecionada como aluna regular de mestrado na linha de pesquisa Processos Educativos, ingressando no Grupo de Pesquisa Educação Infantil e Desenvolvimento Humano (GPEIDH) do mesmo programa.

Nossa pesquisa do curso de mestrado foi fruto de uma inquietação em levar alguma contribuição à cidade onde moro. Atuamos como professora da rede pública municipal e estadual antes de ingressar como professora de Educação Infantil na Unidade de Educação Infantil Professora Telma Vitória (UEIPTV), antigo NDI na Universidade Federal de Alagoas. A real intenção era e é dar visibilidade ao município e, claro, na área em que eu me especializava. Na disciplina citada acima, realizou-se um trabalho de campo em grupo com base no livro *Educação infantil em três culturas: Japão, China e Estados Unidos* (TOBIN; WU; DAVIDSON, 2008), que trata das dimensões políticas, culturais e pedagógicas desses países. Nesse momento percebemos a escassez de estudos no município de Arapiraca relacionados com os aspectos da política e gestão da educação infantil. A lacuna se confirma por meio de visitas às bibliotecas da UFAL e da Universidade Estadual de Alagoas (Uneal). Também nas universidades particulares de Arapiraca, na Biblioteca Municipal Professor Pedro de França Reis, fizemos buscas como forma de investigar a produção acadêmica relacionada com a educação infantil no município.

Encontramos várias pesquisas na área, com abordagem nas questões históricas, pedagógicas e de formação. Destacamos duas pesquisas de mestrado que fazem parte do

GPEIDH, desenvolvidas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFAL. Uma delas intitulada: *Representações sociais de docentes em formação de nível superior sobre o que é ser professor de educação infantil* de Cláudia Cristina Rêgo Almeida (2011). O objetivo desse trabalho constitui-se em analisar as representações sociais do professor da Educação Infantil dos cursistas do Programa Especial para Graduação de Professores (PGP); outra intitulada *As contribuições do Proinfantil na identidade profissional do professor de educação infantil: estudo de caso na agência formadora de Arapiraca* de Katia Silene Barbosa de Carvalho (2011), com o objetivo de identificar aspectos trabalhados durante a formação, que possibilitaram avanços na/da identidade profissional dos professores e das professoras por meio de suas percepções e significados construídos sobre o curso.

Diante disso, decidimos focar o objeto na caracterização da rede pública da educação infantil em Arapiraca, AL, conforme já citamos, por meio da CF/88, do ECA/90 e da LDBEN/96, dentre outros, considerados marcos legais da educação infantil, quando a criança passou a ser entendida como sujeito de direitos. O estudo objetiva compreender a política e gestão da educação infantil da Secretaria Municipal de Educação (Semed) do município de Arapiraca, e como funcionam as instituições educacionais públicas municipais que ofertam a educação infantil, analisando características relacionadas com as especificidades da área.

Nesse sentido, para a realização desta pesquisa, tomamos por base os marcos legais da educação infantil, assim como documentos e pareceres de caráter normativo dessa área. Também tivemos como referência para compreensão da legislação vigente, que trata da educação infantil, os autores Campos (1999), Haddad (2015), Kramer (2011), Kuhlmann Jr. (1998) e Nunes, Corsino e Didonet (2011).

A presente pesquisa situa-se no âmbito de projeto de pesquisa mais amplo realizado pelo GPEIDH, intitulado *A educação infantil no estado de Alagoas*. O projeto procura contribuir para cobrir uma lacuna causada pela escassez de informações sistematizadas sobre essa etapa da educação básica no estado de Alagoas e contempla uma perspectiva histórica e atual. Além dessa, o projeto envolveu outras três pesquisas já concluídas. Na perspectiva histórica, destaca-se a pesquisa de Aline da Silva Ferreira Aderne de 2020: *A educação da infância em Alagoas em fábricas e usinas antes da Constituição Federal de 1988*, que buscou identificar o tipo de instituições que caracterizam a educação da infância que se fizeram presentes antes da Constituição de 1988, que garantiu o direito de toda criança de 0 a 6 anos em creches e pré-escolas.

Na perspectiva atual, destacam-se: a pesquisa de Patrícia Gomes de Siqueira, *O Proinfância em Penedo: uma avaliação sobre a ressonância do programa na educação infantil*

do município (SIQUEIRA, 2019), que envolveu o estudo de caso de um dos programas considerados da mais alta relevância no âmbito federal, o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos (Proinfância); e a pesquisa de Meiriane Ferreira Bezerra Santos, *A educação infantil em Penedo: um estudo da rede pública municipal na dimensão da política e da gestão educacional* (SANTOS, 2019). Nossa pesquisa se alinha à pesquisa de Meiriane Santos (2019) ao buscar caracterizar os sistemas de educação infantil em alguns municípios de Alagoas no que tange à gestão e à oferta da educação infantil nas instituições. Até o momento, dois municípios do estado de Alagoas foram contemplados para essa investigação, Penedo e Arapiraca.

Assim, a presente pesquisa buscou caracterizar a rede pública municipal de educação infantil de Arapiraca, AL, no âmbito da política e gestão, relacionadas com os princípios pronunciados nos marcos legais brasileiros tais como a CF/88, o ECA/90, a LDBEN/96 dentre outros, considerados marcos legais da educação infantil.

O texto estrutura-se em quatro seções, mais esta seção introdutória, possibilitando o conhecimento daquilo que foi proposto na pesquisa. A segunda seção, *Um percurso nos marcos legais da educação infantil no Brasil desde a Constituição de 1988*, trata de discutir as políticas postas à educação das crianças no campo dos direitos. A terceira seção, *Percurso metodológico e contexto da pesquisa*, apresenta os instrumentos utilizados na coleta de dados e contextualiza o lócus da pesquisa com um breve histórico e aspectos gerais do município de Arapiraca. A quarta seção, *Caracterização atual da rede pública municipal de educação infantil em Arapiraca*, apresenta os resultados obtidos no âmbito da política e gestão, ponto central da pesquisa. A quinta seção apresenta as *Considerações finais*.

SEÇÃO 2

UM PERCURSO NOS MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL DESDE A CONSTITUIÇÃO DE 1988

Antes de adentrar a apresentação e compreensão das políticas educacionais para a educação infantil, torna-se prudente fazer breves considerações a respeito do conceito de Política Educacional, que, ao ver de Godoy e Polon ([2012], p. 5):

[...] pode ser entendida como as ações planejadas e implementadas (às vezes permanecendo apenas no papel como meta a ser cumprida) pelo governo com o objetivo de organizar, direcionar, fomentar e ampliar o acesso à educação, estabelecer metas a serem alcançadas a curto, médio e longo prazo.

Ainda de acordo com outros teóricos:

A Política Educacional (assim, em maiúsculas) é uma, é a Ciência Política em sua aplicação ao caso concreto da educação, porém as políticas educacionais (agora no plural e em minúsculas) são múltiplas, diversas e alternativas. A Política Educacional é, portanto, a reflexão teórica sobre as políticas educacionais (...) se há de considerar a Política Educacional como uma aplicação da Ciência Política ao estudo do setor educacional e, por sua parte, as políticas educacionais como políticas públicas que se dirigem a resolver questões educacionais (PEDRO; POUIG, 1998, p. 89).

Nesse sentido, quando tratamos de política educacional, referimo-nos a ideias e ações governamentais. Segundo Bello, Jacomini e Minhoto:

Se as políticas forem compreendidas como ações sistemáticas que visam a garantia de direitos constitucionais para o pleno exercício da cidadania, sua elaboração, sua implantação e sua implementação podem e devem ser protagonizadas não somente por governos, mas também pelo Estado que envolve um amplo conjunto de instituições. Assim, as políticas educacionais devem ser entendidas e estudadas como movimentos complexos, com participação de diferentes sujeitos sociais (educadores, alunos, pais e governo), cujas ações e comportamentos repercutem no conjunto da sociedade. (BELLO; JACOMINI; MINHOTO, 2014, p. 375).

Como parte desse cenário de políticas públicas educacionais, no fim do século XX, vieram as conquistas na área da Educação, as primeiras leis e documentos de política nacional de educação infantil, tais quais serão apresentados a seguir; documentos esses que trazem a garantia de direitos e expansão na oferta de vagas para as crianças de 0 a 5 anos, ao mesmo tempo que fortalece a associação dos aspectos de cuidar e educar nas instituições de educação infantil.

Movimentos sociais provenientes de diferentes camadas da sociedade na década de 1980 juntaram-se para garantir o direito à educação na infância. A ascendência da união desses grupos, representados por movimentos feministas e políticos, possibilitou o debate sobre o atendimento à criança pequena que, até então, apresentava inconsistências e sobreposição de responsabilidades administrativas. Com o processo de redemocratização do país, na década de 1980, motivado pela mobilização da sociedade civil organizada e produção acadêmica, a educação infantil no Brasil alcançou reconhecimento legal com marco na Constituição de 1988. Desde então, houve um avanço nos direitos sociais da criança, com a garantia do direito à educação prevista na Constituição federal de 1988, em seu artigo 227, que explicita de forma mais ampla os direitos da infância brasileira garantidos com total prioridade pela família, sociedade e pelo Estado, estabelecendo:

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. (BRASIL, 1988/2016, art. 227).

Garantindo, ainda, proteção contra “toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão” (BRASIL, 1988/2016, art. 227).

Ordenamentos legais, no contexto brasileiro, confirmaram que transformações de indiscutível relevância têm determinado, na trajetória da educação infantil, novas maneiras de se trabalhar com crianças de 0 a 5 anos de idade. Esses ordenamentos marcam realizações obtidas nesse percurso como a garantia, o reconhecimento e a ampliação de direitos das crianças à Educação Infantil, constituindo-se como marcos legais dessa área.

Desse modo, a Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988, igualmente intitulada “Constituição Cidadã”, graças ao fato de que o cidadão foi o foco de suas ações; por meio das redefinições dos princípios da República e do reestabelecimento do Estado de Direito, inseriu pela primeira vez a criança em um contexto de cidadania, estabelecendo a grande responsabilidade de atuar na defesa das crianças como cidadãs sujeitas de direito, definindo novas relações entre elas e o Estado (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011).

Cerisara (1999, p. 19) também afirma:

A Constituição de 88 tem sido considerada um marco para a área de educação infantil pelo fato de ser uma lei que prevalece sobre as demais e que reconheceu como direito da criança pequena o acesso à educação em creches e pré-escolas. [...] criando para o sistema educacional uma obrigação de responder a esta nova responsabilidade: a de conferir às instituições que atendem crianças pequenas um caráter educacional. (CERISARA, 1999, p. 19).

Compreendidas como educação infantil, a Lei n.º 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, inclui essas instituições no sistema educacional como parte da educação básica, ressignificando e legitimando o direito da criança pequena de ser cuidada e educada em instituições de educação infantil.

A garantia em lei dos direitos da criança na qualidade de cidadã fortalece a nova concepção de infância, uma vez que a educação infantil foi reconhecida, em termos legais, como dever do Estado, sobretudo afirmando a criança brasileira 0 a 5 anos como um sujeito de direito pela Constituição federal de 1988. Após a aprovação da Constituição de 1988, outros importantes instrumentos legais também foram criados, dentre os quais, destacamos o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n.º 8.069/90, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 9.394/96, constituídos também como marcos legais para a Educação Infantil.

Nesta seção trataremos a elucidação desses marcos legais e outros dispositivos que contribuíram significativamente para as mudanças na educação infantil, que também servirão como orientadores de nossas reflexões e discussões, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) formuladas após a LDB de 1996 e os Planos Nacionais da Educação.

O fator de maior relevância da Constituição federal de 1988 para a educação infantil encontra-se no artigo 208, inciso IV, ao estabelecer que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade”. No que diz respeito à idade, a Emenda Constitucional n.º 53/2006 baixou de 6 (seis) para 5 (cinco) anos o período da educação infantil visto que, em 2005, foi aprovada a Lei n.º 11.274, que regulamenta o ensino fundamental de 9 (nove) anos, ou seja, foi estabelecido o início do ensino fundamental obrigatório a partir dos 6 (seis) anos de idade. Caberá ao setor educacional, desta vez sob a responsabilidade do município, acolher as crianças dessa faixa etária, respeitando seus aspectos específicos;

Segundo Campos (1999, p. 124), a Constituição de 1988 é um marco legal no qual muito das lutas e demandas em defesa da infância culminam, incorporando reivindicações de segmentos diferenciados e, por isso, construindo um “novo sujeito de direitos, a criança pequena”. Ainda sobre a Constituição, Cury destaca:

Ela anulou a concepção de que a educação infantil é uma falta que deve ser compensada por ações de amparo e de assistência, de que é um vácuo que precisa ser preenchido, trazendo no seu bojo o dever do Estado em oferecer educação infantil, e o direito da criança a este atendimento. (CURY, 1998, p. 11).

Cury (1998, p. 10) ainda reforça que, anteriormente à Constituição de 1988, a questão da infância no âmbito constitucional restringia-se ao “amparo e à assistência”, contrapondo-se à questão do dever e do direito.

Outra determinação da Constituição que acrescentou uma diferença significativa na forma de manutenção da Educação Infantil instituiu-se no capítulo IV, artigo 30, inciso VI “Dos Municípios”. Define como de sua competência “manter com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação infantil e de ensino fundamental” (BRASIL, 1988/2016). No que se refere à educação, a prioridade de atuação dos municípios deve ser a educação infantil e o ensino fundamental, conforme o parágrafo 2.º do artigo 211 da Constituição.

A respeito dessas diretrizes, faz-se necessária a compreensão neste estudo, uma vez que trataremos do que se deve a responsabilidade do município. Nesse sentido, ao se falar em descentralização político-administrativa na educação infantil envolvendo as três esferas do governo, tais quais, federal, estadual e municipal, fica sob responsabilidade das esferas federal e estadual a coordenação das ações, enquanto ao município fica a responsabilidade pela execução. Para Melo (1997 *apud* AZEVEDO, 2002, p. 54), “a descentralização é considerada um instrumento de modernização gerencial da gestão pública, pela crença nas suas possibilidades de promover a eficácia e a eficiência dos serviços concernentes”. As políticas de descentralização da educação pautam-se na transferência de responsabilidade da União para os estados e municípios.

O processo de descentralização é o cumprimento de um pressuposto da reforma do Estado, que se traduz em “municipalização e privatização” (ALMEIDA; LARA, 2005, p. 106). É um processo apresentado como uma medida que visa maior autonomia de gestão por parte dos estados e municípios, mas, na verdade, só se caracteriza na descentralização de prestação de serviço, uma forma de o governo se desobrigar de determinadas funções e, assim, implementar uma política financeira baseada em repasses. Além disso, torna-se uma trilha desafiadora no desempenho do processo de ensino já que trouxe uma desconcentração de competências e de prestação de serviços.

Estabelece-se que a responsabilidade da educação infantil, ensino fundamental e médio passe às esferas estadual e municipal, embora especificamente a educação infantil nas instituições privadas também passa a ser responsabilidade do município. A LDB, em seu artigo 18, fixa: “Os sistemas municipais de ensino compreendem: I - as instituições do ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidas pelo Poder Público municipal; II - as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada; (BRASIL, 1996),”

A participação da população é vista pela Constituição federal de 1988 como uma característica de destaque de democracia, uma vez que estabelece um vínculo entre o Estado e a sociedade, de tal modo que será possível que as políticas na educação sejam negociadas com os diversos representantes da sociedade uma vez que são eles que mais conhecem a realidade das comunidades.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei n.º 8.069 em 13 de julho de 1990, dois anos após a Constituição federal de 1988, vem reafirmar a defesa em prol da infância, inspirada pela Constituição/88, considerando o atendimento às crianças, como parte integrante das políticas sociais, vistas, desde então, como sujeitos de direitos, crianças cidadãs. O ECA vem para substituir o Código de Menores (Lei n.º 6.697/1979) conforme as palavras de Nunes, Corsino e Didonet (2011, p. 26):

Ele manteve a perspectiva que reconhece não a criança-pessoa, mas o menor pobre, marginalizado, delinquente, infrator – portanto, assunto de segurança pública, - ou menor abandonado, fragilizado pelo descaso, pela desnutrição, pela precária atenção familiar – logo, objeto de assistência e caridade. Moldado pela doutrina de situação irregular, não trazendo nenhuma contribuição, por consequência, no avanço da compreensão do desenvolvimento integral e na inter-relação entre cuidar e educar.

Esse ordenamento legal recoloca as ações representadas de cunho assistencialista, disciplinador e coercitivo do Código de Menores, incorporando, então, uma compreensão de proteção integral propensa às crianças e aos adolescentes. Reconhece e reafirma os dispositivos constitucionais relacionados com a condição de sujeitos de direitos das crianças e dos adolescentes, sua condição própria de desenvolvimento e com a necessidade de serem vistas como prioridade plena na agenda das políticas públicas. O ECA também reafirma 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. De acordo com Nunes, Corsino e Didonet (2011, p. 26), essa substituição “vai fazer a revolução conceitual e criar os mecanismos operacionais para a implementação dos direitos da criança no Brasil”.

O ECA é o estatuto jurídico da criança cidadã. Ela consagra uma nova visão da criança e do adolescente na sociedade brasileira, afastando o olhar autoritário, paternalista, assistencialista e repressivo do Código de Menores e coloca, no lugar ele, o da criança cidadã, sujeito de direitos, em processo de desenvolvimento e formação. Adota a doutrina da proteção integral, em oposição ao princípio da situação irregular. (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011, p. 32).

Kramer (2006) apresenta as grandes conquistas resultantes de movimentos sociais:

Importante foi o papel desempenhado pelos movimentos sociais que conquistaram o reconhecimento, na Constituição de 1988, do direito à educação das crianças (assegurada a opção da família), reafirmado no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996. (KRAMER, 2006, p. 801).

O ECA divide-se em duas partes. A primeira cuida da proteção dos direitos fundamentais à pessoa em desenvolvimento, que, segundo Fajardo (2002, p. 53-54): “é uma declaração dos direitos das crianças e dos adolescentes detalhando o artigo 227 de Constituição Federal.” A segunda parte trata dos órgãos e procedimentos protetivos de uma parte exclusiva que “é composta dos mecanismos de viabilização desses direitos, ou seja, de suas garantias” (FAJARDO, 2002, p. 53-54). Os artigos 3.º e 4.º destacam o conceito de proteção integral e os deveres das famílias, sociedade e do Estado com a garantia dos direitos para a criança e o adolescente.

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade. (BRASIL, 1990, art. 3.º).

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 1990, art. 4.º).

Após a aprovação do ECA no início da década de 1990, percebe-se uma série de definições que fazem referência às políticas voltadas para as crianças afirmando o que está posto na carta constitucional; no entanto, somente com a aprovação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, a qual afirmou a educação infantil como a primeira etapa da educação básica.

A LDBEN foi instituída para delinear e regulamentar o sistema de educação nacional com bases na Constituição. A educação infantil por meio da LDBEN assumiu uma nova condição passando a ser ofertada em espaços educacionais com propostas voltadas para o cuidar e educar crianças pequenas.

Essa lei afirma que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica e garante o direito de todos à educação. Em seu artigo 4.º, inciso IV orienta para o “[...] atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1996). A

LDBEN também amplia a garantia da gratuidade para as creches e pré-escolas já que a CF/88, no seu artigo 208, inciso IV, cita apenas o atendimento em creche e pré-escola às crianças daquela faixa etária, não fazendo referência à gratuidade. Nesse sentido a LDB é digna de reconhecimento. Vários artigos dessa lei relacionados com a educação infantil demonstram avanços significativos. A princípio, no Título IV – que trata da organização da educação nacional, no seu artigo 11, inciso V – evidencia-se o papel do município na oferta quando diz o seguinte:

Os Municípios incumbir-se-ão de:

V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino. (BRASIL, 1996, art. 11).

Outro aspecto bastante relevante está no Título V, capítulo I – da composição dos níveis escolares – no artigo 21, inciso I; relaciona-se com a inclusão da educação infantil na educação básica de forma definida como uma etapa de ensino; declara que a educação básica é formada pela educação infantil, pelo ensino fundamental e pelo ensino médio (BRASIL, 1996).

Diante disso, admite-se seu objetivo no processo de formação humana quando afirma, no artigo 22, que “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando”, proporcionando a esse indivíduo “a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996).

Em seguida, destaca-se a seção 2, que trata exclusivamente da educação infantil, definindo sua especificidade, finalidade, lócus, avaliação e faixa etária – suprimindo a condição de dualidade da nomenclatura creche ou pré-escola. O artigo 29 afirma que “a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996).

Desse modo, faz-se necessário que a educação infantil possibilite o desenvolvimento da criança dessa faixa etária em todos os seus aspectos, de maneira integral e integrada, considerando a indissociabilidade das funções de educar e cuidar, de modo complementar à ação da família e da comunidade. Isso envolve articulação e constante diálogo entre ambas, ao mesmo tempo que é indispensável a função específica das instituições de educação infantil no que se refere a promover experiências diversas, ampliando os conhecimentos das crianças,

despertando seu interesse pela natureza e pelo seu processo de transformação, pelo convívio em sociedade, favorecendo a formação do sujeito com identidade.

O artigo 30 da LDBEN define que a educação infantil será oferecida em: I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para crianças de 4 (quatro) a 6 (seis) anos de idade. Essa criança, que é inserida neste novo padrão jurídico, como sujeito de direitos, encontra na creche e na pré-escola espaços próprios para o desenvolvimento de sua atuação como sujeito.

No artigo subsequente, a LDBEN se contrapõe a algumas práticas, que, amparadas pelos seus sistemas de ensino, retêm a criança da educação infantil até que estejam alfabetizadas para ingressarem no ensino fundamental. Nesse enfoque a lei determina que a avaliação na educação infantil não tem finalidade de promoção, nem caráter objetivo de retenção ou reprovação da criança, isto é, não consiste em um pré-requisito para acesso ao ensino fundamental. A avaliação deve ser orientadora, ou seja, deve destinar-se ao aprimoramento da ação educativa e do registro do desenvolvimento da criança em todas as suas dimensões. Nesse aspecto, o papel do profissional de educação infantil é de observação e registro do desenvolvimento da criança, fazendo uma análise constante de sua prática.

O artigo 31 é composto de algumas orientações que regulamentam a educação infantil descritas 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, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;
III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 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 documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança. (Incluído pela Lei n.º 12.796, de 2013). (BRASIL, 1996).

A legislação, em seu artigo 62, faz referência aos profissionais da educação, responsáveis pela docência, exigindo professor e professora habilitados. Essa determinação sugere que o atendimento puramente “social” seja superado.

TÍTULO VI - DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO [...]

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do

magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal. (BRASIL, 1996).

Diante disso, é necessário considerar a formação docente no campo institucional da educação infantil para que sejam efetivadas as ações pedagógicas que consideram o cuidar e o educar. Essa exigência na formação do profissional que trabalha com a educação infantil foi um avanço significativo na área, visto que, para que se tenha uma educação de qualidade que atenda às especificidades da criança, é preciso ter uma compreensão acerca do desenvolvimento infantil; e deve tratar-se de um professor que preserva uma rotina planejada, pretendendo alcançar objetivos respeitando a realidade de cada criança, pois “é preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc., reconhecê-las como produtos da história” (KUHLMANN JR, 1998, p. 31).

Desse modo, as novas concepções de educação infantil precisam estar norteadas por padrões de qualidade que atendam as crianças na construção de sua autonomia, oferecendo condições significativas de aprendizagem para que atinjam maior capacidade em suas habilidades cognitivas, e socioafetivas.

Por fim, o artigo 89 dessa legislação determina prazo para que a educação infantil seja integrada aos sistemas de ensino, ao afirmar que “as creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas deverão, no prazo de três anos, a contar da publicação desta Lei, integrar-se ao respectivo sistema de ensino”. Apesar do prazo de três anos, esse processo foi tardio em muitas regiões do país. Em Arapiraca, o processo de inserção das creches no sistema educativo iniciou-se com o Conselho Municipal em 2000, ou seja, quatro anos após a determinação da LDBEN, mas somente em 2004, a Resolução n.º 009/2004 – CME – Arapiraca, AL, estabelece diretrizes para a regulamentação da educação infantil.

É notório que a LDBEN n.º 9.394/96 possibilita para a organização da educação infantil propostas que garantem a qualidade dessa primeira etapa da educação básica. Conforme Kuhlmann Jr (1998):

O reconhecimento das creches e pré-escolas como parte do sistema educacional, na Constituição e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, pode ser caracterizado como a superação de um obstáculo necessário. Pois, passa a fazer parte do sistema educacional do país, ela deixa de ser apresentada para pobres incapazes, para ser posta como complementar à ação da família, tornando-se uma instituição legítima e não um simples paliativo. (KUHLMANN JR, 1998, p. 204).

No entanto, importante é redobrar a atenção para não permitir que esse progresso não tenha sido inútil, pois hoje a legislação garante que é direito de todos e dever do Estado uma

educação de qualidade, atendendo as especificidades de cada sujeito. No caso da educação infantil, tem de considerar na criança sua bagagem cultural e seus mais múltiplos conhecimentos até que seja constituída sua identidade e autonomia.

2.1 Mecanismos jurídicos que orientam a Política Nacional de Educação Infantil a partir da LDBEN n.º 9.394/96

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010) é um documento com caráter mandatário – estabelecido pela Resolução n.º 5, de 17 de dezembro de 2009 (BRASIL, 2009a). Articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, na qual agregam princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação a fim de “orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil” (BRASIL, 2010, p. 11). Para tanto, é importante também que sejam observadas a legislação estadual e municipal referentes ao assunto.

