

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Samantha Dias de Lima

**FLORES PARA ALÉM DA ESPERANÇA:
POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E A INFÂNCIA CIDADÃ – UM
ESTUDO NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE
SÃO LEOPOLDO**

**São Leopoldo
2008**

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Samantha Dias de Lima

FLORES PARA ALÉM DA ESPERANÇA:
POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E A INFÂNCIA CIDADÃ – UM
ESTUDO NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE
SÃO LEOPOLDO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Dr^a Beatriz T. Daudt Fischer

São Leopoldo, fevereiro de 2008.

Samantha Dias de Lima

Título: Flores para além da esperança: políticas públicas educacionais e a infância cidadã – um estudo nas escolas de educação infantil da rede municipal de São Leopoldo.

Dissertação de Mestrado aprovada pela banca examinadora em 20 de fevereiro de 2008, constituída por:

Dr^a. Beatriz T. Daudt Fischer
UNISINOS (Orientadora)

Dr. Remí Klein
UNISINOS

Dr. Jaime José Zitkoski
UFRGS

ALGUMAS PALAVRAS A VOCÊ: "QUE É GENTE QUE RI QUANDO DEVE CHORAR"

*"Mas, é preciso ter manha.
É preciso ter graça.
É preciso ter sonho, sempre.
Quem traz na pele essa marca.
Possui a estranha mania de ter fé na vida"
(Milton Nascimento e Fernando Brant).*

Esse espaço é para agradecer a vocês, pessoas especiais que foram fundamentais nessa minha trajetória. E se digo que você "é gente que ri quando deve chorar", justifico dizendo que com a sua singularidade, com as suas características, fruto da sua personalidade, hoje me tornei uma pessoa melhor. Não só pelo título de mestre que ambiciono, porque encontrei nesse meu percurso muitos "mestres", alguns formados na academia, mas muitos formados pela vida, porém todos com a crença na Educação, e em um mundo melhor. "E que riem" diante dos obstáculos, que não desistem, que incentivam a ir sempre além... Por isso também não posso chorar, apenas agradecer!

À Família...

Minha mãe Rose e meu *paidrasto* Dionísio & meus sogros Nelson e Sônia – Obrigado por acreditarem sempre em mim, me incentivando, patrocinando e auxiliando sempre, fosse através dos meus estudos ou com o carinho e cuidado que dispensam a minha filha nas minhas ausências.

Minha amada filha Giulia – Obrigada por me esperar! Obrigada por entender o motivo das brincadeiras cronometradas. E mil desculpas pelas brincadeiras que deixamos de ter. Mas nunca é tarde para brincar...

Ao meu querido esposo Juliano – Paciente, amigo, compreensivo, carinhoso, incentivador. Companheiro de todas horas. Obrigada por ser assim e entender que um dia eu "*voltaria para casa*".

Aos amigos e colegas...

Aos meus colegas, obrigada pelos momentos que passamos juntos, pelas discussões fundamentadas que tivemos em nossas aulas, pelos questionamentos acerca da minha pesquisa.

Minha colega e amiga Taís – Companheira, que emprestou seu ouvido, seu colo, seu ombro; deu carinho, conselhos, consolo; foi colega, parceira e amiga, só posso dizer obrigada, e lhe retribuir com minha sincera amizade, fazendo votos de que nosso curso tenha sido o início de muitas outras parcerias. "*E o que passou, calou. E o que virá, dirá*" (Marisa Monte).

Minha amiga e colega profissional Tereza (a Teca) – Você sabe que tem participação nessa conquista. Obrigada por acreditar no meu potencial profissional, graças a você e as oportunidades que tem me proporcionado, pude dispor de mais tempo para esta pesquisa, além de crescer muito enquanto profissional, enquanto docente e enquanto mulher.

Aos orientadores...

Querido amigo Redin – Aquele que acreditou e incentivou. Que me ligou quando minha vida quase tomava outro rumo. Que acreditou na minha pesquisa muito tempo antes dela existir. Que continuou

ligando e incentivando durante todo nosso processo juntos. Tivemos um ano (2006) de orientação, mas tenho por você uma amizade que dispensa calendários. Obrigado por permitir que nossa amizade ultrapassasse os muros da universidade, por oportunizar em meio a um chimarrão, um bombom, um bolo, que eu aprendesse tanto com você...

Foi uma honra ter convivido com você e poder dizer: “_ Ele é meu amigo!”.