As Diretrizes são uma importante ferramenta para orientar a organização das atividades diárias nas instituições de educação infantil, como evidencia Oliveira (2010, p. 1):

Elas destacam a necessidade de estruturar e organizar ações educativas com qualidade, articulada com a valorização do papel dos professores que atuam junto às crianças de 0 a 5 anos. Estes são desafiados a construir propostas pedagógicas que, no cotidiano de creches e pré-escolas, deem voz às crianças e acolham a forma delas significarem o mundo e a si mesmas.

As diretrizes estabelecem as normas curriculares, fator de grande relevância; além disso, trazem a concepção de educação infantil e proposta pedagógica. Sinalizam a necessidade de organizar e estruturar práticas educativas com qualidade, associada à valorização da função dos professores que atuam com crianças de 0 a 5 anos de idade. A esses professores, lança-se o desafio de elaborar propostas pedagógicas, que, no dia a dia das instituições de educação infantil, possibilitem a escuta e a participação efetiva das crianças, valorizem a maneira que elas dão significado ao mundo e a si mesmas, promovendo diferentes e inúmeras situações em que o cuidar e o educar estejam presentes. Nesse sentido, Maria Fernanda Nunes, Patrícia Corsino e Vital Didenot (2011) ressaltam que, no Brasil, a educação infantil lutou muito a fim de:

[...] ‘conceber a criança de forma ampla e integrada e a infância como um momento fundamental no processo de formação humana, entendendo educação e cuidado como indissociáveis, já que o mesmo ato que cuida educa, o mesmo ato que educa cuida’. (NUNES; CORSINO; DIDENOT, 2011, p. 332).

Esses autores ainda ressaltam que, para a pré-escola ser a continuidade da creche, não deve haver fragmentação no processo educacional, situação essa que se torna inviabilizada caso as crianças de 4 e 5 anos frequentem instituições separadas, um problema que pode ser ainda ampliado se essas instituições forem de ensino fundamental.

As DCNEI visualizam a criança como a essência do trabalho pedagógico na Educação Infantil conforme indica Haddad (2015, p. 78) em seu artigo *Uma visão ampliada de currículo*: “As aprendizagens, experiências e vivências das crianças no cotidiano institucional devem ser reconhecidas e refletidas pela equipe pedagógica das instituições de EI e previstas em seus planejamentos.” Refere-se, também, ao modo como os adultos convivem com as crianças na instituição, tendo clareza de que a criança deve ser o centro da organização do processo educativo. Nesse sentido, Kuhlmann (1999, p. 65), acrescenta:

[...] tomar a criança como ponto de partida exigiria compreender que para ela, conhecer o mundo envolve o afeto, o prazer e o desprazer, a fantasia, o brincar e o movimento, a poesia, as ciências, as artes plásticas e dramáticas, a linguagem, a música e a matemática. Que para ela, a brincadeira é uma forma de linguagem, assim como a linguagem é uma forma de brincadeira.

O documento traça os objetivos, a definição e concepção de educação infantil, criança, currículo e proposta pedagógica. Esse documento orienta que também deve ser observada a legislação estadual e municipal atinente ao assunto, bem como as normas do respectivo sistema (BRASIL, 2010, p. 11).

A educação infantil é assim definida no documento:

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).

Compreende-se nessa definição o reconhecimento legal da complementaridade entre as instituições de educação infantil e a família, além de descrições acerca da faixa etária contemplada, período de atendimento e as atribuições do órgão encarregado pela oferta desse nível da educação básica. Outra importante observação refere-se à indissociabilidade do educar

e cuidar em instituições educacionais de educação infantil. Cabe às redes municipais, em consonância com as unidades de educação infantil, a observância dessas condições que deverão subsidiar sua organização.

Outra definição é sobre a criança:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p. 12).

Nessa perspectiva as crianças têm suas características evidenciadas pela maneira particular de como se expressam, pensam e sentem o mundo. Desenvolvem-se mediante a interação que estabelecem com as pessoas mais próximas e com quem convivem, com o ambiente onde vive, com as pessoas a seu redor, e se expandem ao serem introduzidas em outras instituições.

No tocante ao currículo, as DCNEI assim especificam:

[...] conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de zero a cinco anos de idade. (BRASIL, 2010, p. 12).

A partir dessa definição, evidencia-se a criança como um ser dinâmico, aberto e apto ao conhecimento e com uma capacidade imensa de dialogar, ao seu modo, de forma autônoma, com o mundo que a circunda, aprendendo por meio de troca e interação.

Ainda acerca das definições, as DCNEI definem que a proposta pedagógica ou projeto político-pedagógico (PPP) refere-se a um:

[...] 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).

As definições supracitadas devem contribuir para melhor direcionamento das propostas nas instituições de educação infantil e dos profissionais que trabalham com crianças dessa faixa etária.

Sobre a concepção de educação infantil, em 11 de novembro de 2009, foi promulgada a Emenda Constitucional n.º 59/2009, especificamente a respeito da ampliação dos anos de escolaridade. O artigo 208, em seu inciso I, passa a prever a obrigatoriedade da educação básica

dos 4 aos 17 anos, assegurando sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 2009b). As DCNEI definem a obrigatoriedade da matrícula na educação infantil de crianças que completam 4 ou 5 anos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula; e das crianças que completam 6 anos após o dia 31 de março. O documento também fixa que a frequência na educação infantil não se deve tornar pré-requisito para a matrícula no ensino fundamental. Acerca das vagas em creches e pré-escolas, devem ser oferecidas próximas à residência das crianças. No que diz respeito ao tempo de atendimento, considera a jornada da educação infantil em tempo parcial, de 4 (quatro) horas diárias, no mínimo, e, em tempo integral, a jornada com duração igual ou superior a 7 (sete) horas diárias, compreendendo o tempo total que a criança permanece na instituição. Cabe às redes municipais de educação infantil atentar para esses quesitos ao organizarem o atendimento em suas unidades.

Para auxiliar as instituições de educação infantil na construção das propostas pedagógicas para a educação infantil, as DCNEI (BRASIL, 2010), em seu artigo 6.º, indicam um conjunto de princípios que devem nortear o trabalho pedagógico das instituições de educação infantil:

- Éticos – da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.
- Políticos – dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.
- Estéticos – da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

Nas propostas pedagógicas ou projetos político-pedagógicos das instituições de educação infantil, esses princípios devem ser considerados, visto que esses documentos, elaborados de forma coletiva (equipe diretiva, professores e comunidade escolar), orientam as instituições e definem os objetivos pretendidos relacionados com o desenvolvimento da criança, envolvendo o cuidar e o educar.

As DCNEI sinalizam que o objetivo das propostas pedagógicas deve ser:

[...] garantir à criança o acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, 2010, p. 18).

Os eixos que norteiam as propostas pedagógicas na educação infantil, apresentados pelas DCNEI, são as interações e brincadeiras. A interação das crianças com seus pares, com professores, professoras e familiares, produtos de conhecimentos e as brincadeiras devem proporcionar às crianças experiências e sentidos variados. Essa concepção de currículo desconstrói o padrão desenvolvimentista e disciplinar, promovendo práticas pedagógicas que abarcam interesses e experiências das crianças, e ainda busca a garantia do respeito à diversidade cultural.

Nessa lógica, as diretrizes reconhecem as experiências que atendam as diversas linguagens, vivências éticas e estéticas, bem-estar, saúde e aproximação com as mais diversas manifestações culturais. Desse modo, a instituição de educação infantil deve oferecer às crianças um espaço que contemple as necessidades infantis, tais quais brincar, pular, correr, interagir, movimentar-se, descobrir, entre outros, respeitando suas particularidades e manifestações.

Outra abordagem das DCNEI 2010 relaciona-se com a avaliação e articulação com o ensino fundamental. No que se refere à avaliação, as diretrizes reforçam a orientação da LDB e resguardam as crianças na educação infantil das práticas avaliativas do ensino fundamental, pois salientam que é função das instituições de Educação Infantil criar estratégias de avaliação do desenvolvimento das crianças, sem caráter seletivo ou classificatório. Trata-se de uma avaliação diagnóstica, processual e sistemática, que se ancora na ação-reflexão-ação sobre a prática pedagógica, com foco nas experiências das crianças. Nesse sentido reforça Hoffmann:

Acompanhar a criança em seu desenvolvimento exige um olhar técnico-reflexivo sobre seu contexto sociocultural e manifestações decorrentes do caráter evolutivo do seu pensamento. Significa respeitá-la em sua individualidade e em suas sucessivas e gradativas conquistas de conhecimento em todas as áreas. (HOFFMANN, 2012, p. 9).

A avaliação, a observação e o acompanhamento da criança não devem servir para mostrar o que ela ainda não consegue, mas para que o professor perceba as habilidades que já estão bem desenvolvidas ou em processo de desenvolvimento. Isso dependerá do tempo de cada uma e, ainda, para observar quais são as necessidades da turma a serem priorizadas no seu planejamento. É importante considerar que o esforço explicitado no texto das diretrizes quanto às especificidades da educação infantil não tem o intuito de causar uma ruptura em relação ao ensino fundamental. Contudo, infelizmente, na prática, a realidade mostra-se diferente, pois a proposta de continuidade entre as etapas ainda parece distante no momento em que faz a comparação educação infantil e ensino fundamental.

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).

Em síntese, os principais artigos das DCNEI fazem um apanhado na organização legal e institucional da educação infantil, reafirmando as creches e pré-escolas na composição do sistema de ensino: jornada de permanência da criança na instituição; atendimento no horário diurno; oferta de vagas em instituições próximas à residência das crianças; acompanhamento pelo setor do responsável do trabalho desenvolvido; idade de corte para efetivação da matrícula e algumas observações para articulação entre a educação infantil; e o ensino fundamental. Também, nesses artigos, existe a definição de currículo e criança, associada à concepção de criança como sujeito de direitos.

Uma das atribuições do município é estabelecer diretrizes municipais para a Educação Infantil, em busca de orientar propostas curriculares das instituições e de profissionais, sem a intenção de engessar o trabalho do professorado, ao mesmo tempo que leva em consideração as necessidades e os interesses da criança, garantindo as experiências mínimas vivenciadas no cotidiano das instituições de educação infantil.

Paralelamente às discussões das DCNEI, trazemos um breve debate sobre a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017a), uma vez que é o documento que hoje determina as competências e habilidades, gerais e específicas, que devem ser desenvolvidas e aprendidas por todos os indivíduos, independentemente da localidade onde more ou estude, durante cada etapa da educação básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A BNCC é entendida como um conjunto de orientações que servem para nortear as práticas pedagógicas na elaboração de seus currículos locais tanto de escolas públicas quanto particulares. Essa base foi criada com a proposta de garantir os mesmos direitos de aprendizagem de conhecimentos e habilidades aos estudantes de todo o País, visando reduzir as desigualdades educacionais e com a perspectiva de nivelar e elevar a qualidade de ensino. Para a educação infantil, a BNCC traz os seis direitos de aprendizagem da criança em cinco campos de experiência que se relacionam com dez competências gerais. Também permanecem os eixos da Educação Infantil tratados nas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2009, afirmando que, desse modo, está garantindo que o foco do trabalho com as crianças será permeado pelo interagir e brincar.

Em agosto de 2016, a democracia brasileira sofreu um golpe fruto da parcialidade do sistema jurídico e por um parlamento visando apenas à aquisição de mais poder econômico por meio de monopólios de corporações empresariais. A partir desse momento, instaurou-se um novo modelo ideológico e político carregado das mais diversas reformas. Tratando-se do sistema educacional do país:

[...] as reformas educacionais não são debatidas com associações de professores, sindicatos, pesquisadores, e estão sendo aprovadas sob sua resistência, como no caso da Reforma do Ensino Médio, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do ESP, que vêm demonstrando a disputa por projetos distintos e que tem como foco a direção e o conteúdo da educação pública brasileira. (PERONI; CAETANO; LIMA, 2017, p. 418).

Na educação infantil, a partir dessas reformas, são postas em questão todas as conquistas obtidas no campo legal mediante lutas ao longo da história, como o reconhecimento e a importância da educação infantil na etapa educacional, o reconhecimento do exercício da função de professor para aqueles que atuam com as crianças e a necessidade de uma formação específica, a importância de o currículo elencar-se na perspectiva de uma educação para o desenvolvimento integral.

Outras implicações ocorrem com a mudança no processo de avaliação para essa etapa. Com a revogação da portaria que definia o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Sinaeb), o qual integrava a Avaliação da Educação Infantil (Anei), o que passa a vigorar é o que está posto na versão mais recente da BNCC, que está diretamente ligada a uma perspectiva curricular que tem base na aquisição de competências e habilidades e passam a enfatizar a escrita já na educação infantil. Isso desconsidera todo o processo idealizado para a definição de uma política descentrada no desempenho individual da criança, podendo vir a tornar precária a qualidade da oferta da educação para essa fase.

Ainda se tratando das mudanças na BNCC, fica entendido que o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) pode passar a abranger a pré-escola, pois, ao serem utilizados termos como “nível de alfabetização” e “avaliação da aprendizagem” de modo indiscriminado, fica aberta a margem de interpretação para que se incluam as crianças de 4 a 6 anos nesse processo:

As ações do PNAIC terão como foco os estudantes da pré-escola e do ensino fundamental, cabendo aos professores, coordenadores pedagógicos, gestores escolares e gestores públicos uma responsabilidade compartilhada no alcance do direito da criança de escrever, ler com fluência e dominar os fundamentos da Matemática no nível recomendável para sua idade. (BRASIL, 2017b, art. 2.º, § 2.º).

Dentro do exposto, ainda se tem o estreitamento de alianças entre governo e empresários, que vêm surgindo de forma cada vez mais intensa e não é mero acaso. O violento processo de privatização, que vem ocorrendo na educação pública como fruto das alianças e transações dos centros de poder nacional e internacional – posta de forma “velada” como uma estratégia de superar a crise estrutural do sistema –, faz da educação uma simples mercadoria do capital.

Não por acaso, o empresariado tem aumentado seu interesse pelas questões educacionais que afetam o país no que tange à educação básica e, particularmente, ao ensino médio, desde que se avolumaram as informações e análises relativas às novas demandas de perfil do trabalhador decorrentes dos processos de reconfiguração do capitalismo a partir da década de 1970, os quais afetaram as tecnologias e a gestão da produção. (FERRETI; SILVA, 2017, p. 398).

Na perspectiva da educação infantil, essas alianças revelam a concepção da educação e da criança como uma mercadoria à mercê do sistema, que, desde cedo, precisa ser preparada para atender às demandas do mercado de trabalho, concepção que contraria o exposto nas DCNEI de 2009, que reconhece a criança como um ser social.

Os marcos legais da educação infantil supracitados, tais quais a Constituição federal, Estatuto da Criança e do Adolescente e Leis e Diretrizes e Bases da Educação, desencadearam uma série de impactos positivos na área, percebem a criança como sujeito de direitos, ordenam princípios de valorização dos profissionais da educação e apresentam preocupação com o estabelecimento de padrões de qualidade pelos sistemas de ensino. Depois de ser admitida como primeira etapa da educação básica, a educação infantil foi incluída em diversos documentos de âmbito nacional, entre eles, o Plano Nacional de Educação.

A Constituição federal de 1988 dispõe em seu capítulo III, artigo 214 sobre o Plano Nacional de Educação:

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas. (BRASIL, 1988/2016, art. 214).

Não somente a CF/88, mas também a LDBEN dispõe em seu artigo 9, inciso I, acerca do Plano Nacional de Educação, determinando que deve ser elaborado em regime de

cooperação entre as esferas públicas. Desse modo, a União com os estados, o Distrito Federal e os municípios devem elaborar o plano.

No que diz respeito às competências dos entes federados, Saviani (2007a) afirma:

A LDB incumbe aos municípios a manutenção da educação infantil, garantindo, com prioridade, o ensino fundamental. Aos estados cabe colaborar com os municípios na oferta de ensino fundamental e manter, com prioridade, o ensino médio. À União, no exercício da coordenação nacional da política de educação, compete prestar assistência técnica e financeira aos estados, Distrito Federal e municípios, estabelecer diretrizes curriculares e realizar avaliação do rendimento escolar de todos os graus de ensino, além de manter as próprias instituições de ensino que, juntamente com as escolas superiores privadas, comporão o sistema federal de ensino. (SAVIANI, 2007a, p. 156).

A Constituição federal de 1988 fixa, em seu Capítulo III, seção I, artigo 211, incisos I, II e III, o papel de cada ente federativo na garantia do direito à educação.

Art. 211 A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 1.º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios.

§ 2.º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

§ 3.º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio. (BRASIL, 1988/2016).

Posteriormente à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – marco legal da nova realidade da educação no Brasil, que causou grande impacto nos sistemas e nas políticas educacionais nas diferentes esferas governamentais, federal, estaduais e municipais, desencadeando inúmeras transformações no atendimento à criança de 0 a 5 anos –, elaboraram-se dois Planos Nacionais da Educação: o PNE 2001-2011, proveniente da Lei n.º 10.172 de 2001 e o PNE 2014-2024, deferido pela Lei n.º 13.005 de 2014, os quais reconhecem a importância da educação infantil para a formação da personalidade e desenvolvimento da criança.

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001, de modo geral, apresenta os seguintes objetivos: aumento global do nível de escolaridade da população; o melhoramento da qualidade do ensino em todos os níveis; a diminuição das desigualdades sociais e regionais no que se refere ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública; e a democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos

oficiais. Nesse aspecto, Saviani (2000) ratifica a importância de um PNE na organização do sistema educacional:

A importância do Plano Nacional de Educação deriva de seu caráter global, abrangente de todos os aspectos concernentes à organização da educação nacional, e de seu caráter operacional, implicando na definição das ações, traduzidas em metas a serem atingidas em prazos determinados, dentro do limite global de tempo abrangido pelo plano, que a própria LDB definiu para um período de dez anos. (SAVIANI, 2000, p. 3).

Com validade de dez anos, o PNE faz um diagnóstico e determina diretrizes, objetivos e metas que contemplam todos os níveis e modalidades de ensino, a formação e a valorização do magistério, financiamento e a gestão da educação, inclusive para a educação infantil. O PNE de 2001 estabelece 26 metas que tratam da ampliação da oferta do atendimento nas instituições de educação infantil, do estabelecimento de padrões de infraestrutura para creches e pré-escolas, da implantação de um programa nacional de formação dos profissionais da educação infantil, do fornecimento de materiais pedagógicos necessários ao trabalho educacional com as crianças dentre outras.

A Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001), que aprovou o PNE para o decênio 2001-2011, estabeleceu 25 metas para a educação infantil, que visam garantir: ampliação da oferta do atendimento nas instituições de educação infantil; infraestrutura adequada às necessidades de creches, pré-escolas e para crianças com deficiência; ambiente pedagógico; mobiliário adequado; implantação de um programa nacional de formação e capacitação dos profissionais da educação infantil; desenvolvimento de política de educação infantil em todos os municípios; projetos pedagógicos específicos; articulação entre instituições de ensino superior e instituições de educação infantil, públicas e privadas, visando à melhoria de qualidade de ensino; ações que integrem educação, saúde e assistência nas instituições que atendam crianças de 0 a 3 anos de idade; garantia de alimentação nas instituições; do fornecimento de materiais pedagógicos necessários ao trabalho educacional com as crianças; inclusão de creches e entidades equivalentes no sistema educacional de estatísticas; implantação de conselhos escolares e outras formas de participação da comunidade; programas de orientação para pais com filhos de 0 a 3 anos, com oferta de assistência financeira, jurídica e alimentar nos casos de pobreza e violência doméstica; adoção progressiva do atendimento em tempo integral para crianças de 0 a 6 anos; estabelecimento de sistemas de avaliação, supervisão e controle, visando à melhoria da qualidade; garantia de recursos para a educação infantil (BRASIL, 2001).

A importância em citar PNE (2001-2010) nesta pesquisa é por considerar que ele se constitui mais um instrumento que reconhece e promove a educação, inclusive a infantil, como campo de direito da família e da própria criança. A Educação Infantil ganhou destaque nas políticas públicas brasileiras sendo reconhecida também no Plano Nacional de Educação, aprovado em 2001, bem como as iniciativas daí advindas, tais como o Fundeb (2007), o PDE (2007), o PNE 2014-2024 entre outros documentos.

Em 26 de junho de 2014, com força de lei e vigência de dez anos, pela Resolução n.º 13.005/2014, foi aprovado o PNE 2014-2024 que tem como objetivo reunir esforços e investimentos em busca da qualidade da educação no país. O Plano estabelece 20 metas a serem alcançadas nos próximos dez anos. Da ótica do acompanhamento, o PNE 2014-2024 apresenta progressos ao se comparar com o plano antecessor (2001-2010), tendo em vista que define um número de objetivos e prazos suscetíveis de avaliação e monitoramento. O plano também estabelece diretrizes, metas e estratégias que devem conduzir as iniciativas na área da Educação. Com isso, é preciso considerar a situação, as demandas e necessidades locais dos estados e municípios ao definir planejamentos próprios para elaborar planejamentos específicos que respaldem os objetivos previstos.

O PNE 2014-2024 vem trazendo em seu bojo esperança ao estabelecer metas para garantia do direito à educação básica de qualidade, relacionados com o acesso, com a universalização da alfabetização, igualmente com a expansão da escolaridade e oportunidades educacionais. O plano prevê metas e recursos para superação dos problemas existentes na educação das crianças, adolescentes e jovens do país. No que trata especificamente sobre a educação infantil, o plano confere centralidade no atendimento às crianças de 0 a 5 anos, conferindo aos municípios um forte investimento na educação infantil, configurando-se uma tarefa desafiadora. Nesse sentido, com o objetivo de expandir o número de creches e pré-escolas, é imprescindível fazer o levantamento da demanda de forma detalhada. Quando se refere ao financiamento na reestruturação e aparelhos necessários à rede, ou seja, expansão da rede física, assim como para a formação inicial continuada dos profissionais da Educação, faz-se necessário contar com a assistência dos estados e da União.

Salientamos que a expressão “educação básica” presente na definição de objetivos e metas no PNE 2014 compreende outros níveis de ensino além da educação infantil. Desse modo, faz-se necessário ficar atento para evitar que aspectos inadequados ao processo de educação das crianças de até 5 anos de idade sejam utilizados nessa faixa etária de modo que desconsiderem as especificidades da educação infantil, do projeto educativo e do trabalho pedagógico de creches e pré-escolas; ignorando também a significativa produção de

conhecimento empreendida por inúmeros pesquisadores da área. No Quadro 1, apresentamos as metas do atual PNE.

Quadro 1 – Objetivos e metas para a educação infantil do Plano Nacional de Educação (2014-2024)

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.
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 18	Assegurar 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 5.º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio.

Fonte: PNE (BRASIL, 2014).

Compreender como um projeto de educação infantil está planejado no PNE exige perceber a forma como foi contemplada no documento. Nessa perspectiva, a meta 1 versa propriamente sobre a educação infantil e amplia o acesso, por meio da universalização da pré-escola e da expansão do atendimento em creches, para no mínimo 50% das crianças de até três anos, sendo a ampliação do acesso, condição indispensável para o avanço da qualidade na educação.

Outras metas e estratégias exprimem questões específicas à educação infantil, como é o caso da meta 4, que trata da educação especial; da meta 6, que versa sobre educação em tempo integral; meta 7, que propõe qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidade; as metas 15 e 16, que tratam da política de formação dos profissionais da educação; a meta 17, que versa sobre a valorização profissional do magistério da educação básica; a meta 18, que traz a gestão democrática, e a 20, que dispõe sobre a ampliação do investimento público em educação.

O empenho do município para o cumprimento dessas metas é fundamental. No entanto, para que sejam atingidas, é necessária a colaboração das demais instâncias, estadual e federal. Desse modo, assuntos que se referem a financiamento, amparo técnico, normas gerais, formação de professores, dentre outros, são condições indispensáveis para a educação infantil, entretanto, não dependem, em maior parte, dos municípios; tanto o governo federal quanto os governos estaduais têm responsabilidade com os municípios (BRASIL, 2014).

No que tange às políticas de financiamento da Educação Básica, citamos o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Regulamentado pela Lei n.º 11.949, de 20 de junho de 2007, o Fundeb, que surge para substituir o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) – que destinava recursos definidos apenas para o ensino fundamental – passa agora a contemplar toda a educação básica (creches, Pré-Escola, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos) e a agregar um conjunto de 27 fundos: estaduais 26 e 1 do Distrito Federal).

O Fundeb é um fundo especial vinculado à educação provindo de âmbito estadual e é formado por uma parcela financeira de recursos federais e de recursos provenientes dos impostos e transferências dos estados, Distrito Federal e municípios. Mesmo com a sua existência, os recursos financeiros destinados às unidades educacionais continuam comprometidos, pois o aumento destinado a esse recurso é proporcionalmente inferior ao número de alunos contemplados por ele:

Conforme foi divulgado no dia 20 de junho de 2007, na ocasião da sanção da lei que regulamentou o FUNDEB, o número de estudantes atendidos pelo Fundo passa de 30 milhões para 47 milhões, portanto, um aumento de 56,6%. Em contrapartida o montante do fundo passou de 35,2 bilhões para 48 bilhões, o que significa um acréscimo de apenas 36,3%. (SAVIANI, 2007b, p. 1.248).

Isso implica dizer que o Fundeb é, de fato, um avanço de gestão, mas não representa um real ganho financeiro. Com o fundo, a educação infantil passa a contar com um recurso próprio, o que é de grande valia para a consolidação de suas políticas, mas essa não é uma ação suficiente, pois ainda não consegue comportar e atender todas as demandas existentes. Conforme comentam Nunes, Corsino e Didonet (2011, p. 37):

Esse foi mais um passo adiante na política educacional brasileira para a garantia do direito da criança à educação infantil de qualidade a partir do nascimento em coerência com o esforço histórico de integrar o cuidar e educar num único processo educativo, realizado em estabelecimentos de educação infantil.