A minha querida orientadora e amiga Bea – A minha “mãezinha adotiva”, que desde fevereiro de 2007 me recolheu da cestinha das adoções, como brinco, tenho muito a agradecer. Foi tanto uma orientadora de dissertação, como uma orientadora de vida. Aprendi muito com seus ensinamentos silenciosos, com sua ética, com sua responsabilidade, com seu compromisso com a Educação de qualidade. Foi amiga, soube ouvir, entender, relevar, esperar e acreditar. Saiba que tuas orientações ultrapassaram as nossas linhas rabiscadas, e ficaram marcadas em minha memória e em meu coração. Tenho fé de que ainda nos cruzaremos nesse mundo paralelo conhecido como “mundo acadêmico”. Obrigada pela confiança, em todos os sentidos.

Aos professores...

Da Banca - Professor Jaime & Professor Remí – Professores singulares & plurais. Singulares por que são únicos no que fazem, com características próprias e marcantes.

Plurais porque sabem dividir, compartilhar e incentivar.

Deixo um obrigado *plural*, mas com um carinho *singular* a cada um de vocês.

Dos que cruzei no percurso – Foram tantos excelentes professores, que seria injusto cometer alguma injustiça ou esquecimento, pois além de tê-los tido como professores e interlocutores em sala de aula, pude conviver com esse ‘fantástico’ grupo nas reuniões de colegiado que freqüentei durante um ano e meio na condição de representante discente.

Obrigado por me proporcionarem lições além da sala-de-aula.

As Secretárias e a Coordenação do PPG...

Saio e Loi – Como nós *íntimos* as chamamos. Íntimos porque em tão pouco tempo, criamos um vínculo tão especial com essas profissionais, que se tornaram amigas e companheiras nessa jornada. Obrigada, vocês fazem parte da minha história.

Professor Danilo (2006) e Professora Maria Clara (2007-2008) – Convivi com esses dois exemplos de professores, determinados e empenhados em elevar sempre nosso PPG, escutando sempre seus alunos. Obrigada pela atenção disponibilizada sempre.

As entrevistadas

As supervisoras, diretoras e representantes da SMED – Participaram da pesquisa doando muito mais do que tempo físico. Doaram sabedoria e esperança na Educação Infantil. Obrigada por acreditarem na Educação Infantil e parabéns por participarem deste momento histórico em nosso município.

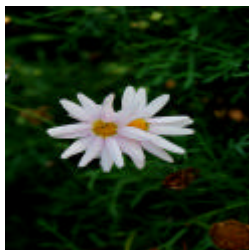
Três últimos ‘obrigadas’ especiais...

A minha mãe Rose e minha vó Tereza - Tudo valeu a pena! Obrigada por sempre acreditarem em mim. Tudo que sou devo primeiro a vocês duas, exemplos de boas mães, de mulheres batalhadoras, que não desistiram jamais. Eu amo vocês!

Ao meu pai Alceu, minha vó Marinha e meu vó Ney - Que infelizmente não estão aqui para ver até aonde uma *menina* com fé e perseverança pode chegar... Mas sei que de onde vocês me vêm, me enxergam melhor.

A CAPES – Que financiou meu segundo ano do curso de mestrado.

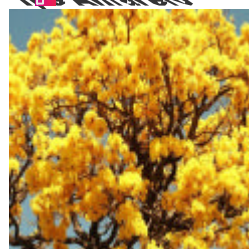
Bem me quer



Girassol



Ipe Amarelo



Acacia Mimosa



Victoria Régia



Tudo que eu devia saber aprendi no Jardim-de-Infância

(Robert Fulghum)

A maior parte que realmente precisava conhecer de como viver,
aprendi no Jardim de Infância.

Bom senso não estava no topo da pós-graduação,
mas sim na areia no fundo do quintal do Jardim de Infância.
Estas são as coisas que aprendi: partilhe tudo. Jogue honestamente.

Não agrida as pessoas. Ponha as coisas de volta aonde você pegou.

Limpe o que sujou. Não pegue coisas que não são suas.
Peça desculpas quando você magoar alguém. Lave as mãos
antes das refeições. Dê a descarga.

Cereais e leite fazem bem a você. Viva uma vida balanceada.

Todo o dia aprenda algo, pense, desenhe, dance.

Tire uma sesta rápida à tarde.
Quando você sair para o mundo cuide o tráfego, dê as mãos e fique junto.

Esteja ciente das maravilhas. Lembre-se das pequenas
sementes nos copos com algodão molhado.

As raízes vão para baixo e a planta para cima.

E depois o primeiro livro de leitura com grandes letras.

Tudo que você precisava saber está lá, em algum lugar.

As regras de ouro, amor, higiene, ecologia, política e
viver sensatamente.