Com o Fundeb, a educação infantil tem uma fonte de recurso própria e conta agora com financiamento específico, que possibilita a consolidação de suas políticas. Isso representa um inegável avanço para o desenvolvimento da educação infantil, mas não uma ação suficiente para que essa etapa prescindia de recursos das políticas da assistência social e das parcerias público-privadas. Conta, ainda, o fato de que o número das matrículas da educação infantil só seria considerado na sua totalidade a contar do efeito da lei do Fundeb, em 2009, de modo a protelar o já tardio financiamento da educação infantil.

É pertinente ressaltar que, na iminência de encerrar, a nova proposta do Fundeb, que deve ser renovada por uma Emenda Constitucional no fim de 2020, apresentam-se discussões que giram em torno da PEC 15/2015. Um dos pontos de debate é o percentual de participação do governo federal no financiamento com uma proposta de aumento para 20% (atualmente essa contribuição é de 10%) e utilização dos recursos do salário-educação como complemento para auxílio ao Fundo.

Nesse caso, a proposta é que os recursos do salário-educação, destinados a livros didáticos, transporte de alunos, merenda escolar e construção de escolas, sejam utilizados pelo governo federal para complementar o percentual proposto pela União ao Fundeb, significando, na verdade, que não haverá aumento de recursos, apenas transferência de um lugar para outro.

A contraproposta propõe uma complementação da União ao Fundeb no patamar de 40% dos recursos estaduais e municipais, sem abrir mão de sequer um centavo do salário-educação,

o que, de fato, representaria um avanço significativo na educação básica no que se refere ao acesso e à garantia de condições de oferta de qualidade.

Todas essas questões são possibilidades de ações que buscam um avanço nas políticas de educação infantil. Ainda se torna necessário que haja mais investimentos para que a universalização da pré-escola e a ampliação do acesso à creche possam concretizar-se com qualidade. É fundamental que seja considerado o espaço físico adequado para as unidades de educação infantil e a intensificação da formação de professores que possa refletir em práticas pedagógicas adequadas a essa faixa etária.

SEÇÃO 3

PERCURSO METODOLÓGICO E CONTEXTO DA PESQUISA

3.1 Percurso metodológico

O objetivo desta pesquisa é caracterizar a rede pública municipal da educação infantil de Arapiraca no que concerne à política e gestão. Os objetivos específicos buscam: compreender a gestão da educação infantil no município de Arapiraca; descrever a política de educação infantil do município no âmbito das ações da Secretaria Municipal de Educação (Semed); apresentar como as instituições educacionais públicas municipais, que ofertam a educação infantil, estão organizadas.

Utilizamos a abordagem com a combinação quali-quantitativa, uma vez que, em muitas situações, dinâmicas de características qualitativa necessitam de formulários e entrevistas quantitativas, que é o caso desta pesquisa. Gatti (2006), em seus estudos, explana que os conceitos de qualidade e quantidade não devem ser considerados divergentes,

[...] na medida em que, de um lado, a quantidade é uma interpretação, uma tradução, um significado que é atribuído à grandeza com que um fenômeno se manifesta (portanto é uma qualificação dessa grandeza), e de outro, ela precisa ser interpretada qualitativamente, pois, em si, seu significado é restrito. (GATTI, 2006, p. 28).

Em uma perspectiva qualitativa, esta pesquisa foi desenvolvida com o objetivo de analisar as respostas escritas dos gestores das instituições municipais de educação infantil de Arapiraca. Esse tipo de pesquisa parte da busca pela compreensão do fenômeno a ser estudado com o maior grau de profundidade da questão levantada.

O estudo caracteriza-se pela pesquisa documental e de campo com a finalidade de atender aos objetivos da pesquisa. A pesquisa documental realizou-se por meio da consulta aos marcos legais da educação infantil, e outros documentos que orientam quanto à organização e ao atendimento à criança de 0 a 5 anos. Consultamos também os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), obtendo nas bases de dados citadas: a população geral do município, grau de instrução, taxa de analfabetismo, renda média mensal, taxa bruta de natalidade e mortalidade infantil, o quantitativo de instituições educacionais.

A pesquisa de campo é definida por Gonçalves (2001) da seguinte forma:

A pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...]. (GONÇALVES, 2001, p. 67).

Assim, houve aproximação com o campo de duas formas: inicialmente, com a Secretaria Municipal de Educação (Semed) e o Conselho Municipal de Educação (CME) para compreender a gestão e a política da educação infantil no município de Arapiraca no âmbito das ações do Sistema de Ensino; posteriormente, com as instituições de educação infantil para compreender sua organização e funcionamento.

Para a coleta dos dados em campo, utilizamos instrumentos elaborados pelo GPEIDH da Universidade Federal de Alagoas, para o Projeto “A Criança, a Cidade e o Patrimônio: diálogos com os saberes e fazeres das comunidades penedense e eborense”, em vigência na cidade de Penedo, AL, coordenado pela Profa. Dra. Lenira Haddad, adaptando-os para o contexto de Arapiraca.

Os instrumentos consistiram em duas entrevistas semiestruturadas e um questionário. A versão original do questionário pode ser vista na dissertação de Meiriane Santos (2019). As entrevistas foram dirigidas à subsecretária de Educação da Semed e ao presidente do CME/Arapiraca.

Na tentativa de ir além das respostas diretas que habitualmente se obtém com as entrevistas estruturadas, em que os questionamentos são direcionados para a resposta, optou-se pela entrevista semiestruturada, que, segundo Duarte (2002, p. 149), pode ser definida como “uma técnica de coleta de dados que supõe uma conversação continuada entre informante e pesquisador”, e deve ser dirigida por ele de acordo com seus objetivos.

Visando compreender a política e gestão da educação infantil da Semed do município de Arapiraca, dividiu-se o roteiro em cinco blocos: Gestão dos sistemas e redes de ensino; Formação, carreira e remuneração dos professores e demais profissionais da educação infantil; Gestão das instituições de educação infantil; Espaços, materiais e mobiliário e Infraestrutura respectivamente. As entrevistas foram complementadas com documentos disponibilizados pela Secretaria de Educação, que, juntos, possibilitaram a obtenção de informações gerais relacionadas com os aspectos da política da educação infantil, assim como da organização administrativa da secretaria para atender a essa etapa de ensino (APÊNDICE A).

A entrevista dirigida ao presidente do CME/Arapiraca aborda aspectos quanto à criação do órgão, funções, ações, atuações, dentre outros (APÊNDICE B).

O questionário foi utilizado na segunda etapa da pesquisa (APÊNDICE C). A fim de compreender como funcionam as instituições educacionais públicas municipais que ofertam a educação infantil, o questionário foi composto por sete blocos: Identificação e localização da unidade; Gestão da Instituição, considerando o tipo de gestão, dados relacionados com o acesso, oferta e matrícula; Pessoal, abrangendo pontos referentes à composição do quadro de pessoal, formação e condições de trabalho; Relação com a família e a comunidade escolar e local; Intersetorialidade e rede de proteção social; Espaços, materiais e mobiliário e infraestrutura.

Iniciamos a pesquisa de campo em Arapiraca após a aprovação do projeto no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Posteriormente, foi marcada uma reunião onde estiveram presentes a pesquisadora, a subsecretária de educação, o diretor pedagógico da rede municipal e a coordenadora de Educação Infantil na Semed de Arapiraca. Na oportunidade, apresentamos o projeto, seus objetivos, a metodologia e a importância que esta pesquisa teria para o município de Arapiraca, Al. Entendendo a necessidade deste levantamento em razão da rede não ter essas informações da educação infantil sistematizadas, consideraram pertinentes as contribuições apresentadas por meio da pesquisa. Com esse entendimento, agendaram-se as duas entrevistas para responder às questões apresentadas na pesquisa com coleta referente ao ano de 2019. Inicialmente, com a subsecretária, com o diretor pedagógico da rede municipal e a coordenadora de Educação Infantil (APÊNDICE A); a outra com o presidente do Conselho Municipal de Educação (CME)/Arapiraca (APÊNDICE B).

Depois de concluída essa etapa, iniciamos as visitas às instituições de educação infantil do município para aplicação do questionário de caracterização direcionado à direção e/ou à coordenação das instituições, com o objetivo de conhecer de que forma estão organizadas no âmbito de estrutura física, organização dos espaços, disposição de materiais, e o perfil de profissionais que atendem as crianças da educação infantil.

Entregamos pessoalmente 66 questionários, correspondendo ao total de instituições públicas que ofertam vagas de educação infantil no município. Na maioria, acompanhamos o preenchimento, auxiliando nas questões em que surgiam dúvidas, garantindo, assim, o êxito nas respostas, na finalização e entrega do questionário. Por não estarem presentes o diretor ou a diretora, coordenador ou coordenadora, ou seja, as pessoas indicadas para responder às questões, deixamos o questionário para ser respondido. Em uma parte significativa das instituições, houve boa receptividade e interesse em fornecer as informações solicitadas; em

algumas delas, convidaram para conhecer a instituição e as atividades que estavam sendo desenvolvidos nas turmas. Tivemos retorno de 59 instituições.

Depois da obtenção dos dados, buscamos analisá-los por meio dos marcos legais e demais documentos oficiais que norteiam a educação infantil.

3.2 Contexto da pesquisa

Esta subseção contextualiza o município de Arapiraca nos aspectos socioeconômicos e educacionais para melhor compreensão da pesquisa e de seus resultados.

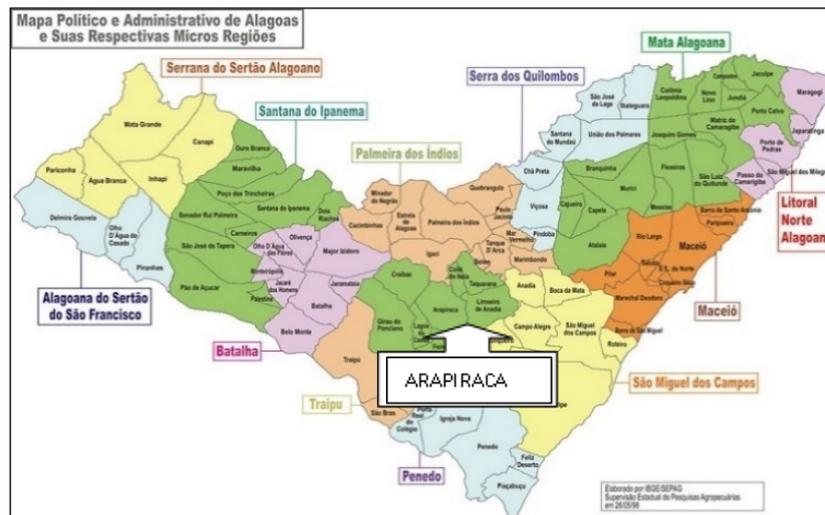
Perfil Socioeconômico

Conforme explana Guedes (1999, p. 19), Arapiraca tem origens indígenas e, por analogia, significa: “ramo que arara visita.” À luz da ciência, contudo, Arapiraca trata-se de uma árvore da família das leguminosas mimosáceas: Piptadênia (*Piteodolobim*). Uma espécie de angico branco, comum no Agreste e no Sertão. A colonização de Arapiraca iniciou-se em 1848, quando Manoel André Correia dos Santos, considerado o fundador de Arapiraca, ao chegar, encontrou uma árvore, chamada Arapiraca, que ficou como referência fundamental no processo de povoamento da cidade. Construiu a primeira casa no chamado Espigão do Cangandú, onde fixou residência e, gradativamente, as terras foram sendo povoadas por seus parentes. Sob a sua orientação, o local começou a se desenvolver (ARAPIRACA, 2017).

Entretanto, apenas em 1924, Arapiraca torna-se independente abrindo caminho para o desenvolvimento político, econômico e social. Em 1930, a cultura do fumo passou ser largamente desenvolvida, fato que levou a cidade a ser intitulada capital brasileira do fumo, e a região fumageira vivia sua época de apogeu.

O site da Prefeitura de Arapiraca disponibiliza as informações de que o município de Arapiraca se localiza na região do Agreste, no centro geográfico do estado de Alagoas. Ocupa uma área em torno de 365,5 km², uma localização estratégica caracterizada como um polo regional de concentração de comércio e de serviços que envolve cerca de 30 municípios do Agreste e do semiárido, a meio caminho entre o Sertão e o litoral, como é possível observar no mapa de Arapiraca.

Mapa do município de Arapiraca



Fonte: Plano Municipal de Educação (PME).

O município situa-se em uma ampla planície, a 264 m de altitude. Seu relevo é favorável ao desenvolvimento urbano e rural, por apresentar uma topografia com predominância plana, sem grandes elevações, diminuindo as possibilidades de deslizamento e erosão. No entorno da cidade, apresentam-se algumas serras de altitudes variadas.

No aspecto econômico, o município de Arapiraca tem um Produto Interno Bruto (PIB) *per capita* equivalente a R\$ 17.245,95, ocupando o 2.º lugar em relação a outras cidades do estado de Alagoas (IBGE, 2011). Fundamenta-se em atividades agropecuárias, com destaque para a agricultura e para a prestação de serviços. Costuma-se dizer que a reforma agrária se realizou naturalmente no município, porque ele tem uma estrutura fundiária bem particular, qual seja: a de caracterizar-se pela predominância de minifúndios, com 98% das propriedades agrícolas tendo até 60 hectares, representando ainda 50% do total da área cultivada.

Os dados da Tabela 1 mostram que no quadro demográfico de Arapiraca, entre os anos de 1960 e 1970, predominava a população rural, ocorrendo posteriormente inversão na ocupação territorial, com esvaziamento do campo, passando a população urbana a predominar no município.

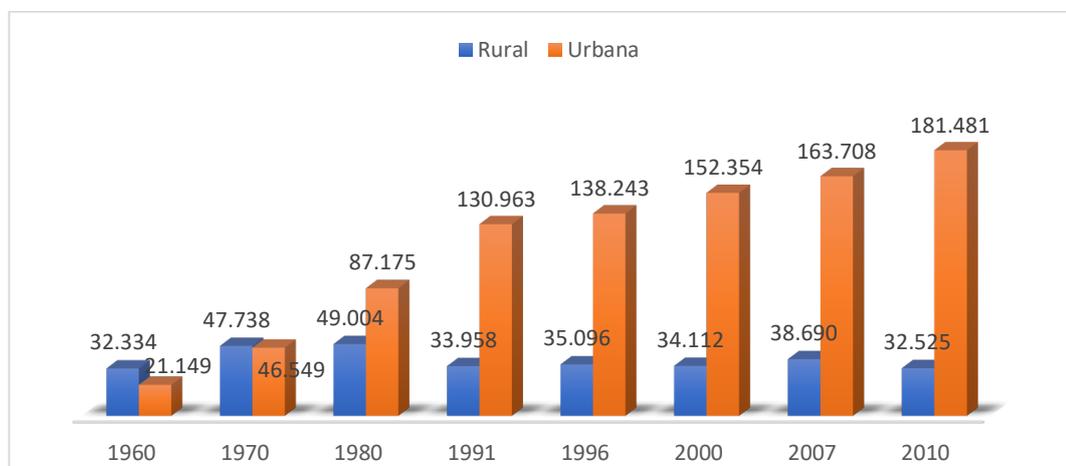
Tabela 1 – Evolução da população urbana e rural do município de Arapiraca

Município	1960	1970	1980	1991	1996	2000	2007	2010
Urbana	21.149	46.549	87.175	130.963	138.243	152.354	163.708	181.481
Rural	32.334	47.738	49.004	33.958	35.096	34.112	38.690	32.525
Total	53.483	94.287	136.179	164.921	173.339	186.466	202.398	214.006

Fonte: IBGE/Censos demográficos.

Esses dados projetados em gráfico tornam mais fácil perceber o perfil de ocupação do espaço. Assim, apresenta-se o Gráfico 1.

Gráfico 1 – Perfil demográfico de Arapiraca nos últimos 50 anos



Fonte: Diagnóstico do Plano Diretor Municipal de Arapiraca (2005)/IBGE, Censos demográficos 2000-2010.

O processo de migração do campo para a cidade, ocorrido pela queda da cultura fumageira, que provocou a inversão do quantitativo populacional campo-cidade do fim da década de 1970 para cá, a falta de oferta de emprego na região, aliado a outros fatores sociais e econômicos, podem ter contribuído para o adensamento urbano e o início da favelização e pobreza, sobretudo do principal núcleo urbano do município, que é a cidade de Arapiraca.

Segundo o IBGE, em 2010, o município de Arapiraca contava com uma população residente de 214.006 habitantes, sendo 181.481 na área urbana e 32.525 na área rural, com uma taxa de urbanização de 85% e de 15% de população rural, sendo essa configuração populacional de natureza predominantemente urbana superior à média do estado de Alagoas como um todo.

Nos aspectos de trabalho e rendimento, o salário médio dos trabalhadores formais corresponde a 1,6 salário mínimo. Registrou-se uma população ocupada cujo número corresponde a 40.540 pessoas, o que equivale a 17,3% da população. É de grande importância considerar que há o registro de que 44,8% da população têm rendimento nominal mensal *per capita* de até meio salário mínimo (IBGE, 2011).

Em referência ao território e ao ambiente do município, apresentam-se 19,1% de domicílios com esgotamento sanitário adequado; há arborização em 74,4% de domicílios urbanos em vias públicas e 12,2% de domicílios urbanos em vias públicas têm urbanização adequada (bueiro, calçada, pavimentação e meio-fio). As informações da saúde aludidas

evidenciam uma taxa de mortalidade infantil média de 10,63 para 1.000 nascidos vivos e uma taxa de internações causadas por diarreia de 2,6 para cada 1.000 habitantes (IBGE, 2011).

Perfil Educacional

Em uma perspectiva histórica, a educação, conforme explana Guedes (1999), iniciou-se antes mesmo do processo de emancipação da cidade, que ocorreu 1924, contudo, só em 1940, instituiu-se oficialmente o curso primário, com a fundação do Grupo Escolar Adriano Jorge, usufruindo assim um novo modelo de educação, já que, naquele período, a educação era oferecida de forma muito precária. Na realidade, eram os fumicultores que pagavam professores para ministrarem aulas a seus filhos na própria residência. Com o passar do tempo, a evolução do município gerou ao poder público municipal a necessidade de realizar investimentos na área da Educação.

A criação da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) proporcionou o ensino mais organizado. Implantaram escolas diferentes das chamadas escolas isoladas que funcionavam na casa das professoras que lecionavam sem nenhuma formação, bastando apenas saber ler e escrever. Apesar da implantação de escolas com estrutura física diferenciada, a época não exigia qualificação e poucos eram os professores com forma pedagógica.

Atualmente, no tocante à educação no município, de acordo com o censo realizado em 2010 pelo IBGE a taxa de escolarização de 6 a 14 anos corresponde a 95,9%.

É pertinente observar os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) municipal, de acordo com dados do Inep/MEC, com a finalidade de analisar os níveis educacionais do município.

O Ideb é um indicador de qualidade educacional que combina informações de desempenho em exames padronizados (Prova Brasil). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro por meio de testes padronizados e questionários socioeconômicos com informações sobre o rendimento escolar.

Convém ressaltar que a combinação de resultados (aprovação, repetência e evasão) e de proficiência (Prova Brasil e Saeb) dos alunos, que resultam no Ideb, é calculada em valores de 0 a 10. O município de Arapiraca tem como meta estipulada pelo MEC que, até 2021, se atinjam níveis educacionais de países desenvolvidos, o que corresponde à média 5.3 para os anos iniciais do ensino fundamental, conforme projeções na Tabela 2, e a média de 4.3 para os anos finais do ensino fundamental.

Tabela 2 – Ideb observados de 2005 a 2017 e metas para a rede municipal de Arapiraca

Fases de Ensino	Ideb Observado							Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Anos iniciais do ensino fundamental	3.0	3.7	3.5	4.1	4.1	4.6	5.0	3.0	3.4	3.8	4.1	4.4	4.7	5.0	5.3
Anos finais do ensino fundamental	2.0	2.6	3.3	3.3	3.2	3.8	3.8	2.1	2.3	2.6	3.1	3.5	3.8	4.1	4.3

Fonte: Ideb.

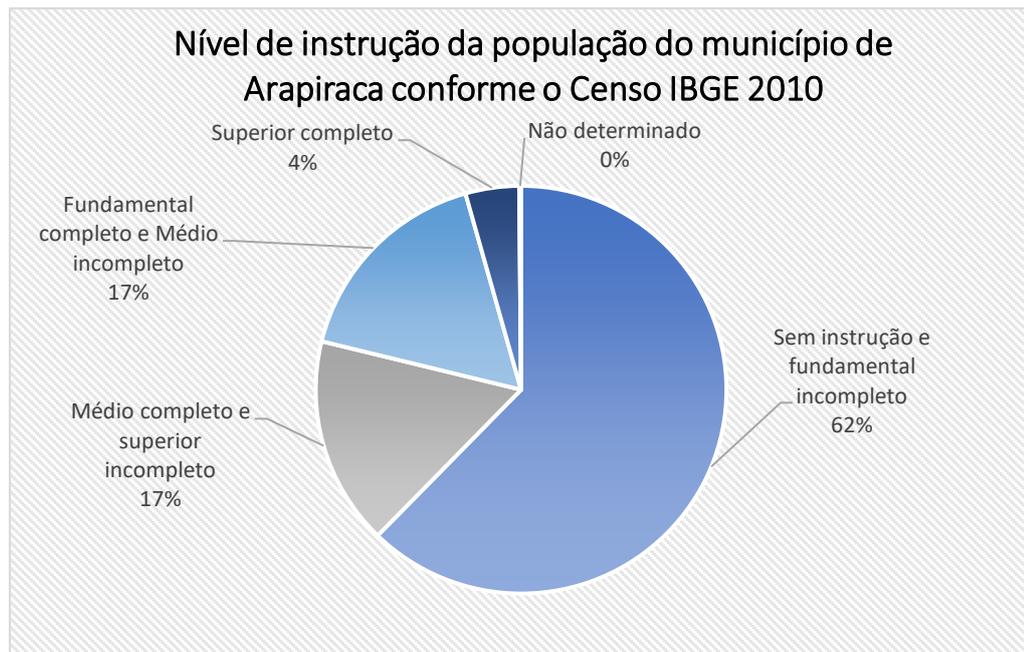
Quanto aos índices de desempenho apontados pelo Ideb, os quais podem ser visualizados na Tabela 2, verifica-se que houve melhora sensível. Nos anos iniciais do ensino fundamental, houve alta dos índices apenas em 2007, na marca de 3,7, superando a meta projetada, que era de 3.0. Em 2009, a média atingida foi de 3.5, apresentando-se abaixo da média de 2007, o que representa um quadro preocupante. Em 2017, o índice esteve na escala de 5 pontos, superando a meta projetada correspondente a 4.7.

Nos anos finais, os índices mantiveram-se dentro das metas estabelecidas. Os anos iniciais apresentam-se de forma mais satisfatória, apontando para melhor aproveitamento escolar e conseqüente melhora do nível de aprendizagem dos alunos.

Segundo os dados coletados no Censo do IBGE em 2010, exemplificado no Gráfico 2, o município de Arapiraca apresenta no percentual do processo de escolarização índices inferiores no tocante à educação.

O processo de alfabetização no Brasil sofre por influências sociais, políticas, históricas, culturais e econômicas, marcado pela necessidade de ler e escrever das pessoas em diversas épocas da história do país. É de grande importância conhecer e compreender o processo de educação do Brasil, em especial para o docente, pois é perceptível que deva ser algo mutável, transformado por acontecimentos ao longo da história do país, ora apenas pela necessidade de formar trabalhadores, ora pela necessidade de formar cidadãos críticos e participativos da sociedade.

Gráfico 2 – Percentual do Nível de Instrução da População de Arapiraca conforme o Censo Demográfico de 2010



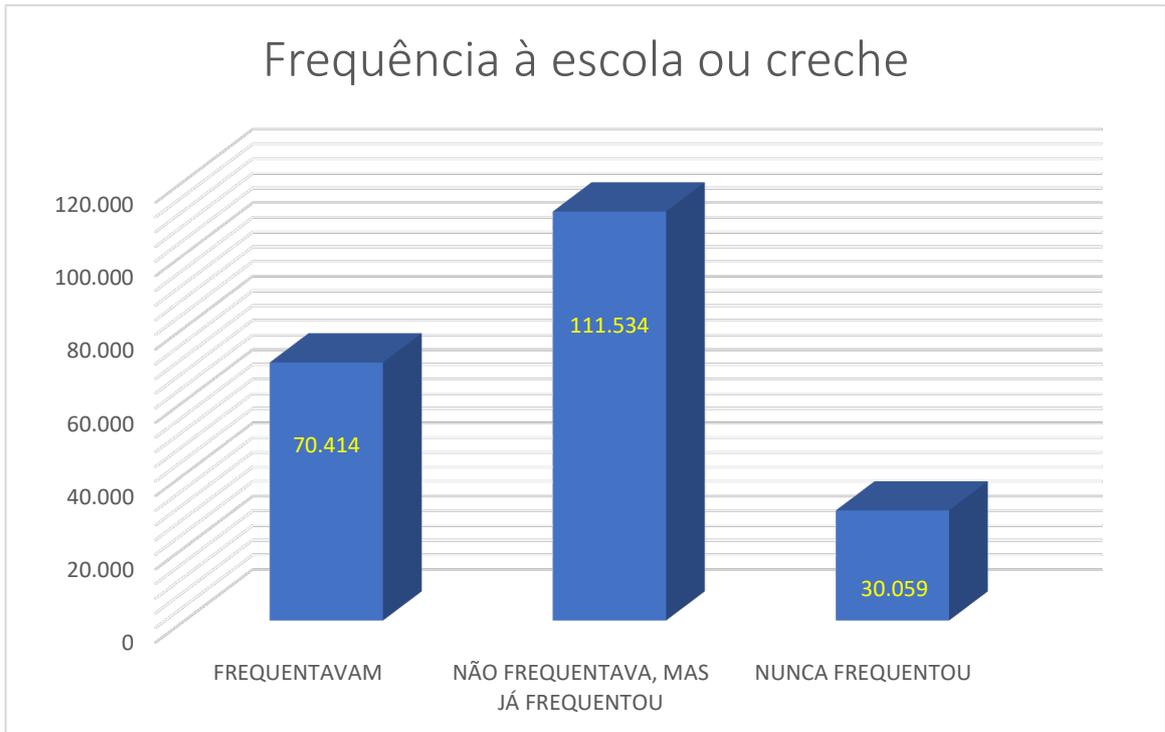
Fonte: IBGE (2011).

De acordo com o Censo do IBGE de 2010, conforme dados no Inep em 2018, o município de Arapiraca possui 112 instituições educacionais que oferecem a educação infantil, instituições que oferecem ensino fundamental são 116 e 35 instituições que operam no ensino médio (IBGE, 2011).

Em termos de frequência à escola/creche, de acordo com o Censo do IBGE de 2010, mostrou que há um número considerável de pessoas que nunca frequentaram as escolas. Essa situação lamentável acarreta o segundo grande problema na educação brasileira, tais dados são assegurados no Gráfico 3.

O total de matrículas na educação básica, incluindo as instituições privadas e públicas, teve uma redução que se deve ao fato de que o fluxo escolar melhorou, ou seja, há menos distorção idade-série. Mello e Paixão (2016, p. 16), parafraseando Cruz e Monteiro (2013), afirmam que “a demanda por escolas é intimamente relacionada ao número de jovens de um país. Assim, com a redução do número de jovens, espera-se uma conseqüente contração no total de matrículas”.

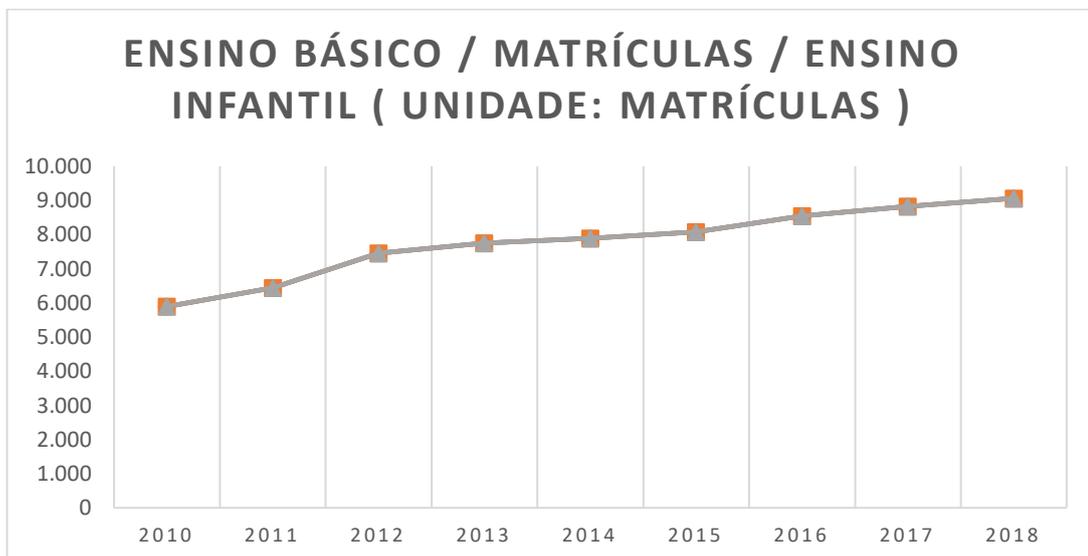
Gráfico 3 – Frequência à escola/creche da população residente no município de Arapiraca



Fonte: IBGE (2011).

Segundo o IBGE (2011), o município de Arapiraca conta com uma população estimada em 2019 de 231.747 habitantes; desses, são crianças na faixa etária de 0 a 3 anos 15.437 e crianças de 4 a 5 anos são 7.688. O Gráfico 4 evidencia o número de matrículas realizadas no ensino infantil, por ano, no período de 2010 a 2018 em Arapiraca.

Gráfico 4 – Ensino básico/Matrículas/Ensino infantil (Unidade: matrículas)

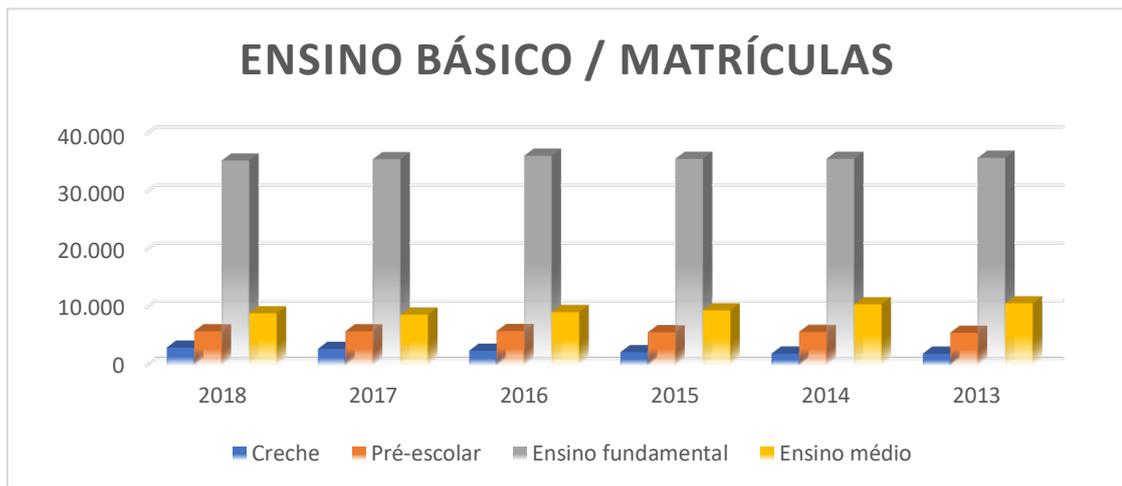


Fonte: IBGE (2011).

Diante dos dados informados no Gráfico 4, percebemos que o número de matrículas na educação infantil vem crescendo gradativamente ao longo dos anos no município.

Para melhor análise das matrículas efetuadas no município de Arapiraca, é importante considerar todas as etapas e níveis de ensino. observamos que há um número maior em relação a matrícula no ensino fundamental em razão da amplitude etária em comparação com as demais etapas, conforme ilustra o Gráfico 5.

Gráfico 5 – Ensino básico/Matrículas/Educação Infantil (Unidade: matrículas)



Fonte: IBGE (2011).

Em conformidade com os dados acima informados, observa-se que o número de matrículas em creches vem crescendo gradativamente ao longo dos anos; enquanto as matrículas na pré-escola também vêm apresentando um crescimento, porém um pouco mais tímido em comparação as creches.

Conforme pode ser visto na Tabela 3, Arapiraca apresenta um índice de cobertura de 20,23% para a faixa etária de 0 a 3 anos e 77,26% para a faixa etária de 4 e 5 anos, relativamente inferior à média brasileira para ambas as faixas etárias. Comparativamente com a média do estado de Alagoas, o município apresenta cobertura igual para a faixa de 0 a 3 anos e relativamente maior para a faixa de 4 a 5 anos.

Tabela 3 – Índice de cobertura por faixa etária do município de Arapiraca em 2019: comparação Brasil e Alagoas

Unidades da Federação	Faixa etária 0 a 3 anos			Faixa etária 4 e 5 anos		
	População estimada pelo IBGE 2019	Matrícula Censo Escolar 2018	Índice de cobertura	População estimada pelo IBGE 2019	Matrícula Censo Escolar 2018	Índice de cobertura
Brasil	12.171.323	3.587.292	29,47	6.151.718	5.157.892	83,84
Alagoas	232.045	47.599	20,51	119.147	81.604	68,49
Arapiraca	15.437	3.123	20,23	7.688	5.940	77,26

Fonte: Censo Escolar 2018.¹

A Tabela 4 apresenta a distribuição de matrículas por tipo de rede em 2018. Observa-se que a rede municipal concentra 67,2% da oferta de creche e pré-escola enquanto a rede privada concentra 32,8%.

Tabela 4 – Distribuição da matrícula por tipo de rede em 2018

Rede	Creche	Pré-escola	Total	%
Municipal	2102	3987	6089	67,2
Privada	1021	1953	2974	32,8
Total	3123	5940	9063	100

Fonte: Censo Escolar 2018.

¹ Disponível em: https://www.qedu.org.br/cidade/3843-arapiraca/censo-escolar?year=2018&dependence=0&localization=0&education_stage=0&item=

SEÇÃO 4

CARACTERIZAÇÃO DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE ARAPIRACA

Esta seção apresenta os resultados da pesquisa e organiza-se em duas partes. A primeira parte procurou responder ao primeiro objetivo, compreender a gestão e a política da educação infantil no município de Arapiraca no âmbito das ações do Sistema de Ensino. Assim, buscamos compreender como a Secretaria Municipal de Educação de Arapiraca (Semed) está organizada para atender a Educação Infantil, uma vez que compõe o sistema municipal de educação do município. Logo, todas as instituições de educação infantil devem ter autorização de funcionamento, credenciamento e supervisão sob responsabilidade do sistema de ensino.

A segunda parte buscou compreender a organização e o funcionamento das instituições de educação infantil, e apresenta algumas dimensões tais como identificação, localização e organização das unidades de educação infantil; gestão de acesso, oferta e matrícula, relação com a família e a comunidade escolar e local; espaços, materiais e mobiliário.

4.1 A política e a gestão da educação infantil no âmbito da Semed em Arapiraca

O Sistema Municipal de Educação de Arapiraca foi criado em 28 de dezembro de 2000 pela Lei n.º 2.170 (ARAPIRACA, 2000a). Constitui-se pelas instituições do ensino fundamental e de educação infantil mantidas pelo Poder Público Municipal, pelas instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada, pelo órgão normativo, que é o Conselho Municipal, e pelo órgão executivo – a Secretaria de Educação (ARAPIRACA, 2000a, art. 4.º).

Esta seção aborda o Conselho Municipal de Educação (CME) de Arapiraca mediante a entrevista realizada com o presidente do CME, e a gestão do sistema e rede de ensino, formação, carreira de professores e demais profissionais da educação infantil por intermédio da entrevista realizada com a subsecretária, com o diretor pedagógico da Rede Municipal e a Coordenadora de Educação Infantil na Semed, conforme mencionado na seção 2.

4.1.1 Conselho Municipal de Educação (CME) de Arapiraca

Segundo Cury (2006, p. 42) “um Conselho de Educação é, antes de tudo, um órgão público voltado para garantir, na sua especificidade, um direito constitucional da cidadania”.

A Lei n.º 2.171/2000, de 28 de dezembro de 2000, determina:

O Conselho Municipal de Educação de Arapiraca é o órgão colegiado do Sistema Municipal de Ensino, representativo da comunidade, com funções consultiva, fiscalizadora e deliberativa, e competência normativa, constituindo-se no instrumento mediador entre a sociedade civil e o Poder Público Municipal na discussão, elaboração e implementação das políticas municipais de educação, da gestão democrática do ensino público e na defesa da educação de qualidade para todos os municípios. (ARAPIRACA, 2000b, art. 2.º).

Nessa perspectiva, o CME passa a ser um importante mediador pela via democrática, não somente em relação a intermediar condutas entre estado e município, mas também, atribuindo e implementando políticas públicas visando aos interesses e às necessidades da comunidade.

A lei ainda dispõe sobre a constituição de membros do Conselho Municipal de Educação de Arapiraca, que contempla 23 membros titulares e os respectivos suplentes de diversos setores da SME e outras entidades educacionais como a Universidade Estadual de Educação (Unear), indicados pelas entidades representativas, nomeados pelo chefe do Poder Executivo Municipal, com mandato de dois anos, sendo admitida uma única recondução de dois terços dos membros para mandato consecutivo.

De acordo com o presidente do CME, a função predominante do conselho no município é a fiscalizadora, consultiva, embora a função fiscalizadora dependa muito da população, para que auxilie informando ao conselho as instituições que não estão em condições de oferecer a educação infantil às crianças, para que possa verificar se estão cumprindo a legislação e as normas educacionais, para então tomar as providências cabíveis.

De acordo com o entrevistado, Arapiraca dispõe de um Plano Municipal de Educação (PME), criado no início de 2012 pela Lei n.º 2.840/2012 (ARAPIRACA, 2012a).

Sobre seu processo de elaboração:

[...] foi em conjunto com diversos segmentos da sociedade, tendo como orientador o Conselho Municipal de Educação (CME) e vários segmentos educacionais que formam o Sistema Municipal de Educação de Arapiraca ou com ele interagem, juntamente com a sociedade civil organizada, que discutiram e traçaram diretrizes e metas para a educação do município no decênio 2012/2022. (ARAPIRACA, 2012a, p. 3).

No que trata da elaboração do PME, essa construção fundamentou-se nos seguintes documentos oficiais:

[...] Constituição Federal/1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB – Lei 9.394/96, na Lei 10.172/2001, que aprovou o Plano Nacional da Educação/PNE, no diploma legal que aprovou o Plano Estadual de Educação/PEE - Lei 6.757/2006 - e na Lei 11.494/2007, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação/FUNDEB. (ARAPIRACA, 2012a, p. 3).

Esse documento traz, inicialmente, precedendo cada eixo temático, um breve diagnóstico da realidade educacional específica no município, expressa as diretrizes, objetivos e metas que servirão de base para a formulação de procedimentos e práticas educativas que possibilitarão mudanças significativas no município de Arapiraca nos próximos dez anos. Nesse aspecto, o entrevistado relata:

[...] enquanto sistema podemos dizer que diversas mudanças ocorreram com a proposta dos planos municipais em 2000 em relação a Educação Infantil, contudo com a atualização em 2012 do Plano Municipal de Educação (PME), foram levantadas outras questões importantes, como por exemplo, a qualidade no atendimento da educação. (Presidente do CME, 2019).

Referente ao envolvimento do CME na organização da oferta da educação infantil e definição de suas condições de funcionamento, incluindo desde questões relativas à organização pedagógica, definição de normas e legislação, mecanismos de financiamento, o presidente afirma:

[...] isto compete ao conselho. Nessa questão temos uma resolução, essa é uma resolução que poucos conselhos municipais do país têm e nós temos. Trata-se da Resolução n.º 03/2011, que fala de diversos aspectos da organização da oferta, sobre quantitativo de sala, dos recursos aplicados na proposta pedagógica, o que está sendo trabalhado, e o que o conselho pode acompanhar em termos legais, por exemplo: há uma denúncia partindo de um educador, quando ele diz que no Centro de Educação Infantil onde ele trabalha está com um número excessivo, muito mais do que a capacidade. Daí o conselho tem que chamar o órgão público de acordo com a resolução amparada pela LDBEN/96 e tentar inverter a situação. Esse acompanhamento também é feito nas situações em que o conselho recebe alguma denúncia ou solicitação da comunidade, onde não há vagas para crianças. Daí como justificamos que o município está trabalhando em conjunto com a sociedade para atender o percentual e meta estabelecida no Plano Municipal de Educação, dentre outras situações. (Presidente do CME, 2019).

Quando se refere às ações que o CME tem promovido para estimular a participação dos cidadãos no processo de discussão e elaboração das políticas na área educacional, bem como o acompanhamento e controle da sua execução, o presidente explica que são feitas chamadas

políticas, em que comparecem, além do próprio conselho, professores e outros dos demais segmentos. No entanto, muitas vezes não tem quórum suficiente para aprovação referente à determinada discussão. Faz-se necessário pensar em mais possibilidades de divulgação para as pessoas chegarem mais junto da secretaria, de outras instituições de ensino e das próprias universidades pela dimensão e apoio que é dado à comunidade por meio de alguns projetos desenvolvidos.

A atuação do CME na aprovação de regimentos e estatutos, autorização e funcionamento de instituições de educação infantil, aprovação de propostas curriculares está prevista na legislação que instituiu o Conselho no âmbito do município, Lei Municipal n.º 2.171 de 28 de dezembro de 2000, com alteração pela lei municipal nº 3.149 de 29 de dezembro de 2015, pela Lei Municipal n.º 2.171 de 28 de dezembro de 2000 (ARAPIRACA, 2000b), com alteração pela Lei Municipal n.º 3.149 de 29 de dezembro de 2015 (ARAPIRACA, 2015a).

De acordo com o entrevistado, o CME é atuante e sua gestão atual busca o máximo possível desempenhar suas funções com a participação de todos os envolvidos. Enfatiza que essa é uma prática constante por parte desse órgão. Quanto à participação de representantes da educação infantil no Conselho Municipal de Educação, mencionou-se uma gestora de um Centro de Educação Infantil (CEI), que no CME assume o cargo de vice-presidente.

4.1.2 Gestão do sistema e rede de ensino

A rede pública de educação infantil no município de Arapiraca é ofertada por meio da Secretaria de Educação (Semed) e conta com 66 instituições que atendem educação infantil, distribuídas em 25 Centros de Educação Infantil (CEI) e 41 Escolas de Ensino Fundamental (EEF) que também atendem crianças da EI em zona urbana rural. Essas instituições funcionam em turno diurno em estabelecimentos públicos de ensino da rede municipal de Arapiraca, em período parcial ou integral, sem exceder o tempo que criança passa com a família. Em período parcial, as crianças de 4 e 5 anos são atendidas, no mínimo, por quatro horas; e as crianças de 0 a 3 anos em período integral de, no mínimo, sete horas e no máximo dez horas.

De acordo com os respondentes, a Semed de Arapiraca possui um setor específico responsável pela Educação Infantil, que corresponde à equipe do departamento responsável pela educação infantil nos CEI, composto por oito pessoas, sendo uma coordenadora e sete supervisoras. A função dessa equipe é supervisionar as unidades de educação infantil, acompanhando sua organização e a ação pedagógica desenvolvida e oferecendo assistência para o aperfeiçoamento da prática. Já as escolas de ensino fundamental (EEF) que atendem a EI,

estão sob a responsabilidade de outra equipe composta por 18 supervisoras. Cada supervisora, tanto dos CEI quanto das EEF, é responsável por atender de 2 a 3 instituições públicas do município. A coordenadora de educação infantil é responsável pela formação das professoras de Educação Infantil dos CEI e das EEF que atendem EI. Cabe ressaltar que nas escolas de ensino fundamental (EF) a mesma equipe supervisiona os professores de EI e EF.

Situações como essas merecem destaque, visto que estudos e pesquisas vêm mostrando que se faz necessário considerar as especificidades exclusivas da educação infantil tal como primeira etapa da educação básica. Devem ser considerados aspectos próprios à EI, como a estrutura física, a organização dos espaços e do tempo; além das dimensões educativas, tais quais lúdicas, expressivas e socioculturais, envolvidas no processo de conhecimento e experiência das crianças dessa faixa etária, que provavelmente não se consiga contemplá-las em uma orientação geral de uma equipe pedagógica, responsável por outras etapas de ensino como um todo. Um fator que chama a atenção, e esse instrumento não abrangeu, mas pode ser objeto de pesquisas futuras, é sobre a qualificação e as condições de trabalho das supervisoras como garantia de um acompanhamento de qualidade nas instituições. Nesse aspecto, Naura Ferreira (2007) diz:

A supervisão educacional tem uma importante responsabilidade no sistema educacional brasileiro e, fundamentalmente na escola, desde que compreendida como integrante da gestão da educação, compromissada com a formação de qualidade, implementação de políticas públicas a partir de sua experiência entendida como práxis. É ela que, no cotidiano escolar, com o coletivo dos professores, toma decisões, coordena as ações e vivencia as contradições e as necessidades educacionais que necessitam ser refletidas coletivamente pelo conjunto de profissionais da escola. Portanto seu trabalho não é uma função, muito pelo contrário, é um trabalho de gestão da educação, de tomada de decisões com o diretor e os demais profissionais da educação responsáveis pela escola. (FERREIRA, 2007, p. 127).

Diante da procura crescente por vagas, em que a oferta não supre a demanda, foi necessário indicar critérios para a definição de qual criança ocuparia a vaga ofertada. À pergunta sobre os critérios para matrículas para EI, os respondentes explicam que, para os grupos etários denominados como Creche I, II e III, que correspondem aos primeiros três anos de idade, o critério prioritário para a matrícula são as crianças em extrema pobreza e vulnerabilidade social e crianças cuja mãe trabalha. Essa resposta é fundamentada na Lei n.º 2.840/2012, que instituiu o Plano Municipal de Educação (PME) do município de Arapiraca. Por meio de suas diretrizes, estabelece que “a expansão da oferta pública de Educação em período integral terá como o atendimento a filhos de mães trabalhadoras e às famílias de menor renda” (ARAPIRACA, 2012a, p. 15), critério a ser cumprido para a efetivação das matrículas de crianças de 0 a 3 anos,

uma vez que elas é que têm o atendimento em tempo integral. Quanto às crianças de 4 e 5 anos, responderam que, como primeiro critério, deveria ser respeitada a ordem da lista de espera, para então seguir outros critérios, como proximidade da residência.

À pergunta sobre os programas do MEC a que a Semed de Arapiraca aderiu, responderam Brasil Carinhoso e o Proinfância. Além desses programas, os respondentes citaram: Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (Pnate). Esses programas, assim como outros programas educacionais em geral, consistem em um conjunto de ferramentas que visam melhorar o processo de aprendizagem e ensino nas escolas por meio de ações práticas aplicadas no dia a dia em sala de aula.

Para melhor compreensão do que mencionamos acima, estudos e políticas públicas educacionais sobre a EI têm-se expandido cada vez mais no Brasil e no mundo. Uma grande meta da sociedade brasileira está em democratizar e universalizar a Educação Infantil. Para conquista dessa meta, com a intenção de minimizar e atender o cenário de oferta de vagas nas unidades como creches e pré-escolas, o governo federal implementou no país, entre outros, os Programas Proinfância,² Brasil Carinhoso.³

Dois prédios de CEI construídos são oriundos do Programa Proinfância do governo federal, que repassa recursos aos municípios para construção e aquisição de equipamentos para centros de educação infantil e dois em construção. Para tanto, A Semed indicou os terrenos para a construção dos prédios, o que é exigido pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) como contrapartida dos municípios.⁴ Como critério de escolha para a indicação de terrenos, determinou-se pela lista de espera por região, passando em seguida para a avaliação de terrenos tecnicamente adequados.

Quanto à amplitude de idade atendida pela rede municipal de educação infantil, os respondentes informam que é partir de 1 ano, apenas uma unidade atende crianças a partir de 6 meses. O argumento é que a rede não tem estrutura para atendimento da demanda de crianças “a partir de seu nascimento”, conforme dita a Constituição federal de 1988, no artigo 208, inciso

² O Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), 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.

³ O Programa Brasil Carinhoso, criado em 2012, consiste na transferência automática de recursos financeiros para custear despesas com manutenção e desenvolvimento da educação infantil, contribuir com as ações de cuidado integral, segurança alimentar e nutricional, além de garantir o acesso e a permanência da criança na educação infantil.

⁴ Os requisitos para o programa estão em manuais do Proinfância, divulgados pelo FNDE. Para mais esclarecimentos, buscar em <https://www.fnde.gov.br/programas/proinfancia>.

IV, o direito à educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade. (BRASIL, 1988/2016). A ausência de espaços próprios para essa faixa etária dificulta a oferta de vagas para a demanda, contribuindo para a exclusão ao acesso.

Sobre o comprometimento das metas do PNE para a educação infantil pelo município, os entrevistados e as entrevistadas explanam que é por meio do PME, cujo documento é monitorado semestralmente pelo planejamento estratégico formado por uma Comissão Coordenadora e de Avaliação do PME, que tem a finalidade de acompanhar, monitorar e avaliar as metas e estratégias previstas na Lei n.º 3.094, de 26 de junho de 2015 (ARAPIRACA, 2015b), que aprovou o PME de Arapiraca. Destacamos alguns resultados dos dados disponibilizados pela Semed do último relatório de monitoramento referente ao Biênio (2016-2017) sobre as metas do PME:

Após o monitoramento da meta, constatou-se que não há uma quantidade de vagas oferecidas em período parcial para as turmas destinadas à pré-escola, na rede pública municipal por falta de espaços físicos. No entanto, houve ampliação na oferta, mas ainda assim não foi atingida a meta. Para cumprimento de 100% do Percentual da população de quatro e cinco anos que frequenta a pré-escola, será necessária a edificação e criação de novas instituições de ensino. Há um alerta ainda sobre a necessidade que essa ampliação de vagas nas creches para público de 0 a 3 anos, que venha assegurar à população a matrícula no período integral. (ARAPIRACA, 2018, p. 6).

Os dados do Censo Demográfico do IBGE 2010 mostram uma frequência à pré-escola com um percentual de 78% da população de 4 e 5 anos, enquanto o censo escolar municipal (2018) indica um crescimento significativo de atendimento para 77,26% dessa faixa etária. Sobre o percentual de frequência da população de 0 a 3 anos à escola/creche, segundo dados do censo do IBGE 2010, é de 17,8%. e conforme o censo escolar, o percentual de atendimento é de 20,23% dessa faixa etária.

Sobre a Meta 15 que trata do regime de colaboração entre a União e o Estado para a política nacional de formação dos profissionais da educação, o relatório de monitoramento referente ao biênio 2016-2017 sobre as metas PNE, registra que houve avanços em relação às parcerias com as instituições para fomentar a formação em diferentes modalidades de ensino (presencial – EaD por meio de ambientes virtuais de aprendizagem).

Em relação à Meta 16, que trata da garantia, em nível de pós-graduação, de 50% do professorado da educação básica, consta no relatório as estratégias relacionadas com a formação em nível de pós-graduação, estão sendo discutidas e planejadas com a nova gestão, apesar de a Meta, até o presente momento, não ter sido atingida.

As 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), são as seguintes: Resolução n.º 005/2009-CNE/CEB – fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Resolução n.º 41/2010 CNCT/CEB); Resolução n.º 006/2010 CNE/CEB – define Diretrizes Operacionais para a matrícula no Ensino Fundamental e na Educação Infantil; Resolução n.º 002/2010 CNE/CP e Resolução n.º 002/2017 CNE/CEB – institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.

Quanto à legislação existente e sua aplicação no âmbito municipal regulamentada pelo CME para educação infantil, foram apresentadas as Resoluções n.º 009/2004-CME-Arapiraca – estabelece diretrizes para regulamentação da Educação Infantil; n.º 001/2007-CME-Arapiraca – estabelece Diretrizes e Parâmetros para avaliação educacional no âmbito da educação básica do Sistema Municipal de Ensino de Arapiraca, AL, e dá outras providências; e n.º 003/2011-CME-Arapiraca – estabelece normas para credenciamento de Instituições de Educação Básica, autorização e reconhecimento de etapas ou modalidades das Instituições de Educação Básica do Sistema Municipal de Ensino de Arapiraca, AL. Além dessas resoluções citadas, as Portarias de n.º 015/2019-SMEDE, n.º 016/2019-SMEDE e n.º 017/2019-SMEDE são utilizadas pela equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação para subsidiar a implementação da política e do programa de educação infantil do município.

O município tem desenvolvido práticas de abordagem participativa envolvendo a comunidade institucional, como os profissionais da educação infantil, os pais, os responsáveis e as crianças, por meio do conselho escolar, dos indicadores de qualidade da educação infantil, reunião com a comunidade e projetos desenvolvidos na instituição.

4.1.3 Formação, carreira de professores e demais profissionais da educação infantil

O corpo docente, que atua nas instituições de Educação Infantil (EI) do município de Arapiraca, de acordo com os entrevistados e as entrevistadas, cumpre o que foi determinado pela Lei n.º 9.394/1996 (LDBEN), artigo 62, que determina a formação inicial para o docente que atua na EI. Dessa forma, para atuar em EI, o professor e a professora deverão ter formação mínima exigida por essa lei federal “[...] em nível médio na modalidade normal” (BRASIL, 1996, art. 62).

Para tanto, a Lei n.º 2.829/2012, que dispõe sobre a estruturação do Plano de Cargo, Carreira e Vencimentos da rede pública municipal de ensino de Arapiraca, determina em seu artigo 7.º, parágrafo 2.º:

Excepcionalmente, conforme estabelece o artigo 62, da lei n.º 9.394 de 20/12/96, deverá ser admitida como formação mínima para o exercício da docência, na Educação Infantil, nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental e na Educação Especial, a obtida em Nível Médio com formação de Magistério. (ARAPIRACA, 2012b art. 7.º, § 2.º).

Além disso, para que se garanta qualidade na educação infantil, é essencial o investimento na formação continuada dos profissionais que atendem crianças até 5 anos. A questão da formação é um fator que precisa de constante reflexão, visto que o sucesso da educação básica perpassa pela formação, valorização e profissionalização do magistério e demais profissionais em um trabalho conjunto. As políticas municipais, voltadas à Educação Infantil, precisam de profissionais com condições adequadas de trabalho, número suficiente e com salário digno. Não se amplia o atendimento com qualidade sem estar atentos a esses profissionais, além dos outros aspectos como garantia de um bom atendimento às crianças.

A seleção desses profissionais de educação infantil na rede pública municipal de Arapiraca é feita por meio de concurso público de acordo com a Lei n.º 2.838/2012, art. 10 (ARAPIRACA, 2012c), ou processo seletivo temporário simplificado normatizado pelo Edital n.º 001/2018 0 SMPLOG/SME. Os professores regentes contratados para a educação infantil trabalham vinte horas em sala de atividades, quatro horas em trabalho pedagógico coletivo e uma hora para formação continuada.

O piso nacional salarial dos professores da EI é garantido, conforme legislação nacional, com plano de cargo e carreira, e a garantia da hora-atividade desses profissionais regulamentada no Conselho Municipal de Educação pela Lei Federal n.º 11.738/2008, de 11 de julho de 2008 (BRASIL, 2008), e a Portaria n.º 017/2019 – GAB/SMEDE Arapiraca. A garantia de um piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério da educação básica foi uma conquista importante para todo o País.

A seleção dos auxiliares do Processo Seletivo Simplificado (PSS), que estão trabalhando no ano letivo de 2019, é normatizada pelo Edital n.º 006/2018 – SMPLOG/SME, e de acordo com a Lei n.º 003/2011 – CME – Arapiraca, AL, em seu artigo 11, dita que haverá um auxiliar para as turmas organizadas por faixa etária, com, no máximo, dez ou quinze crianças na idade de 0 a 1 ano e 11 meses e crianças na faixa etária de 2 a 3 anos e 11 meses, respectivamente, por professor.

Ainda, segundo os entrevistados e as entrevistadas, os demais profissionais, com aqueles que lidam diretamente com as crianças, recebem instrução/formação quanto ao cuidado com a saúde da criança e primeiros socorros em parceria com a Secretaria de Saúde do município.

4.1.4 Gestão das instituições de educação infantil

O planejamento, segundo entrevistados e entrevistadas, deve partir da análise da realidade da criança, da comunidade e instituição, possibilitando a verificação dos limites das possibilidades e das necessidades. Faz-se necessário contemplar os direitos da criança e os campos de experiências de acordo com a BNCC. No que a concerne à avaliação, responderam que se faz mediante uma investigação constante, o professor deve respeitar a singularidade e individualidade de cada criança para que ela se desenvolva integralmente. Assim sendo, a avaliação se realiza com o acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança, sem o objetivo de promoção.

Ao tratar de procedimentos específicos para o período de adaptação das crianças, apenas responderam que o acolhimento é diferenciado para cada faixa etária, sem mais detalhes. Na denominada Creche I, mencionaram que os responsáveis permanecem na instituição até a criança se acalmar; depois disso, as crianças ficam sob a responsabilidade dos profissionais da instituição. Rosseti-Ferreira *et al.* (2011) sugerem que seja adotado como procedimento, por exemplo, a presença do responsável ou dos pais por alguns dias, entendendo que, por ser um ambiente novo, com diferentes pessoas e crianças desconhecidas, entre outros fatores, a criança pequena poderá sentir insegurança.

Essas novidades podem ser atraentes para a criança pequena, quando enfrentadas em companhia de um familiar ou de uma pessoa conhecida e querida. Mas quando separada deles, a criança pode sentir-se sozinha, e as novidades lhe causam medo. Ela pode demonstrar isso ficando triste ou quieta demais. (ROSSETI-FERREIRA, 2011, p. 51).

Outra possibilidade é também o horário reduzido com aumento gradativo ao longo dos dias ou mesmo respeitando o tempo da criança e da família. Para atender essas situações, existe também interação na equipe que permite a troca e cooperação no trabalho pedagógico nas instituições de educação infantil, como forma de garantir o atendimento de qualidade às crianças e a adaptação adequada à instituição.

Conforme documentos disponibilizados pelo MEC, um dos critérios básicos para definição de padrões mínimos de qualidade relaciona-se com a infraestrutura física e pedagógica das instituições.

Assim, conforme dito pelos entrevistados e pelas entrevistadas, as atuais construções de instituições de educação infantil (IEI) são planejadas considerando a demanda existente nas determinadas localidades e a distância percorrida pela criança. As IEI dispõem de serviços de todos os itens básicos de funcionamento, como energia elétrica, fornecimento de água potável, saneamento básico, telefonia, rede de dados, recolhimento de lixo e acesso pavimentado.

De acordo com a secretaria, nem todas as instituições que ofertam educação infantil dispõem de alvará de funcionamento em dia, vistoria dos órgãos competentes de regulamentação atualizadas e suas instruções consideradas de forma a garantir a segurança dos usuários, pois os CEI do município ainda estão em processo de regulamentação.

As primeiras experiências com eleição de diretores de escolas públicas na comunidade escolar no Brasil realizaram-se com a redemocratização no fim da década de 1980. Antes desse período, os diretores da rede pública chegavam ao cargo apenas por indicação, em geral por políticos, sem critérios preestabelecidos. Apesar do avanço desde a redemocratização do país, no município de Arapiraca, de acordo com a Lei n.º 2.739/2011, artigo 26, a direção dos CEI é indicada pelo chefe do Executivo (ARAPIRACA, 2011a). A mudança ocorreu apenas para as EEF do município uma vez que a ocupação do cargo de direção dessas instituições já é por eleição.

Os respondentes ainda acrescentam que, além do processo de eleição dos gestores institucionais, outros aspectos, tais como planejamento participativo e conselho escolar, já ocorrem na rede pública do município, por meio da construção coletiva da Proposta Político-Pedagógica da Semed, do Projeto Político-Pedagógico das instituições, dentre outras participações da comunidade que caracterizam a gestão democrática.

4.2 Organização e funcionamento das instituições municipais de educação infantil de Arapiraca

É imprescindível considerar diferentes aspectos quando se fala em qualidade no atendimento da Educação Infantil (EI) nas instituições, dentre eles: o número de matrículas das crianças em relação aos espaços direcionados ao desenvolvimento de atividades; a relação adulto-criança; infraestrutura física e pedagógica condizentes com as características das crianças dessa faixa etária, que contemple a acessibilidade; apoio administrativo; adequada

formação profissional docente e dos demais funcionários e especializada ao atendimento, inclusive, às crianças especiais; atendimento em tempo integral. Nesta parte do texto, apresentamos informações das unidades de educação infantil (UEI) do município de Arapiraca relacionadas com esses aspectos supracitados.

Conforme mencionado, Arapiraca possui 66 instituições municipais que atendem EI, sendo 25 Centros de Educação Infantil e 41 Escolas de Ensino Fundamental (EEF) que também atendem crianças da EI. Este estudo reúne informações de 59 das 66 instituições existentes no município, visto que 7 não retornaram o questionário enviado, conforme informado na seção 3. Três delas se negaram a responder e quatro não nos deram retorno.

Conforme mencionado na seção 2, os instrumentos utilizados foram uma adaptação dos instrumentos elaborados pelo Grupo de Pesquisa Educação Infantil e Desenvolvimento Humano (GPEIDH) da Universidade Federal de Alagoas para o Projeto A Criança, a Cidade e o Patrimônio em vigência na cidade de Penedo, AL.

O Quadro 2 apresenta a organização das UEI analisadas com o nome das instituições, localização, etapas da educação, abrangência, jornada, capacidade, total de matrículas, total de professores, auxiliares e recreadores por turmas de crianças de 0 a 5 anos.

Quadro 2 – Organização das Unidades de Educação Infantil (UEI)

ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA (EEB) ZONA URBANA									
	NOME DA INSTITUIÇÃO	ETAPAS DA EDUCAÇÃO ABRANGÊNCIA	BAIRRO	JORNADA (parcial/integral)	CAPACIDADE (EI)	MATRÍCULAS (EI)	TOTAL DE ALUNOS E CRIANÇAS	TOTAL DE PROFESSORES E AUXILIARES (EI)	TURMAS DE CRIANÇAS (0 a 5 anos)
1.1	E.E.F. Ana Rita de Cássia	Pré-escola (4 e 5 anos) e Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)	Centro	Parcial	60	56	353	3 professores	3
1.2	E.E.F. em Tempo Integral Benildo Barbosa de Medeiros	Pré-escola (4 e 5 anos) e Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)	Primavera	Parcial	120	116	476	6 professores	6
1.3	E.E.F. Carlos Alberto de Albuquerque Melo	Pré-escola (5 anos) e Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)	Santa Edwiges	Parcial	20	23	419	1 professor	1
1.4	E.E.F. em Tempo Integral Claudecy Bispo dos Santos	Pré-escola (4 e 5 anos) e Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)	Jardim Esperança	Parcial	20	72	695	3 professores	3
1.5	E.E.F. Crispiniano Ferreira de Brito	Pré-escola (4 e 5 anos), Ensino Fundamental (1º ao 5º ano e 6º ao 9º ano) e EJA	Cacimbas	Parcial	180	158	1520	9 professores	9

1.6	E.E.F. Djalma Matheus Santana	Pré-escola (4 e 5 anos) e Ensino Fundamental (1º ao 5º e 6º ao 9º ano)	Primavera	Parcial	60	75	774	3 professores	3
1.7	E.E.F. Fundação João XXIII	Pré-escola (5 anos) e Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)	Baixa Grande	Parcial	40	48	324	2 professores	2
1.8	E.E.F. Jesus Redentor	Pré-escola (4 e 5 anos) e Ensino Fundamental (1º ao 5º)	Manoel Teles	Parcial	40	44	432	2 professores	2
1.9	E.E.F. João Nascimento Silva	Pré-escola (4 e 5 anos) e Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)	Jardim Esperança	Parcial	120	113	265	6 professores	6
1.10	E.E.F. José Jarbas Silveira Lúcio	Pré-escola (4 e 5 anos) e Ensino Fundamental (1º ano)	Canafistula	Parcial	180	183	264	9 professores	9
1.11	E.E.F. em Tempo Integral José Ursulino Malaquias	Pré-escola (5 anos) e Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)	Senador Nilo Coelho	Parcial	40	50	323	2 professores	2
1.12	E.E.F. Loja Maçônica Perfeita União II	Pré-escola (4 e 5 anos) e Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)	Novo Horizonte	Parcial	40	52	52	2 professores	2

1.13	E.E.F. Maria das Dores de Carvalho Lima	Pré-escola (4 e 5 anos) e Ensino Fundamental (1º ao 5º ano e 6º ao 9º ano)	Centro	Parcial	40	47	265	2 professores	2
1.14	E.E.F. Prof. Jayme de Altavilla	Pré-escola (4 e 5 anos) e Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)	Baixão	Parcial	160	163	764	8 professores	8
1.15	E.E.F. Voluntária Maria das Neves Borges	Pré-escola (5 anos) e Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)	São Luiz I	Parcial	40	47	385	2 professores	2
1.16	E.E.F. Walter Bezerra	Pré-escola (5 anos) e Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)	São Luiz I	Parcial	20	22	307	1 professor	1
1.17	E.E.F. em Tempo Integral Zélia Barbosa Rocha	Pré-escola (4 e 5 anos) e Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)	Nova Esperança	Parcial e Integral	120	117	424	6 professores	6
ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA (EEB) ZONA RURAL									
	NOME DA INSTITUIÇÃO	ETAPAS DA EDUCAÇÃO ABRANGÊNCIA	BAIRRO	PERÍODO (parcial/ integral)	CAPACIDADE (EI)	MATRÍCULAS (EI)	TOTAL DE ALUNOS E CRIANÇAS	TOTAL DE PROFESSORES, AUXILIARES E RECREADORES (EI)	TURMAS DE CRIANÇAS (0 a 5 anos)
2.1	E.E.F. Anna Bernardes Silveira	Pré-escola (4 e 5 anos) e Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)	Serra dos Ferreiras	Parcial	40	62	250	2 professores	2

2.2	E.E.F. Antônio Cesário de Oliveira	Pré-escola (4 e 5 anos) e Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)	Vila São José	Parcial	80	78	336	4 professores	4
2.3	E.E.F. Benjamim Felisberto	Pré-escola (4 e 5 anos) e Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)	Povoado Gruta D'Água	Parcial	40	41	153	2 professores	2
2.4	E.E.F. Bom Jardim	Pré-escola (4 e 5 anos) e Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)	Sítio Bom Jardim	Parcial	40	37	115	2 professores	2
2.5	E.E.F. Clodoaldo Pedro	Pré-escola (4 e 5 anos) e Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)	Sítio Flexeiras	Parcial	60	65	264	3 professores	3
2.6	E.E.F. Cônego Epitácio Rodrigues	Pré-escola (4 e 5 anos) e Ensino Fundamental (1º ao 5º ano e 6º ao 9º ano)	Vila São Francisco	Parcial	60	60	347	3 professores	3
2.7	E.E.F. em Tempo Integral Eneas Benedito dos Santos	Pré-escola (4 e 5 anos) e Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)	Povoado Cangandú	Parcial	60	69	425	3 professores	3
2.8	E.E.F. Gov. Fernando Collor de Mello	Pré-escola e Ensino Fundamental (1º ao 5º ano e 6º ao 9º ano)	Vila Canaã	Parcial	60	57	863	3 professores	3
2.9	E.E.F. Jany Camelo Lima	Creche (0 a 3 anos), Pré-escola (4 e 5 anos) e Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)	Sítio Capim	Integral e Parcial	80	86	345	4 professores, 2 auxiliares e 1 recreadores	4
2.10	E.E.F. João Lúcio da Silva	Creche (3 anos); Pré-escola (4 e 5 anos) e Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)	Vila Aparecida	Integral e Parcial	55	64	209	3 professores, 2 auxiliares e 1 recreadores	3

2.11	E.E.F. José Pereira Lúcio	Pré-escola (4 e 5 anos) e Ensino Fundamental (1º ao 5º ano e 6º ao 9º ano)	Vila Bananeira	Parcial	40	42	555	2 professores	2
2.12	E.E.F. José Pereira Sobrinho	Pré-escola (4 e 5 anos) e Ensino Fundamental (1º ao 5º ano e 6º ao 9º ano)	Baixa do Capim	Parcial	40	37	400	2 professores	2
2.13	E.E.F. Lena Castelo Branco	Pré-escola (4 e 5 anos) e Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)	Sítio Pau Ferro	Parcial	40	34	122	2 professores	2
2.14	E.E.F. Lindinalva Eulalia de Farias	Pré-escola (4 e 5 anos) e Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)	Bom Sucesso	Parcial	100	107	521	5 professores	5
2.15	E.E.F. Lourenço de Souza Almeida	Pré-escola (4 e 5 anos); Ensino Fundamental (1º ao 5º ano e 6º ao 9º ano) e EJA	Sítio Bálamo	Parcial	100	108	846	5 professores	5
2.16	E.E.F. Manoel Humberto da Costa	Pré-escola (4 e 5 anos) e Ensino Fundamental (1º ao 5º ano e 6º ao 9º ano)	Sítio Batingas	Parcial	80	93	545	4 professores	4
2.17	E.E.F. Manoel João da Silva	Pré-escola (4 e 5 anos) e Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)	Sítio Carrasco	Parcial	100	118	441	5 professores	5

2.18	E.E.F. Marieta Rodrigues Peixoto	Pré-escola (4 e 5 anos) e Ensino Fundamental (1º ao 5º ano e 6º ao 9º ano)	Vila Baixa da Onça	Parcial	60	69	537	3 professores	3
2.19	E.E.F. Otávio Lourenço de Souza	Pré-escola (4 e 5 anos) e Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)	Povoado Olho D'Água dos Cajuzinhos	Parcial	60	49	216	3 professores	3
2.20	E.E.F. Pedro Arestides da Silva	Pré-escola (4 e 5 anos) e Ensino Fundamental (1º ao 5º ano e 6º ao 9º ano)	Povoado Alazão	Parcial	40	49	338	2 professores	2

CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL (CEI)

	NOME DO CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL	ETAPAS DA EDUCAÇÃO ABRANGÊNCIA	BAIRRO	PERÍODO (parcial/integral)	CAPACIDADE	MATRÍCULAS	TOTAL DE CRIANÇAS NA CRECHE	TOTAL DE PROFESSORES E AUXILIARES E RECREADORES NA CRECHE	TOTAL DE CRIANÇAS NA PRÉ-ESCOLA	TOTAL DE PROFESSORES NA PRÉ-ESCOLA	TURMAS DE CRIANÇAS (0 a 5) Creche e Pré-escola
3.1	CEI. André Luiz	Creche (0 a 3 anos)	Manoel Teles	Integral	45	36	36	12	-	-	1/2
3.2	CEI. Boa Vista	Creche (0 a 3 anos) e Pré-escola (4 e 5 anos)	Boa Vista	Integral / Parcial	140	154	64	16	90	4	4/4

3.3	CEI. Câmara Júnior	Creche (0 a 3 anos) e Pré-escola (4 e 5 anos)	Itapoã	Integral / Parcial	155	151	79	20	72	4	5/4
3.4	CEI. Dr. Geraldo Silva	Creche (0 a 3 anos)	Canafistula	Integral	90	104	104	24	-	-	6
3.5	CEI Eurides Correia de Sena	Creche (0 a 3 anos) e Pré-escola (4 anos)	Cavaco	Integral / Parcial	85	98	62	12	36	2	3/2
3.6	CEI Joanna de Ângelis	(1 a 3 anos) e Pré-escola (4 e 5 anos)	Ouro Preto	Integral e Parcial	130	136	98	20	38	2	6/2
3.7	CEI João Jesuíno	Creche (2 e 3 anos) e Pré-escola (4 anos)	Povoado Cangandú	Integral e Parcial	170	154	92	20	62	10	6/10
3.8	CEI João Lúcio da Silva	Creche (2 e 3 anos)	Cohab Nova	Integral	60	63	63	16	-	-	4
3.9	CEI José Pedro Bento	Creche (2 e 3 anos) e Pré-escola (4 e 5 anos)	Vila Pau D'Arco	Integral e Parcial	140	163	75	16	88	4	4/4
3.10	CEI Lar da Esperança	Creche (0 a 3 anos)	Manoel Teles	Integral	45	49	49	12	-	-	3
3.11				Integral e Parcial	85	80	43	12	37	2	3/2

	CEI Manoel Rolim Nunes	Creche (2 e 3 anos) e Pré-escola (4 e 5 anos)									
3.12	CEI Maria Bergman	Creche (2 a 3 anos) e Pré-escola (4 anos)	Baixa Grande	Integral e Parcial	125	127	75	12	50	4	3/4
3.13	CEI Maria Tereza Auto Teófilo	Creche (2 e 3 anos)	Centro	Integral	45	53	53	12	-	-	3
3.14	CEI Meu Lar	Creche (2 e 3 anos) e Pré-escola (4 e 5 anos)	Capiatã	Integral e Parcial	120	101	67	16	34	2	4/2
3.15	CEI Nossa Senhora do Perpétuo Socorro	Creche (2 e 3 anos) e Pré-escola (4 e 5 anos)	Vila Bananeira	Integral e Parcial	70	81	41	8	40	2	2/2
3.16	CEI Pontes de Miranda	Creche (2 e 3 anos) e Pré-escola (4 e 5 anos)	Santa Edwiges	Integral e Parcial	320	329	135	32	194	10	8/10
3.17	CEI Profª. Berenice Miranda Neto	Creche (0 a 3 anos) e Pré-escola (4 e 5 anos)		Integral e Parcial	160	157	117	32	40	2	8/2
3.18	CEI Profª. Deusdeth Barbosa da Silva	Creche (0 a 3 anos) e Pré-escola (4 e 5 anos)	Brisa do Lago	Integral e Parcial	380	464	210	48	254	10	12/10

3.19	CEI Profa. Luiza Maria de Oliveira Santana	Creche (0 a 3 anos) e Pré-escola (4 e 5 anos)	Senador Nilo Coelho	Integral e Parcial	160	149	106	32	43	2	8/2
3.20	CEI Santo Antônio	Creche (0 a 3 anos) e Pré-escola (4 anos)	Vila Canaã	Integral e Parcial	100	111	71	16	40	2	4/2
3.21	CEI Sebastiana Bezerra Guimarães	Creche (0 a 3 anos) e Pré-escola (4 e 5 anos)	Povoado Mangabeiras	Integral e Parcial	150	140	79	24	61	3	6/3
3.22	CEI Zélia Barbosa Rocha	Creche (2 e 3 anos)	Nova Esperança	Integral	75	86	86	20	-	-	5

Fonte: Dados da pesquisa

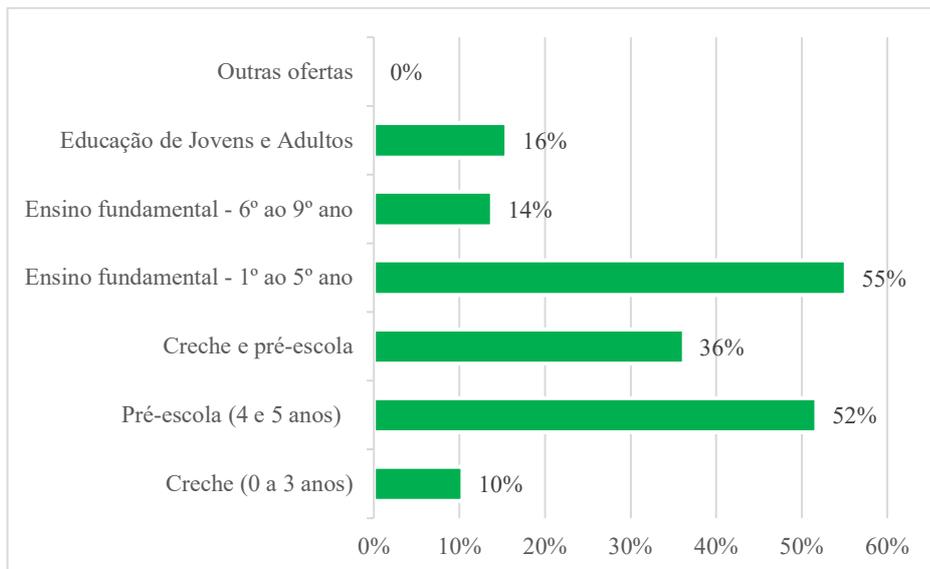
4.2.1 Identificação, localização e organização das unidades de educação infantil

Conforme visto no Quadro 2, do total de instituições analisadas (59), são 22 Centros de Educação Infantil que atendem exclusivamente crianças de até cinco anos, ou seja, não atendem nenhuma outra etapa da educação básica. Desses, cinco oferecem atendimento para crianças de 1 a 5 anos; dois atendem crianças de 1 a 4 anos; dois atendem crianças de 1 a 3 anos; cinco atendem crianças de 2 e 3 anos; quatro atendem crianças de 2 a 4 anos e quatro atendem crianças de 2 a 5 anos.

Das 37 escolas de ensino fundamental analisadas que ofertam EI, concentram o atendimento nas crianças da pré-escola 32 escolas e apenas 3 atendem crianças de 3 a 5 anos. A maioria dessas EEF (26) atende crianças da pré-escola ao 5.º ano do EF, atendem até o 9.º ano 11 escolas e 2 dessas instituições também oferecem atendimento de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A abrangência das etapas da educação básica ofertadas pode ser mais bem visualizada no Gráfico 6, com o atendimento maior para os anos iniciais do ensino fundamental e pré-escola (4 e 5 anos).

Gráfico 6 – Tipos de oferta

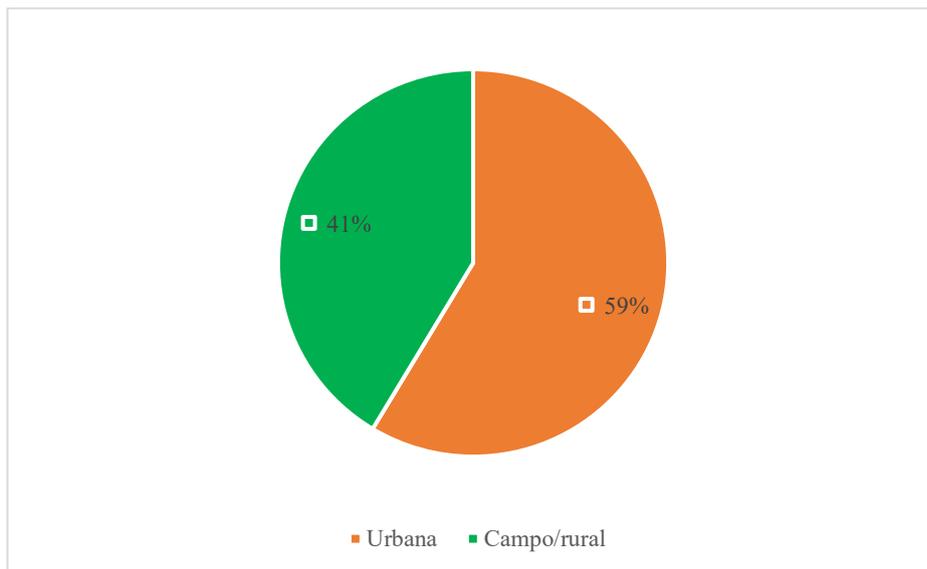


Fonte: Dados da pesquisa

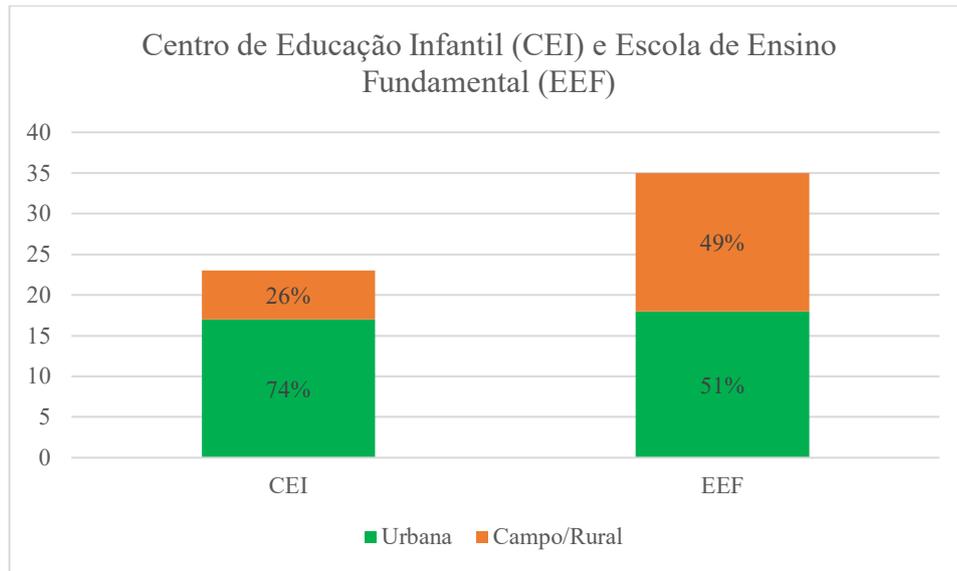
Notadamente, os centros de educação infantil estão mais alinhados aos objetivos da educação infantil, em comparação com as instituições que ofertam ensino fundamental e educação de jovens e adultos em espaços compartilhados, no que se refere à organização dos espaços, disposição de materiais e presença de brinquedos, visto que a faixa etária atendida apresenta bastante diferença, portanto, não se admite compartilhar espaços com características tão distintas.

Quanto à localização geográfica das instituições, a maior parte localiza-se no meio urbano, como pode ser visto nos Gráficos 7 e 8. Dentre as instituições analisadas, das escolas de ensino fundamental que atendem Educação Infantil (EI), localizam-se na zona urbana 17 escolas e 20 na zona rural; destas, a Escola Professor Luiz Alberto de Melo e Escola Municipal Manoel João da Silva situam-se, respectivamente, nas comunidades remanescentes quilombolas Vila Pau d'Arco e Sítio Carrasco no município de Arapiraca, AL; dos Centros de Educação Infantil (CEI) analisados, localizam-se 17 escolas na zona urbana, e 5 localizam-se na zona rural.

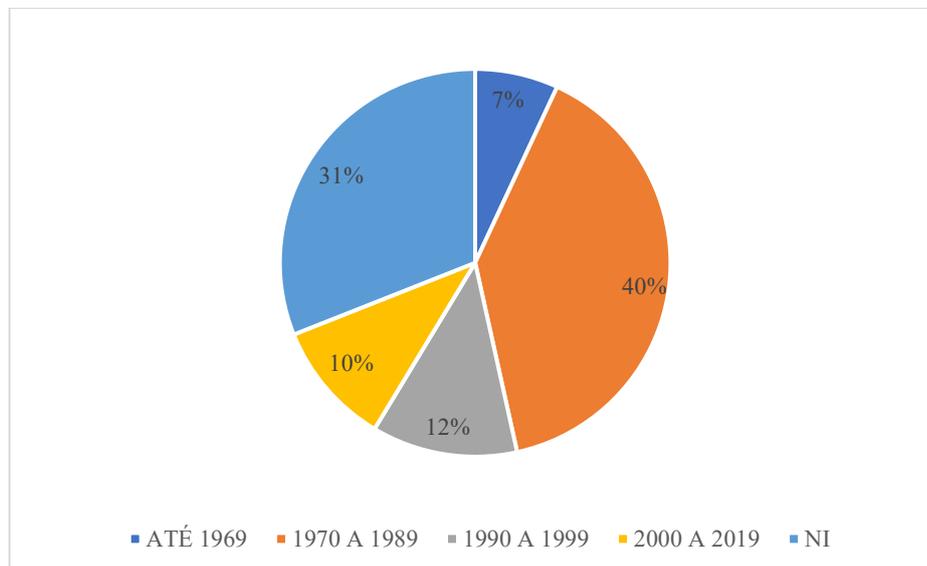
Gráfico 7 – Localização geográfica das instituições que atendem EI



Fonte: Dados da pesquisa

Gráfico 8 – Localização geográfica por tipo de instituição

À questão que trata do ano de fundação das instituições, nem todos os entrevistados responderam. O Gráfico 9 mostra que 40% das instituições foram implantadas na década de 1970 e 1980. Depois da promulgação da Constituição federal de 1988, houve um crescimento razoável, provavelmente como reflexo da atribuição de responsabilidade pelo atendimento da EI aos municípios. Nesse caso, os gestores de EEF, na grande maioria, não souberam informar quando as instituições começaram a atender a EI, nem mesmo a secretaria tem esses dados sistematizados.

Gráfico 9 – Ano de fundação das instituições de Arapiraca pesquisadas

Pela análise das respostas aos questionários, este estudo identifica que as instituições de Arapiraca que atendem Educação Infantil apresentam peculiaridades na sua forma de organização.

No que se refere ao tempo de permanência diária das crianças nas instituições de EI, evidencia-se que, em todas as turmas da faixa etária de 0 a 3 anos, o atendimento é integral, perfazendo um período de, em média, nove horas e meia de permanência na instituição; as crianças de 4 e 5 anos são atendidas em um período parcial de quatro horas diárias. Essas jornadas estão de acordo com o que recomendam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) de 2009, no tocante à jornada: “é considerada Educação Infantil em tempo parcial, a jornada de, no mínimo, quatro horas diárias e, em tempo integral, a jornada com duração igual ou superior a sete horas diárias” (BRASIL, 2009a, art. 5.º, § 6.º) a respeito da permanência da criança na instituição.

Outra questão importante no atendimento à EI no município é o número de crianças por turma e professora sobre a relação adulto-criança. Conforme o inciso I do artigo 11 da Resolução n.º 003/2011 do Conselho Municipal de Educação de Arapiraca, o documento de autorização designará o número máximo de vagas que a instituição escolar pode oferecer, com base nas instalações e nos equipamentos existentes no prédio escolar e no seguinte limite máximo de vagas por turma.

I – Educação Infantil:

- a) Creches – organização das turmas por faixas etárias com no máximo 10 (dez) crianças por professor (a) e mais 1 (um) auxiliar para crianças de 0 (zero) a 1 (um) ano e onze meses de idade; e no máximo 15 (quinze) crianças por professor(a) e mais 1 (um) auxiliar para crianças de 2 (dois) a 3 (três) anos e 11 (onze) meses;
- b) Pré-escolas – organização das turmas por faixa etárias com no máximo 20 (vinte) crianças por professor(a) para crianças de 04 (quatro) a 05 (cinco) anos de idade. (ARAPIRACA, 2011b, art. 11, I).

No entanto, no Quadro 2, já apresentado, a realidade do atendimento demonstra um detalhe importante: em todas as salas de atividades de crianças de 0 a 3 anos, existe um professor e um auxiliar no período matutino. No período vespertino, não existe a figura do professor nas turmas de creche, sendo substituída por um recreador e um auxiliar, com uma média de 16 crianças nas turmas.

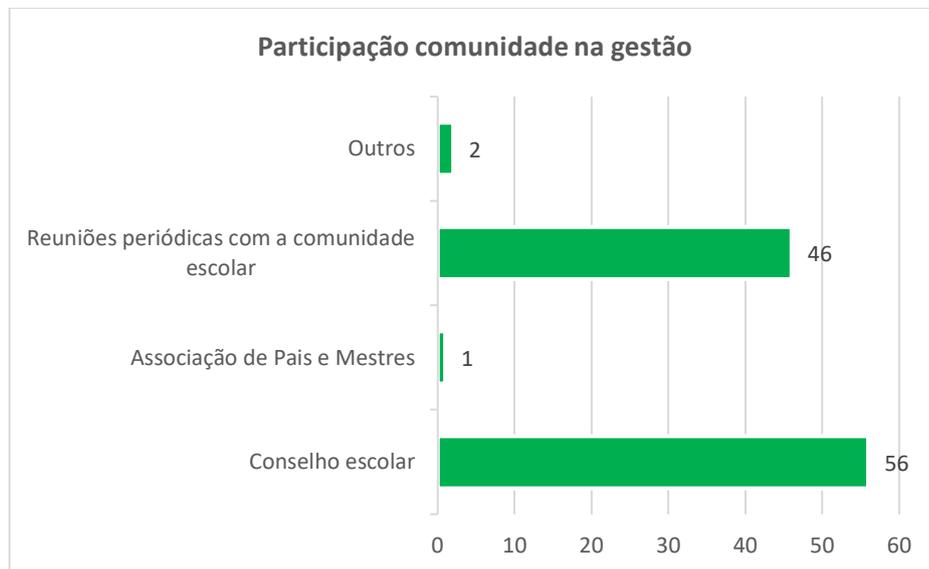
Nas salas de crianças de 4 e 5 anos, existe apenas um professor em qualquer turno, com uma média de 25 crianças por turma, de forma que a proporção adulto-criança é inferior. O Parecer CNE/CEB n.º 20/2009, publicado no Diário Oficial da União do dia 11 de novembro de 2009, recomenda, considerando o agrupamento de crianças por faixa etária, a proporção de 6 a 8 crianças por professora (no caso de crianças de 0 a 1 ano) e 15 crianças por professora (no

caso de criança de 2 a 3 anos); ainda 20 crianças por professora (nos agrupamentos de crianças de 4 a 5 anos). Ressaltamos que o número de crianças por adulto é um aspecto importante na construção de um ambiente que possa garantir proximidade e segurança.

4.2.2 Gestão da instituição: acesso, oferta e matrícula

Nesta dimensão, a primeira questão diz respeito aos elementos que caracterizam a gestão da instituição gestão institucional, tais como conselhos escolares e reuniões periódicas com a comunidade. Conforme mostra o Gráfico 10, parte dos respondentes assinalou a alternativa conselhos escolares (56), seguido de reuniões periódicas com a comunidade (46) como os elementos; a Associação de Pais e Mestres foi apontada por 1 respondente, e 2 mencionaram outros dispositivos que caracterizam a gestão da instituição.

Gráfico 10 – Elementos que caracterizam a gestão da instituição

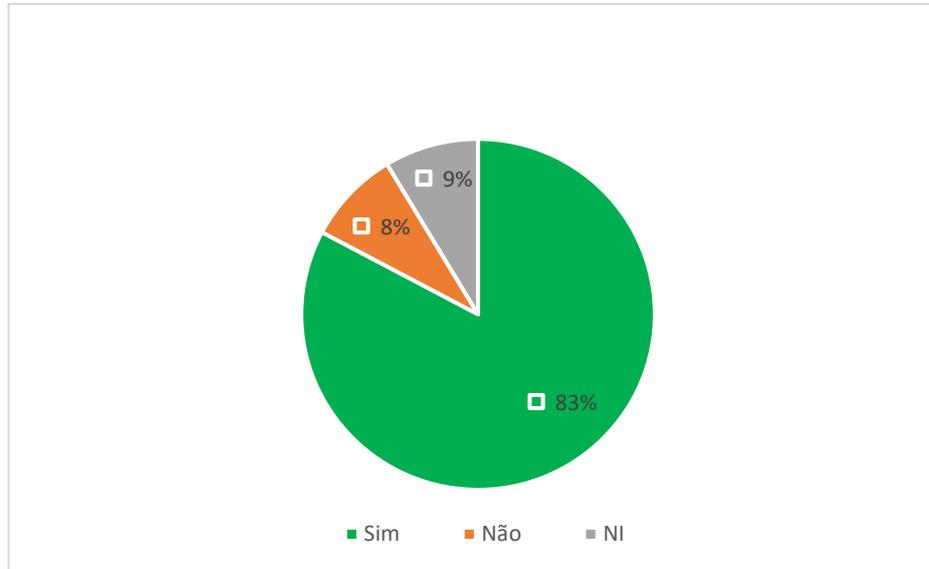


Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Compreende-se que a gestão democrática das instituições educacionais públicas do município, compreendida com o mesmo sentido de participação da comunidade, autonomia e descentralização administrativa, vem-se destacando, como estabelecem as políticas educacionais no Brasil, a partir da década de 1990, especialmente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96). Desse modo, pode-se dizer que existe grande preocupação por parte dos dirigentes das instituições no envolvimento da comunidade escolar.

Outra dimensão abordada neste estudo diz respeito ao tempo de tolerância para entrada e saída nas instituições públicas educacionais das crianças de Arapiraca (Gráfico 11).

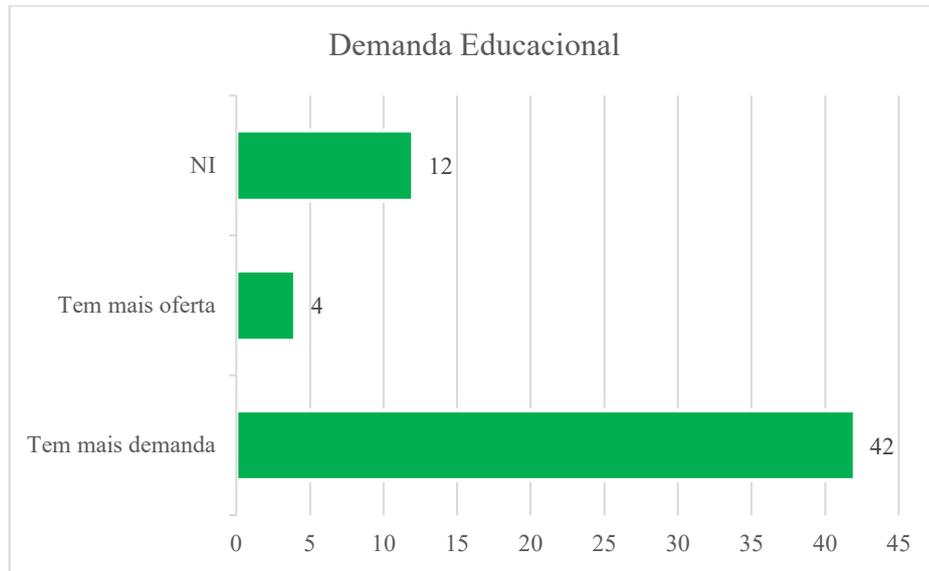
Gráfico 11 – Adoção de tempo de tolerância para entrada ou saída das crianças das instituições educacionais municipais de Arapiraca



Fonte: Dados da pesquisa

Sobre a questão que trata da tolerância na entrada e saída das crianças da instituição, verificou-se que 83% levam em consideração esse aspecto. Percebe-se, então, que a maioria entende a necessidade de atentar para essa questão considerando as necessidades das crianças e responsáveis, como tempo para se organizarem, que refletirá no horário de chegada e saída nas instituições, podendo ocasionar atrasos. A minoria representada por 8% afirmou que não tem flexibilidade quanto aos horários. Esse aspecto de tolerância foi trazido por este estudo por entender que existem as especificidades das crianças pequenas, as quais devem ser pensadas com mais atenção.

A questão seguinte diz respeito à relação oferta e demanda. Como indica o Gráfico 12, ao questionar sobre se tem mais oferta ou demanda nas instituições, das instituições que obtivemos resposta (N=46), as 42 instituições que correspondem a um percentual de 91% informaram que a demanda é bem maior que a oferta; apenas 4, perfazendo um percentual de 9%, informaram atender a demanda.

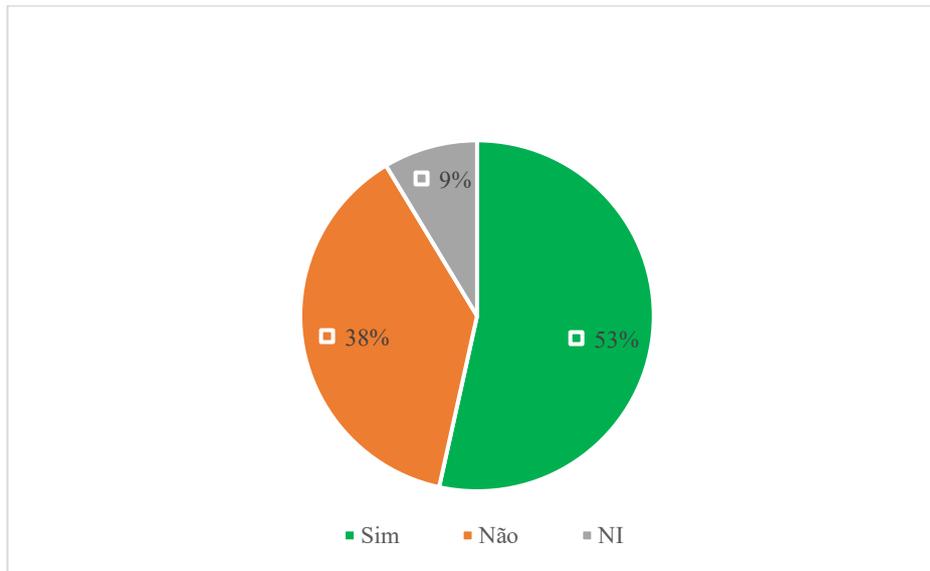
Gráfico 12 – Perspectiva dos gestores sobre a demanda educacional

Fonte: Dados da pesquisa

No aspecto em que a demanda é maior que a oferta, ou seja, há insuficiência de vagas, faz-se necessário considerar critérios para efetivação da matrícula em creches e pré-escolas. De acordo com os dados coletados por meio do questionário, o principal critério de matrícula para a creche é das crianças cuja mãe trabalha; já para a pré-escola, informaram que toda criança que chega, se estiver dentro da idade da etapa pretendida, é matriculada, respeitando a ordem de chegada. Após a matrícula, depois de preenchido o quantitativo de vagas de distribuição de crianças por turma, cria-se uma lista de espera. A existência das listas de espera por vagas nas instituições de EI, além de servir para evidenciar a insuficiência de vagas nas unidades existentes às crianças arapiraquenses, pode contribuir para se pensar nos investimentos públicos com planejamento e racionalidade. De modo representativo, o acesso à educação infantil estaria cumprindo o preceito constitucional, o direito da criança na condição de cidadã, pois, segundo Cury (2002, p. 255), “é preciso fazer a defesa da igualdade como princípio de cidadania”.

A educação das crianças com necessidades educacionais especiais deve ser ofertada pelas instituições em conjunto com as demais crianças. O processo pedagógico considera as crianças em sua totalidade, não obstante se fazer necessário observar suas especificidades, as diferenças entre elas e sua maneira de conhecer o mundo.

Quanto à existência de crianças com algum tipo de necessidades educacionais especiais na EI do município, o Gráfico 13 mostra que 53% das instituições pesquisadas informaram que sim, enquanto em 38% das instituições inexistem crianças que apresentem essas necessidades.

Gráfico 13 – Média de crianças com algum tipo de necessidade especial

Fonte: Dados da pesquisa

As deficiências informadas foram deficiências cognitivas, múltiplas, físicas e visuais, distúrbio global do desenvolvimento e transtorno do espectro autista. De acordo com a pesquisa, existe inquietação por parte da gestão das instituições ligadas à inclusão dessas crianças e o despreparo por parte de professores regentes, especialmente aqueles que, em sua formação, não inseriram a educação inclusiva, no caso, o normal médio para lidar com as necessidades das crianças. Para o atendimento dessas crianças individualmente, responderam que são contratados profissionais denominados cuidadores, que recebem formação específica para desenvolver essa função, acompanhando as crianças que apresentam essas especificidades. Algumas instituições também dispõem de material pedagógico, como jogos, brinquedos além de salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Muitas vezes essas crianças ficam marginalizadas, pois deparam com profissionais sem a devida formação, não capacitados para enfrentar o desafio da inclusão, sem falar no fato de que em algumas instituições há casos em que, em uma mesma turma, há mais de uma criança com necessidades especiais diferentes.

Além das professoras, todo o corpo de funcionários precisa de formação continuada adequada para desenvolver da melhor forma possível o trabalho educativo nesses espaços. Conforme informações coletadas e apresentadas no Gráfico 14, a Semed oferta mensalmente formação continuada às professoras da Educação Infantil como também aos demais profissionais da área. Além disso, as instituições possuem um programa de formação continuada que possibilita o planejamento, a avaliação e o aprimoramento dos registros

realizados pelas professoras de modo que possam reorientar suas práticas. É um encontro semanal, quinzenal ou mensal, aos sábados, que varia de 4 a 8 horas, e vai depender da dinâmica da instituição.

Gráfico 14 – Oferta de Formação Continuada destinada aos profissionais da Educação



Fonte: Dados da pesquisa

Na dimensão prática pedagógica, perguntou-se a respeito da existência de Projeto Político-Pedagógico (PPP) para a Educação Infantil nas instituições. A resposta foi afirmativa, foram construídos coletivamente pela comunidade escolar, e é atualizado a cada dois anos. A última atualização dos PPP foi em 2019. Embora seu conteúdo não tenha sido objeto de nossa análise, consideramos que o PPP é um importante instrumento para a gestão das UEI.

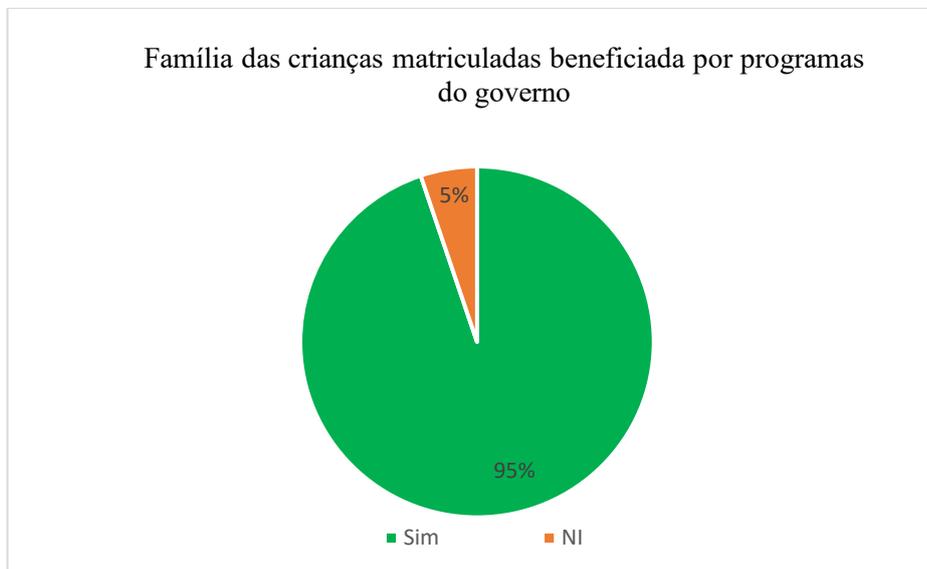
Entre os documentos que fundamentaram a construção dos PPP, foram assinaladas, quase unanimemente, as seguintes opções dadas no questionário: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI/2009), Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil. Atualmente, a BNCC já está sendo utilizada como orientação para a atualização dos PPP.

4.2.3 Relação com a família e a comunidade escolar e local

Conforme informações sobre o perfil da família das crianças atendidas pelas instituições, observa-se que varia de acordo com a localização. As instituições da zona urbana

que se localizam em bairros mais pobres normalmente atendem famílias de baixa renda, com baixa escolaridade, muitas vezes, no máximo com o nível fundamental incompleto. Vivem na marginalização, com uso de drogas e bebidas alcoólicas, um ambiente familiar entremeado de conflitos. Já nos outros bairros, a ocupação das famílias varia, alguns trabalham no comércio, mulheres trabalham como diaristas em casa de família, alguns homens fazem “bico” em diversos serviços. Normalmente, são pais separados com grau de escolaridade fundamental ou médio completo. Quanto às instituições localizadas na zona rural, normalmente apresentam famílias com alto índice de desemprego, com trabalho temporário no período de cultivo e colheita de fumo, milho, mandioca, pais ou responsáveis analfabetos ou cursando o 2.º ou 3.º ano do ensino fundamental. O que é comum, de acordo com as informações em todas instituições pesquisadas, é que mais de 80% das famílias recebem o Bolsa Família, e para muitas delas, é o único meio de sobrevivência, como mostra o Gráfico 15.

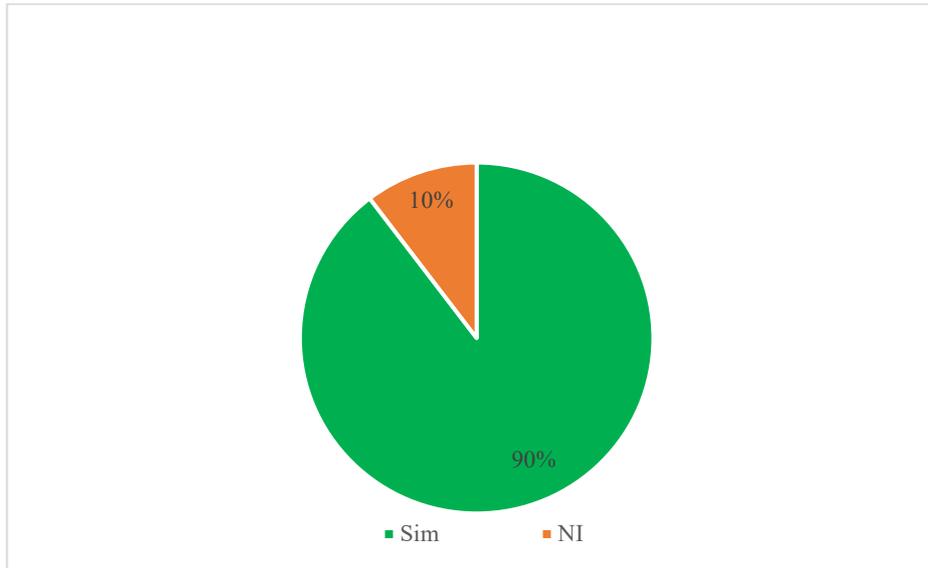
Gráfico 15 – Família das crianças matriculadas beneficiada por programa do governo



Fonte: Dados da pesquisa

O Gráfico 15 mostra o número de famílias beneficiadas por programas do governo, correspondente ao Bolsa Família, segundo os informantes. Os dados mostram que 95% dos respondentes informaram que as famílias das crianças matriculadas nas instituições recebem o benefício do Programa Bolsa Família; apenas 5% responderam nenhum benefício.

A dimensão apresentada no Gráfico 16 informa se as famílias têm acesso ao interior das instituições.

Gráfico 16 – Acesso das famílias ao interior das instituições

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

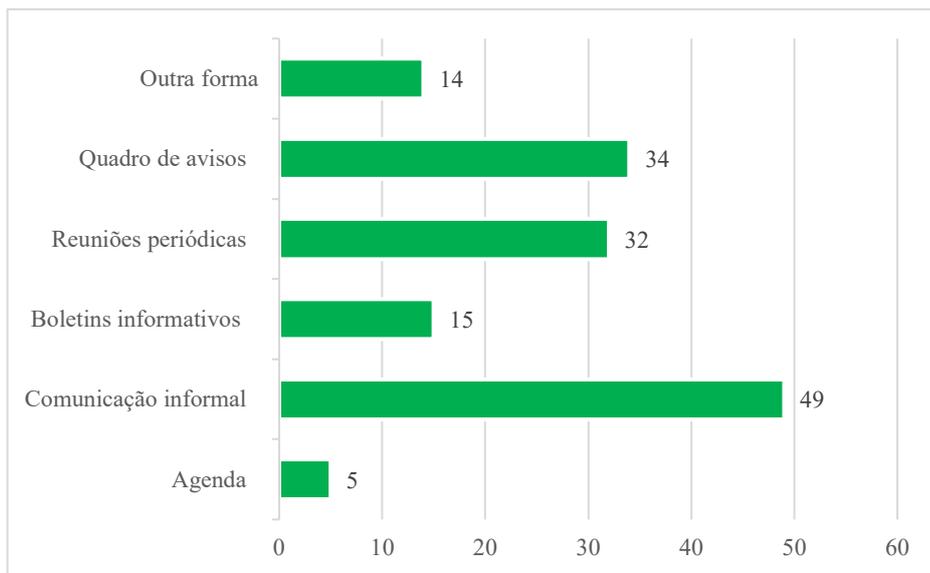
Conforme se pôde observar no Gráfico 16, a quase totalidade das instituições (90%) respondeu que as famílias têm acesso ao interior das instituições, e as UEI procuram recebê-las bem, acolhendo e tratando com respeito mesmo no contato inicial. Os profissionais, especialmente as professoras, buscam aproximação com as famílias, que se amplia no decorrer do ano letivo. Por fim, as instituições realizam reuniões com as famílias pelo menos três vezes por ano para apresentar planejamentos, discutir, apreciar e avaliar as vivências, experiências e produção das crianças. Os familiares de crianças novatas são acompanhados e encorajados a permanecer na instituição até que eles e suas crianças se sintam seguros.

Nos dados apresentados no Gráfico 17, percebe-se que são variadas as formas de comunicação com as famílias, mas as respostas em 49 instituições foram enfáticas ao mencionarem as comunicações informais como mais frequentes, utilizando, por exemplo, grupos de WhatsApp para realizar essa troca de informações; dentre as respostas, também foram utilizados quadros de aviso, bilhetes, que são levados pelas crianças no fim do atendimento, contatos telefônicos e reuniões periódicas com as famílias.

De maneira geral, esses dados corroboram a ideia de que as instituições e as famílias estão acompanhando os avanços com o uso das tecnologias de informação mais atuais, e as informações podem chegar com mais fluidez aos interessados. No entanto, ressaltamos que os gestores, ao responderem ao questionário, de maneira geral, relataram que houve uma aproximação da família com a instituição nos últimos tempos, no entanto, ainda permanece uma concepção sobre as famílias desinteressadas e distantes do processo educacional. Por isso, por

mais variados que sejam os sistemas de informação com as famílias, nem todas comparecem quando solicitadas nem respondem às informações enviadas. As reuniões são espaços considerados como referência para a participação da família na instituição e poderiam intensificar a interação desses dois agentes. Entretanto, numerosos são os motivos por que as famílias alegam não comparecer a esses momentos: horários incompatíveis com o seu horário de trabalho, alegam até não ter tempo para esses encontros, entre outros. Na maioria dos casos, segundo os gestores, sem nenhuma justificativa, nem sequer aparecem.

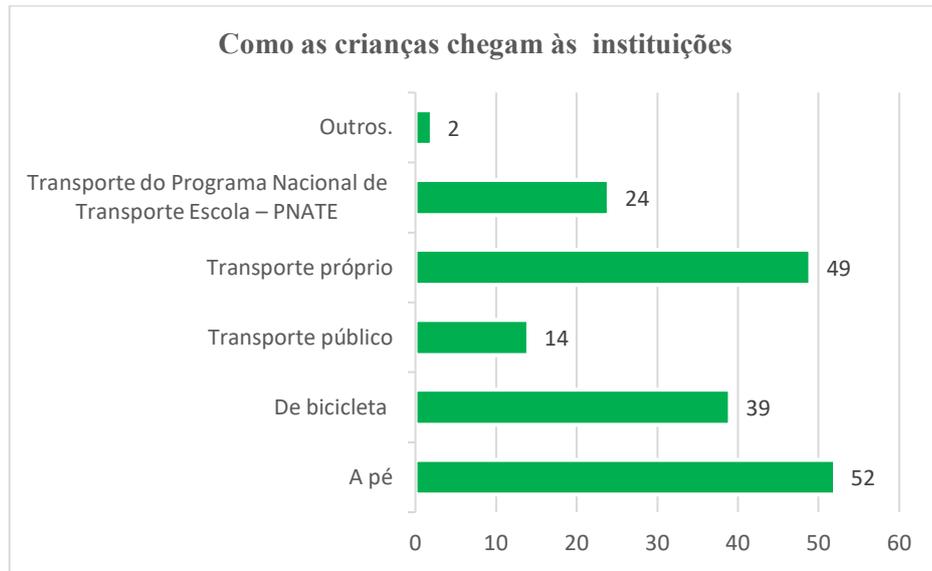
Gráfico 17 – Mecanismos de comunicação com as famílias utilizados pelas instituições



Fonte: Dados da pesquisa.

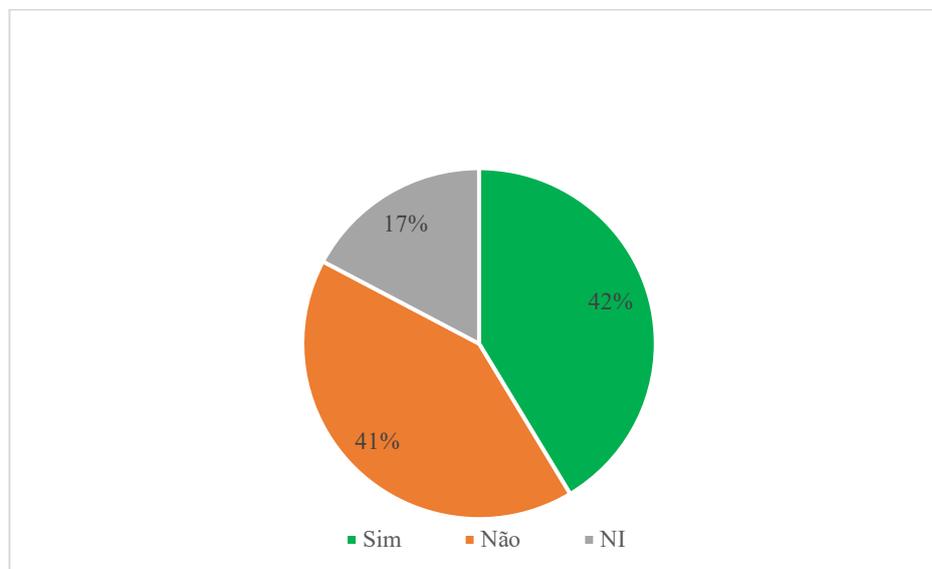
O critério estabelecido para construção de prédios para o atendimento às crianças inicialmente priorizava as crianças que residiam próximo das instituições, mas com a crescente demanda da oferta, esse atendimento se expandiu para crianças de localidade mais distante das instituições. Por isso, os meios de transporte utilizados para as crianças chegarem à determinada instituição de educação infantil são os mais diversos: a pé, transporte próprio, transporte público, bicicleta. Muitas crianças utilizam o transporte do Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (Pnate).

Quanto à forma de deslocamento das crianças da casa para a instituição de ensino, as opções mais assinaladas foram: a pé (52), transporte próprio (49), seguido de bicicleta e Pnate (24) conforme o Gráfico 18.

Gráfico 18 – Como as crianças chegam à instituição de educação infantil

Fonte: Dados da pesquisa

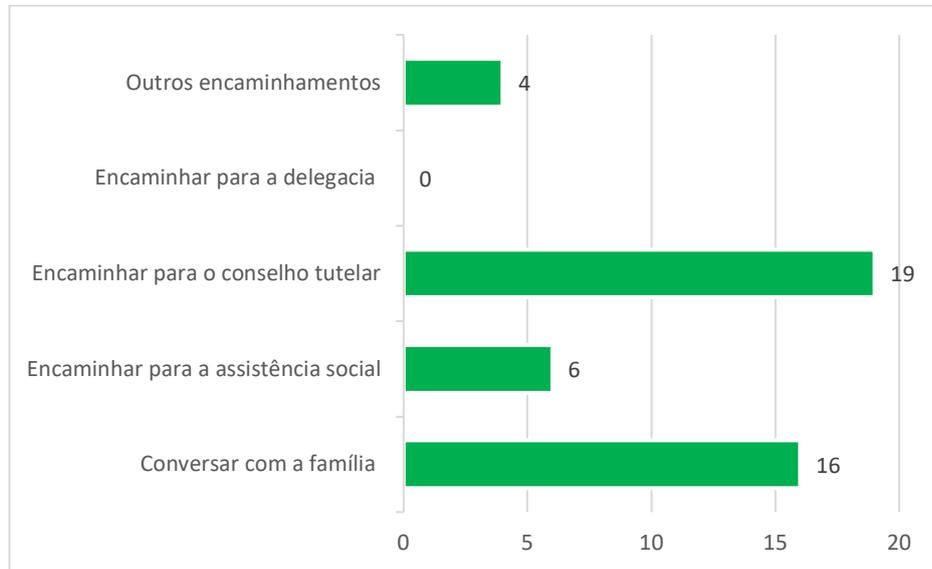
À pergunta se existem nas instituições suspeita ou confirmação de violência de qualquer natureza contra as crianças da educação infantil, responderam que 42% das instituições têm caso de suspeita ou confirmação e 41% das instituições assinalaram que não existem casos. Não responderam 17% (Gráfico 19).

Gráfico 19 – Suspeita ou confirmação de violência de qualquer natureza contra as crianças de educação infantil

Fonte: Dados da pesquisa

O Gráfico 20 mostra que os encaminhamentos mais adotados em caso de confirmação ou suspeita de violência são: encaminhar para o conselho tutelar e conversar com a família.

Gráfico 20 – Encaminhamentos adotados pelas instituições nos casos de suspeita ou confirmação de violência praticada contra as crianças



Fonte: Dados da pesquisa

No momento do preenchimento desta questão, algumas instituições informaram que, em casos de violência física, antes mesmo de acionar o Conselho Tutelar, a família é convidada a ir à instituição para uma conversa. Esse fato, muitas vezes, impede uma investigação mais precisa e providências cabíveis por intermédio dos órgãos responsáveis, pois diante do conhecimento de que a instituição já desconfia da violência, muitas vezes esta é cessada temporariamente pelas famílias que a cometem.

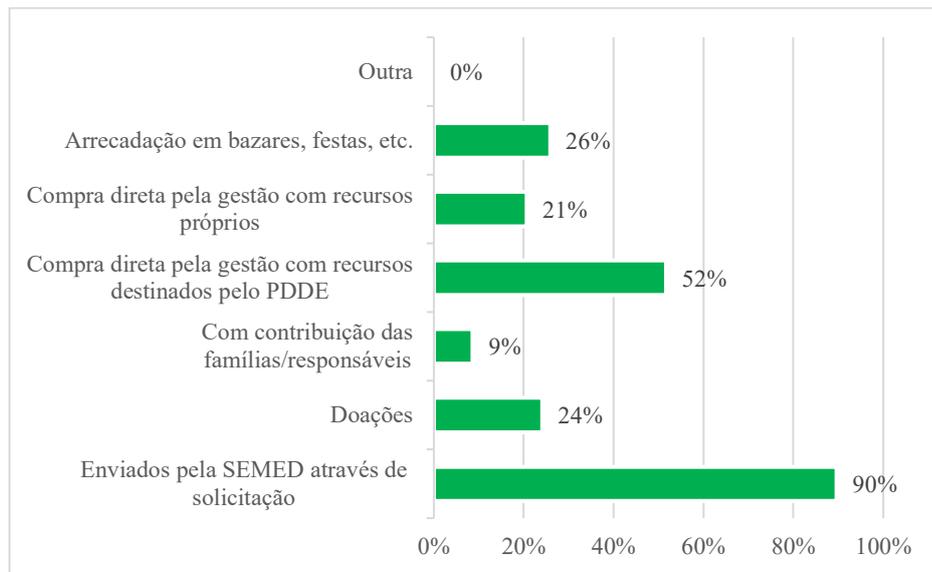
4.2.4 Espaços, materiais e mobiliário

Espaços, materiais e mobiliário constituem uma das dimensões para estabelecer os indicadores de qualidade na Educação Infantil. “Os ambientes físicos da instituição de educação infantil devem refletir uma concepção de educação e cuidado respeitosa das necessidades de desenvolvimento das crianças.” (BRASIL, 2009c, p. 50).

Em relação à aquisição dos materiais pedagógicos e brinquedos, pouco mais da metade das instituições (52%) realiza a compra direta pela gestão com recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE); ainda 24% das instituições informaram que a compra é feita por meio da realização de bazares e festas.

A primeira questão dessa dimensão foi sobre a forma de aquisição de mobiliário, materiais pedagógicos e brinquedos. Conforme pode ser visto no Gráfico 21, os itens mais assinalados foram: enviados pela Semed por meio de licitação (90%) e compra direta pela gestão com recursos do PDDE (52%). Uma menor parte de instituições assinalou: arrecadação mediante bazares e festas (26%) e doações (24%). Afirmaram 9% que é por meio de contribuição das famílias/responsáveis e para 21% é por compra direta pela gestão com recursos próprios.

Gráfico 21 – Procedimentos utilizados pelas instituições para aquisição de mobiliário, materiais pedagógicos e brinquedos



Fonte: Dados da pesquisa

A estrutura física dos ambientes destinados às crianças da EI deve ser planejada em conformidade com a faixa etária dos pequenos, conforme determina o artigo 30 da LDBEN n.º 9.394/1996, que estabelece: “A educação infantil será oferecida em: I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade.”

A questão seguinte diz respeito aos ambientes disponíveis para crianças de 0 a 5 anos. Essa questão foi acrescentada à versão original do questionário, pois sabemos que as EEF públicas municipais de Arapiraca que atendem a EI dispõem apenas do básico: salas de atividade, conforme o número de turmas que atendem, algumas vezes, chegam até a dividir os espaços com as turmas de outras etapas de ensino.

Nas visitas às instituições no momento destinado ao preenchimento do questionário, observamos que nos demais espaços, como salas de vídeo, salas de leitura, brinquedoteca,

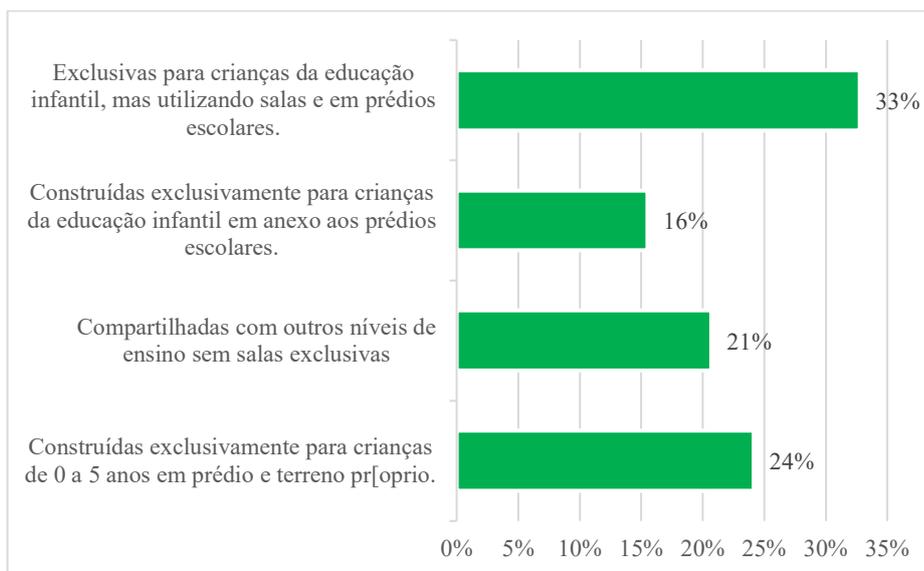
banheiro, adequados à faixa etária, também imprescindíveis para o atendimento às crianças, bem como para seu desenvolvimento saudável, não é comum na maioria delas, o que já demonstra preocupação com os aspectos fundamentais do desenvolvimento infantil. Essa constatação também é característica de alguns CEI, alguns não possuem sequer um pátio coberto para a locomoção das crianças, dos servidores e familiares.

Já a maioria dos CEI, apresenta condições adequadas de funcionamento no que se refere aos ambientes interno e externo, os quais são utilizados pelas crianças. São espaços ventilados, com boa iluminação, equipados com material e mobiliário adequado. Uma parte dessas unidades tem sala de atividades com banheiro, algumas com fraldário em anexo, com crianças organizadas de acordo com sua faixa etária. Dispõem de refeitório, cozinha, brinquedoteca, sala de leitura, sala de vídeo, pátio coberto e descoberto.

Há também aqueles CEI com condições precárias de atendimento, como é o caso dos que são em espaços adaptados ou alugados, tornando difícil atender essas especificidades. Eles apresentam cômodos divididos para atender mais de uma turma; dependências sem nenhuma ventilação utilizadas como sala de atividades, período de descanso e refeição. As salas visivelmente têm capacidade para menos crianças do que o número de crianças que de fato estão matriculadas e frequentam. Apenas um banheiro e um chuveiro para todas as crianças que são atendidas em uma jornada de tempo integral, permanecendo na instituição das 7h30 às 17h.

A última questão deste bloco diz respeito às instalações físicas para crianças de 0 a 5 anos. Essa questão também foi acrescentada ao questionário original para verificar como os espaços destinados ao atendimento dessas crianças estão sendo construídos.

Como se pode observar no Gráfico 22, há salas exclusivas para crianças de educação infantil em 33% das instituições, mas utilizando prédios escolares; foram construídas 24% exclusivamente para crianças de 0 a 5 anos em prédios e terrenos próprios, isto é, não trabalham com nenhuma outra modalidade de ensino; são 21% das instituições estudadas que compartilham seus espaços com outros níveis de ensino sem salas exclusivas e 16% das instituições são construídas exclusivamente para crianças da EI em anexo dos prédios escolares, apresentando espaços exclusivos para essas crianças.

Gráfico 22 – Instalações físicas para crianças de 0 a 5 anos

Fonte: Dados da pesquisa

Nas instituições onde os espaços usados pela educação infantil são compartilhados com outros níveis de ensino, em geral, são ocupadas com crianças de pré-escola um turno e EF no contraturno, com justificativa de que são utilizadas por alunos com idades menores, mais próximas das crianças da pré-escola. Isso ocorre considerando o atendimento em período parcial para crianças de 4 e 5 anos.

Salientamos que, apesar das salas serem apenas para o atendimento da faixa etária de 4 e 5 anos e as cadeiras serem também menores, adequadas ao tamanho das crianças, estas são as únicas características dessa faixa etária, pois todos os outros espaços dessas instituições não se adaptam à proposta norteadora de atendimento dessas crianças.

Evidencia-se que o município abriu turmas de educação infantil em EEF como estratégia de oferta de mais vagas, mas – segundo o ponto de vista dos gestores de algumas escolas –, enquanto o ensino fundamental parecia ter prioridade no uso dos espaços, “a educação infantil tenta encontrar o seu lugar”. O espaço não é adequado para a EI, foi organizado prioritariamente para o ensino fundamental. O que se tem é uma sala com cadeiras adaptadas, contudo o espaço fora da sala é apropriado para turmas maiores. Ainda, segundo a fala de algumas gestoras, a gestão do município deveria providenciar adequação necessária para o atendimento dessa EI nas instituições no que se refere à organização e ao funcionamento nos espaços disponíveis.

As instituições, com a estrutura física para o ensino fundamental, ampliam o atendimento a crianças menores. Não quer dizer que devemos ser contrários à separação das crianças por etapas, visto que consideramos os estudos de Kramer (2006) quando menciona que

apesar da constante separação da educação infantil e ensino fundamental, eles são indissociáveis e “do ponto de vista da criança, não há fragmentação” (KRAMER, 2006, p. 811). A atenção deve ser para o cuidado quanto às condições do atendimento, uma vez que é um direito da criança uma escola com uma estrutura que atenda às suas necessidades. Além de que não é sempre que “o currículo e os espaços dessas instituições nem sempre estão organizados e planejados para o desenvolvimento integral das crianças pequenas” (RIBEIRO; SANTOS, 2014, p. 58).

Ainda sobre as salas utilizadas para educação infantil, existem aqueles CEI com situações mais gritantes, alocadas em residências particulares, alugadas pela prefeitura, como já foi mencionado. Também, entre as unidades que foram pesquisadas, notamos que, na maioria, não oferecem espaços e equipamentos acessíveis às crianças com necessidades especiais que estejam em conformidade com o que sugere o Decreto-Lei n.º 5.296/2004 (BRASIL, 2004).

O direito das crianças à Educação Infantil depende da oferta de vaga e da qualidade do atendimento. Para que isso seja possível, é fundamental que atendam as recomendações dos documentos norteadores da EI em relação à contratação de professores com a formação exigida em lei; instituições com condições adequadas de funcionamento; participação democrática das famílias e depois segmentos da comunidade escolar e construção coletiva do projeto político-pedagógico das instituições. Ampliar o atendimento da Educação Infantil na rede pública não implica soluções emergenciais em espaços inadequados e improvisados, com longa jornada de atendimento e número excessivo de crianças nas turmas, além de contratação de pessoal desqualificado e inexistência de projetos pedagógicos.

SEÇÃO 5

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O delineamento dos dados apresentados nesta dissertação teve como objetivo conhecer o panorama da Educação Infantil do município de Arapiraca, Alagoas, relacionados com os aspectos de organização do sistema educacional do município, a gestão da secretaria; cobertura da Educação Infantil e atendimento, aspectos como o número de crianças atendidas, tipos de oferta, jornada de atendimento, turmas, infraestrutura, formação dos docentes e demais profissionais que trabalham na área. Esses dados já demonstram os avanços obtidos na Educação Infantil que integra os sistemas educativos e dispõem de atendimento.

Apesar dos avanços, a realidade do município apresenta limitações mesmo depois de três décadas desde a Constituição federal de 1988 e duas décadas desde a LDB/96. O direito universal à educação de todas as crianças de 0 a 5 anos ainda não é uma realidade no município, mais distante ainda das crianças de 0 a 3 anos. Esse fato pode ter sido ocasionado a partir da obrigatoriedade da pré-escola desde a Emenda Constitucional n.º 59/2009, ocasionando a transferência da ampliação de atendimento da faixa etária de 0 a 3 anos para instituições privadas ao mesmo tempo que falta atendimento para as crianças mais pobres. Por outro lado, crianças de 4 e 5 anos têm seu atendimento ampliado.

Com a necessidade do município em atender à determinação legal de universalizar o atendimento, até 2016, para as crianças da pré-escola de 4 e 5 anos, e da oferta de atendimento de 50% para as crianças de 0 a 3 anos – como define o PNE (2014-2024), assim como a Lei n.º 12.796/2013, de 5 de abril de 2013, que reafirma a obrigatoriedade da matrícula a partir dos 4 anos de idade (BRASIL, 2013) –, fica evidente quão necessário é retomar os critérios de qualidade do atendimento tanto das crianças da pré-escola quanto das crianças da creche prioritariamente.

A necessidade de identificar e conhecer as configurações da rede municipal de educação de Arapiraca, com maior cobertura sobre a educação infantil, ocorre como forma de orientar novas investigações de modo que os estudos auxiliem na elaboração de mais políticas consistentes de atendimento à criança pequena, orientem reivindicações, subsidiem na implantação e avaliação de programas no município.

No Brasil de modo geral, e mais especificamente no município de Arapiraca, há um empenho para definir o papel da educação infantil como primeira etapa da Educação Básica. Para isso, faz-se necessário conhecer um pouco mais sobre a estrutura da educação infantil e aplicar-se aos dados referentes ao acesso e à qualidade dessa etapa educativa. Conhecendo os

dados da realidade, torna-se possível localizar as áreas e as lacunas que mais carecem de mudanças e investimentos. Os estudos realizados sobre a educação infantil do município de Arapiraca nos aspectos políticos, administrativos e organizacionais nos permite algumas considerações concernentes ao atendimento das crianças de 0 a 5 anos nesta cidade.

Enviamos os questionários a 66 instituições, obtendo retorno de 59 delas que demonstraram interesse em colaborar com a pesquisa. Dentre as instituições que responderam, observamos variações nas respostas, demonstrando preocupação com a qualidade e despreocupação com a falta.

De modo geral, é possível identificar avanços em relação à política e gestão da educação infantil no município de Arapiraca. O município, por meio da Secretaria Municipal de Educação (Semed), organizou-se e tem-se esforçado para cumprir com a garantia do direito das crianças à educação infantil. Aspectos importantes observados nesta pesquisa podem ser destacados:

- O Conselho Municipal de Educação contempla a participação da comunidade nas suas decisões, sendo composto por entidades da sociedade civil.
- O número de Centros Municipais de Educação Infantil e Escolas de Ensino Fundamental públicas que atendem a educação infantil é significativo, considerando a população infantil, demonstrando que houve ações efetivas para a ampliação da oferta pública, mantida totalmente pelo município, e a concentração maior está na pré-escola, crianças de 4 e 5 anos de idade, com atendimento parcial de quatro horas diárias, e o atendimento integral ainda se concentra nas turmas com faixa etária de 0 a 3 anos.
- A organização e o funcionamento da Secretaria de Educação assumiram a especificidade da educação e da educação infantil, com a formação de equipes pedagógicas de acompanhamento da educação infantil.
- Há concursos para os profissionais da área que atuam com crianças, exigida a formação em nível de ensino superior, admitindo-se o ensino médio na modalidade normal para professores, planos de cargos e carreira, embora, ainda em virtude dos baixos salários, muitos profissionais trabalhassem em dupla jornada no mesmo município ou em municípios vizinhos.
- Por falta de estrutura física e organizacional, o município prioriza o atendimento às crianças a partir de 1 ano.

Por outro lado, ainda há aspectos não adequados a serem observados. Um deles é a qualidade das instalações. Para a ampliação da oferta de vagas de atendimento de creches e pré-escolas, a Secretaria de Educação optou por adaptar ou alugar imóveis sem condições adequadas para o trabalho de qualidade com as crianças, sem atender as definições legais das

especificidades da educação infantil, resultando na precariedade de alguns espaços físicos e a existência de demandas específicas não atendidas.

Outro aspecto se refere aos processos democráticos de nomeação de diretor. O princípio legal de gestão democrática do ensino público não é seguido para o grupo que atua com educação infantil. O cargo de direção das instituições de educação infantil não é, em geral, ocupado com base em critérios claros, tornados públicos, com a participação da comunidade escolar. O uso partidário ou as interferências de interesses locais de grupos específicos prevalecem na indicação. Em relação à profissionalização dos recursos humanos, uma questão que necessita ser discutida e enfrentada é a que se refere à figura do recreador, o qual assume sua função em um turno e em outro turno que, embora não tenha a formação e os direitos previstos na legislação, assume o papel de professor.

Concluindo, apesar dos avanços, há um longo caminho no intuito de garantir o direito ao acesso à Educação Infantil para todas as crianças, como previsto e garantido nos documentos legais para a área. Esta foi a primeira pesquisa de caracterização da rede municipal de educação infantil do município de Arapiraca no âmbito da política e da gestão e tem como intencionalidade a busca da efetivação real, necessária e urgente das políticas educacionais de educação infantil no município de Arapiraca. A pesquisa, as entrevistas, os questionários, foram capazes de despertar conflitos e tensões. Esperamos que o estudo e a discussão desses resultados contribuam para futuras pesquisas e as políticas de educação infantil do município, para as equipes de professores, gestores, comunidade e, sobretudo, para as crianças. Isto foi o que nos motivou e nos motiva, o compromisso em contribuir na busca de qualidade no atendimento das crianças do município.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C. C. R. **Representações sociais de docentes em formação de nível superior sobre o que é ser professor de educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2011.

ALMEIDA, S. V.; LARA, A. M. B. A educação infantil na década de 1990: algumas reflexões em tempos de ajustes neoliberais. **Revista HISTEDBR** on-line, Campinas, n. 17, p. 106-117, mar. 2005. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis17/art10_17.pdf. Acesso em: 26 nov. 2016.

ARAPIRACA. **Lei n.º 2.170/2000**, de 28 de dezembro de 2000. Dispõe sobre a criação e implantação do Sistema Municipal de Ensino e dá outras providências. Arapiraca: Prefeitura, 2000a. Disponível em: <http://web.arapiraca.al.gov.br/arquivos/lei-no-2-1702000-dispoe-sobre-criacao-e-implantacao-do-sistema-municipal-de-ensino-e-da-outras-providencias/>. Acesso em: 14 fev. 2020.

ARAPIRACA. **Lei n.º 2.171/2000**, de 28 de dezembro de 2000. Dispõe sobre a criação e implantação do Conselho Municipal de Educação, e dá outras providências. Arapiraca: Prefeitura, 2000b. Disponível em: <http://web.arapiraca.al.gov.br/arquivos/lei-no-2-1712000-dispoe-sobre-criacao-e-implantacao-do-conselho-municipal-de-educacao-e-da-outras-providencias/>. Acesso em: 14 fev. 2020.

ARAPIRACA. **Lei n.º 2.739/2011** de 13 de julho de 2011. Dispõe sobre a gestão democrática das instituições de ensino da rede pública do município de Arapiraca, revoga as leis n.ºs 2.303/2003 e 2.397/2005 e dá outras providências. Arapiraca: Prefeitura, 2011a. Disponível em: <https://arapiraca.nyc3.cdn.digitaloceanspaces.com/2019/02/LEI27391.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2020.

ARAPIRACA. **Resolução n.º 003/2011**- CME/Arapiraca/AL de 6 de novembro de 2011. Estabelece normas para credenciamento de Instituições de Educação Básica, autorização e reconhecimento de etapas ou modalidades das Instituições de Educação Básica do Sistema Municipal de Ensino de Arapiraca – AL. Arapiraca: Prefeitura, 2011b. Disponível em: <https://arapiraca.nyc3.cdn.digitaloceanspaces.com/2019/05/RESOLUON0032011CMEArapiracaAL.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2020.

ARAPIRACA. **Lei n.º 2.840/2012** de 5 de julho de 2012. Institui o Plano Municipal de Educação do Município de Arapiraca, e adota providências correlatas. Arapiraca: Prefeitura, 2012a. Disponível em: <https://arapiraca.nyc3.cdn.digitaloceanspaces.com/2019/02/LEIN28402012PLANOMUNICIPALDEEDUCAO.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2020.

ARAPIRACA. **Lei n.º 2.829** de 5 de julho de 2012. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Cargo, Carreira e Vencimentos da rede pública municipal de ensino de Arapiraca e dá providências correlatas. Arapiraca: Prefeitura, 2012b. Disponível em: <https://arapiraca.nyc3.cdn.digitaloceanspaces.com/2019/02/LEIN2829.pdf>. Acesso em: 8 out. 2019.

ARAPIRACA. **Lei n.º 2.838** de 5 de julho de 2012. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público Municipal de Arapiraca e adota outras providências. Arapiraca: Prefeitura, 2012c. Disponível em: <http://web.arapiraca.al.gov.br/wp-content/uploads/2019/02/LEIN28382012ESTATUTODOMAGISTRIO.pdf>. Acesso em: 8 out. 2019.

ARAPIRACA. **Lei n.º 3.149/2015**, de 29 de dezembro de 2015. Dispõe sobre o Conselho Municipal de Educação de Arapiraca – CME e integra o Conselho do FUNDEB como uma de suas câmaras, e dá outras providências. Arapiraca: Prefeitura, 2015a. Disponível em: <http://web.arapiraca.al.gov.br/arquivos/lei-no-3-1492015-dispoe-sobre-o-conselho-municipal-de-educacao-de-arapiraca-cme-e-integra-o-conselho-do-fundeb-como-uma-de-suas-camaras-e-da-outras-providencias/>. Acesso em: 14. fev. 2020.

ARAPIRACA. **Lei n.º 3.094/2015**, de 26 de junho de 2015. Institui o Plano Municipal de Educação do Município de Arapiraca, e adota providências correlatas. Arapiraca: Prefeitura, 2015b. Disponível em: <http://web.arapiraca.al.gov.br/wp-content/uploads/2019/02/3094.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2020.

ARAPIRACA. Prefeitura. Pioneiro Manoel André fez da sombra de uma Arapiraca “a sua casa”. **Notícias**, 9 out. 2017. Disponível em: <http://web.arapiraca.al.gov.br/2017/10/pioneiro-manoel-andre-fez-da-sombra-de-uma-arapiraca-a-sua-casa/>. Acesso em: 14 fev. 2020.

ARAPIRACA. Prefeitura. **Relatório da primeira avaliação do Plano Municipal de Educação**: Lei Municipal n.º 3.094/2015: Biênio 2016-2017. Arapiraca, 2018.

AZEVEDO, J. M. L. Implicações da nova lógica de ação do Estado para a educação municipal. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 49-71, set. 2002.

BELLO, I. M.; JACOMINI, M. A.; MINHOTO, M. A. P. Pesquisa em política educacional no Brasil 2000-2010: uma análise de teses e dissertações. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 369-393, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/6073/4054>. Acesso em: 29 mar. 2017.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão n.ºs 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais n.ºs 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo n.º 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 27 nov. 2017.

BRASIL. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, p. 13563, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm. Acesso em: 20 abr. 2019.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 20 abr. 2019.

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, p. 1, 10 jan. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 20 abr. 2019.

BRASIL. Decreto n.º 5.296/2004 de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis n.ºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, 3 dez. 2004.

BRASIL. Lei n.º 11.738/2008, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, 17 jul. 2008.

BRASIL. 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, p. 18, 18 dez. 2009a. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 26 maio 2019. ?id=112015.

BRASIL. Emenda Constitucional n.º 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, p. 8, 12 nov. 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores da qualidade na educação infantil**. Brasília, 2009c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf. Acesso em: 26 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <https://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2019.

BRASIL. Lei n.º 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. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, Edição 65, 5 abr. 2013. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/30037356/do1-2013-04-05-lei-n-12-796-de-4-de-abril-de-2013-30037348. Acesso em: 8 out. 2019

BRASIL. Lei n.º 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, Edição Extra, p. 1, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 18 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base. Brasília: MEC, 2017a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 8 out. 2019.

BRASIL. Portaria n.º 826, de 7 de julho de 2017. Dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, suas ações, diretrizes gerais e a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação – PNME. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, n. 130, p. 20, 10 jul. 2017b. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/legislacao/portaria_mec_826_alterada.pdf. Acesso em: 8 out. 2019.

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

CARVALHO, K. S. B. **As contribuições do Proinfantil na identidade profissional do professor de educação infantil**: estudo de caso na Agência Formadora de Arapiraca. 2011. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2011.

CERISARA, A. B. **Educar e cuidar**: por onde anda a educação infantil? Florianópolis: Perspectiva, 1999.

CRUZ, P.; MONTEIRO, L. **Anuário Brasileiro da Educação Básica**. São Paulo: Ed. Moderna, 2013. http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/educacao/anuario_educacao_basica_brasil_2013.pdf.

CURY, C. R. J. A educação infantil como direito. *In*: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. Brasília, 1998. v. 2.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.

CURY, C. R. J. **Conselhos de educação**: fundamentos e funções. RBPAE, v. 22, n.1, p. 41-67, jan./jun. 2006.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 139-154, 2002.

FAJARDO, S. P. Retórica e realidade dos direitos da criança no Brasil. *In*: MAHRA, M. L.; BRAGAGLIA, M. (org.). **Conselho tutelar**: gênese, dinâmica e tendências. Canoas, RS: Ed. Ulbra, 2002. p. 41-69.

FERREIRA, N. S. C. **Supervisão educacional**: uma reflexão crítica. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

FERRETI, C. J.; SILVA, M. R. Reforma do ensino médio no contexto da Medida Provisória n.º 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr./jun. 2017.

GATTI, B. A. Pesquisar em educação: considerações sobre alguns pontos-chave. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 25-35, sep./dic. 2006.

GODOY, M. A. B; POLON, S. A. M. **Política educacional**. Ebook em PDF interativo. [2012]. Disponível em: repositorio.unicentro.br:8080/jspui/bitstream/123456789/1472/1/GODOY_POLON_Politica_Educacional.pdf. Acesso em: 12 jan. 2020.

GONÇALVES, E. P. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas: Editora Alínea, 2001.

GUEDES, Z. **Arapiraca através do tempo**. Maceió: Gráfica Montergraphy, 1999.

HADDAD, L. Uma visão ampliada de currículo. *In*: MACEIÓ. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações curriculares para a educação infantil da rede municipal de Maceió**. Maceió: Edufal, 2015. p. 78-211. Disponível em: <http://www.maceio.al.gov.br/wp-content/uploads/allsecom/documento/2015/10/Orienta%C3%A7%C3%B5es-Curriculares.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2019.

HOFFMANN, J. **Avaliação e educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

IBGE. **Censo demográfico 2010**. Rio de Janeiro, 2011.

KRAMER, S. A criança de 0 a 6 nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, Especial, p. 797-818, out. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a09v2796>. Acesso em: 12 jun. 2019.

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

KUHLMANN JR, M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN JR, M. Educação infantil e currículo. *In*: FARIA, A. L.; PALHARES, M. S. (org.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados, 1999. p. 51-65.

MELLO, E. Z.; PAIXÃO, M. S. **Uma análise da educação brasileira: o mercado de sistemas de ensino**. Projeto de graduação (Engenharia) – Curso de Engenharia de Produção da Escola Politécnica, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <http://monografias.poli.ufrj.br/monografias/monopoli10016174.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2019.

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

OLIVEIRA, Z. M. R. O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? *In*: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO - PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte, 2010. p. 1-14.

PEDRO, F.; PUIG, I. **Las reformas educativas: una perspectiva política y comparada**. Barcelona: Paidós, 1998.

PERONI, V.; CAETANO, M. R.; LIMA, P. Reformas educacionais de hoje: as implicações para a democracia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 415-432, jul./dez. 2017.

RIBEIRO, M. I. S.; SANTOS, M. O. A educação infantil na Bahia: alguns dados quantitativos. *In*: SANTOS, M. O.; RIBEIRO, M. I. S. **Educação infantil: os desafios estão postos e o que estamos fazendo?** Salvador: Sooffset, 2014. p. 43-93. Disponível em: <https://www.mieib.org.br/wp-content/uploads/2017/06/Educac%CC%A7a%CC%83o-Infantil-Os-Desafios-esta%CC%83o-postos-e-o-que-estamos-fazendo.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2019.

ROSSETI-FERREIRA, M. C. *et al.* **Os fazeres na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, M. F. B. **A educação infantil em Penedo: um estudo da rede pública municipal na dimensão da política e da gestão educacional**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação**. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2000. (Educação Contemporânea).

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política nacional**. Campinas: Autores Associados, 2007a.

SAVIANI. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007b. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2728100.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2017.

SIQUEIRA, P. G. **O Proinfância em Penedo: uma avaliação sobre a ressonância do programa na educação infantil do município**. 2019. 199 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.

TOBIN, J.; WU, D. Y. H.; DAVIDSON, D. H. **Educação infantil em três culturas: Japão, China e Estados Unidos**. São Paulo: Phorte Editora, 2008.

APÊNDICE A – ENTREVISTA COM A SUBSECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, COM O DIRETOR PEDAGÓGICO DA REDE MUNICIPAL E A COORDENADORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO

 <p>UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS (UFAL)</p>	<p>GRUPO DE PESQUISA EDUCAÇÃO INFANTIL E DESENVOLVIMENTO HUMANO (GPEIDH)</p>
--	---

Prezado(a) servidor(a),

Esta é uma etapa da pesquisa que tem por objetivo caracterizar o sistema público de educação infantil no âmbito da política e gestão do município de Arapiraca. Responda ao roteiro considerando as informações referentes ao ano de 2019.

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? 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? Quantos CMEI e quantos funcionam como anexo?
8. O município adere aos programas do Ministério da Educação (MEC) em relação à 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?

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?
[] Sim (_____) Ano de elaboração [] Não (avance para a questão 3) [] Em elaboração
2. 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: _____

3. Qual documento normativo serviu de referência no processo de elaboração/atualização da Proposta Pedagógica Municipal para a EI?

4. Se não, em qual documento o município e as instituições de educação infantil se apoiam para conduzirem suas práticas? _____

5. 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 MOBILIÁRIO

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 novas 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?

**APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O PRESIDENTE DO
CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (CME)**

 UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS(UFAL)	GRUPO DE PESQUISA EDUCAÇÃO INFANTIL E DESENVOLVIMENTO HUMANO (GPEIDH)
---	--

Prezado(a) conselheiro(a),

Esta é uma etapa da pesquisa que tem por objetivo caracterizar o sistema público de educação infantil no âmbito da política e gestão do município de Arapiraca. Responda ao roteiro considerando as informações referentes ao ano de 2019.

Nome do(a) conselheiro(a): _____

Data: _____

1. Quando e como foi criado e organizado o CME?
2. Qual tem sido a função predominante do CME no município? Tendo em vista as funções: consultiva, propositiva, mobilizadora, deliberativa, normativa e fiscalizadora?
3. O município dispõe de Plano Municipal de Educação? Se sim, como foi o processo de elaboração?
4. Qual tem sido a participação da sociedade civil na definição, acompanhamento, avaliação e fiscalização das políticas educacionais no âmbito municipal?
5. Desde a aprovação do sistema municipal de educação em 2005, houve mudanças? Se sim, quais as que impactaram a educação infantil?
6. O município dispõe de uma Proposta Pedagógica? Atualizada? Se sim, como a educação infantil está situada?
7. Como tem sido o envolvimento do CME na organização da oferta da educação infantil e definição de suas condições de funcionamento, incluindo desde questões relativas à organização pedagógica, a definição de normas e legislação, mecanismos de financiamento, etc.?
8. Como tem sido a atuação fiscalizadora e controle social do Conselho em questões que envolvem a Educação Infantil, tais como oferta de vagas, destinação e utilização de recursos

nas ações educacionais do município, junto aos órgãos competentes (Ministério Público, Tribunal de Contas, Câmara Municipal)?

9. Quais ações que o CME tem promovido para estimular a participação dos cidadãos no processo de discussão e elaboração das políticas na área educacional, bem como o acompanhamento e controle da sua execução?

10. Como tem sido a atuação do CME na aprovação de regimentos e estatutos; autorização e funcionamento de instituições de educação infantil, aprovação de propostas curriculares? Estas atribuições estão previstas na legislação que instituiu o Conselho no âmbito do município?

11. É possível afirmar que o CME é atuante e sua gestão atual é democrática? Justifique.

12. Existe participação de representantes da educação infantil no Conselho Municipal de Educação?

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO GERAL DAS UNIDADES

(Respondido pelo(a) diretor(a) e coordenador(a) da Unidade de Educação Infantil)

 <p>UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS (UFAL)</p>	<p>GRUPO DE PESQUISA EDUCAÇÃO INFANTIL E DESENVOLVIMENTO HUMANO (GPEIDH)</p>
--	---

Prezado(a) diretor(a),

Esta é uma etapa da pesquisa que tem por objetivo caracterizar o sistema público de educação infantil no âmbito da política e gestão do município de Arapiraca. Responda ao roteiro considerando as informações referentes ao ano de 2019.

Nome do(a) servidor(a): _____

Data: ____ / ____ / ____

BLOCO I - GESTÃO DO SISTEMA E REDE DE ENSINO

Agradecemos sua valiosa colaboração.

Unidade: _____

Código INEP (Censo escolar): _____

Endereço: _____

Bairro: _____

Telefone: _____ E-mail: _____

Nome do diretor(a): _____

Data: _____

I IDENTIFICAÇÃO E LOCALIZAÇÃO DA UNIDADE

1. Breve histórico sobre a Unidade (quando a instituição foi criada, ano de início das atividades, origem do nome da instituição, se é exclusiva de Educação Infantil, quando começou a ofertar Educação Infantil caso seja uma escola de ensino fundamental, quando começou a ofertar Educação Infantil, etc.): _____

2. Localização da Unidade:

Urbana Campo/rural

Se for campo/rural especifique:

Área de assentamento

Área de comunidades remanescentes quilombolas

Terra indígena

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

2 anos		
3 anos		
4 anos		
5 anos		
6 anos		
TOTAL		

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

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?

IV - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

1. A instituição tem Projeto Político Pedagógico – PPP? (Solicitar cópia).

Sim. Ano de elaboração: [] _____ Última atualização: [] _____

Não

Em elaboração

2. 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

BNCC

Outros. Especificar _____

3. Realização de reuniões na instituição

PERIODICIDADE	REUNIÕES PEDAGÓGICAS	REUNIÕES COM OS PAIS	REUNIÕES ADMINISTRAT.	DATAS COMEMORATIVAS	OUTRAS (especificar)
ASSISTEMÁTICA					
SEMANALMENTE					

QUINZENALMENTE					
MENSALMENTE					
BIMESTRALMENTE					
SEMESTRALMENTE					
ANUALMENTE					
NÃO SÃO REALIZADAS					

Carga horária para reuniões pedagógicas: _____

Carga horária para reuniões administrativas: _____

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 tem acesso ao interior da instituição?

- Sim Não

Se afirmativo, comente em que situações.

5. Como é feita a troca de informações com a família?

- Agenda
 Comunicação informal
 Boletins informativos
 Reuniões periódicas

*ESPECIAL: PREENCHER APENAS SE HOUVER USO EXCLUSIVO PARA CRIANÇAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS.

OBS: PREENCHER CADA QUADRO COM O TOTAL DE AMBIENTES DISPONÍVEIS EM SEU PERÍODO DE USOS.

BLOCO VII - INSTALAÇÕES FÍSICAS

1. Quanto as instalações físicas, elas são:

Construídas exclusivamente para crianças de 0 a 5 anos em prédio e terreno próprio.

Compartilhadas com outros níveis de ensino sem salas exclusivas.

Construídas exclusivamente para crianças da educação infantil em anexo aos prédios escolares. (Especificar aqui, idade das crianças atendidas nestes anexos):

Exclusivas para crianças de educação infantil, mas utilizando salas em prédios escolares.

(Especificar aqui, idade das crianças da EI atendidas): _____

Alocadas em instalações comunitárias:

Igreja

Associação de bairro

Cooperativa

Residência particular

Outra forma: _____