Pense como o mundo seria melhor se - o mundo inteiro -
tivesse cereais e leite às quinze horas e depois uma sesta.
Ou se as nações colocassem tudo de volta de onde tiraram,
e também limpassem tudo.

E ainda é verdade, indiferentemente de sua idade,
que quando nós vamos para o mundo,
o melhor é dar-nos as mãos e ficarmos juntos.

Escolha um desses itens e elabore-o em termos sofisticados,
em linguagem de adulto; depois aplique-o à vida de sua família,
ao seu trabalho, à forma de governo de seu país,
ao seu mundo, e verá que a verdade que ele contém
mantém-se clara e firme.

Antônio Leite

RESUMO

No Brasil, até meados do século XIX, o atendimento à criança pequena longe da mãe era quase inexistente, não sendo fruto das propostas políticas. A partir da concepção de infância, enquanto fase diferenciada que emergiu na sociedade contemporânea (século XX), despertou-se o interesse pela criança e sua assistência enquanto preocupação pública, tanto na produção de serviço e espaços que dessem conta dessa demanda, quanto nas propostas políticas apresentadas à sociedade. Podemos considerar alguns momentos históricos como marco para o real reconhecimento/ descoberta da criança numa perspectiva cidadã, entre eles cita-se a *Declaração dos Direitos da Criança* (1959) e no Brasil a promulgação da Constituição Federal (1988). A presente dissertação é fruto da pesquisa realizada no curso de Mestrado em Educação na Universidade do Vale do Rio dos Sinos, no período de 2006 a 2008, e aborda a discussão sobre a materialização das políticas públicas para infância na sociedade contemporânea, considerando-as numa perspectiva cidadã. Para tanto teve como campo empírico seis escolas de educação infantil da rede municipal de São Leopoldo, região do Vale dos Sinos, no estado do Rio Grande do Sul. Através de uma abordagem metodológica qualitativa, utilizou como aporte instrumental entrevistas semi-estruturadas, com doze sujeitos de pesquisa, entre gestoras destas escolas e representantes da SMED. Investigou-se como se materializam as políticas públicas nesta realidade, evidenciando a possibilidade de existência da infância cidadã nesse contexto. A escrita da pesquisa transitou em quatro principais eixos temáticos: políticas públicas, infância, educação infantil e cidadania. As considerações evidenciam um salto qualitativo na educação infantil do referido município, contudo ainda evidencia-se um descompasso frente às políticas públicas promulgadas para a criança e as práticas efetivadas no contexto pesquisado. Ainda foi reconhecida pelo município, na fala dos sujeitos da pesquisa, a impossibilidade de atendimento a todas as crianças leopoldenses em idade de frequentarem a educação infantil.

Palavras-chave: Políticas Públicas, infância, educação infantil, cidadania, São Leopoldo.

ABSTRACT

In Brazil, until half of the XIX century, care provided to small kids who were away from their mothers was almost nonexistent, and it was not a public policy issue. The care provided to children became a public concern from the creation of the conception of childhood as a distinct stage, which emerged in the contemporary society (XX century), both in terms of the provision of services and spaces that could handle such demand, as well as in terms of the policies presented to society. We may consider some historical moments as hallmarks for the actual recognition/discovery of children under a perspective of citizenship, among them we may mention the *Declaration of the Rights of the Child* (1959) and the signing of the Federal Constitution in Brazil (1988). This thesis is the result of a research carried out during the Masters' Degree course in Education, taken at the Universidade do Vale do Rio dos Sinos from 2006 to 2008. It approached the discussion about the materialization of public policies for childhood in the contemporary society, considering them under a perspective of citizenship. In order to do so we took as an empirical field six schools for children in the municipal network of São Leopoldo, in the region of Vale dos Sinos, state of Rio Grande do Sul. Through a qualitative methodological approach, we used as instrumental contribution semi-structured interviews with twelve research subjects, managers of these schools and SMED (Municipal Department of Education, Sport and Leisure) representatives. We researched how these public policies materialize in this reality, showing the possibility of the existence of childhood with citizenship in such context. The research dealt with four main thematic axes: public policies, childhood, children education and citizenship. Considerations showed a qualitative upgrade in children education of the said city. However, there is still an unbalance concerning the public policies passed for children and the practices performed in the context researched. The subjects who took part in the research further expressed the impossibility, acknowledged by the city council, to provide education to every child in school age in the city of São Leopoldo.

Key words: Public Policies, childhood, children education, citizenship, São Leopoldo.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – TONUCCI (2005, p. 49)	14
Figura 2 - Foto da Antiga estação de trem em dia de festa	37
Figura 3 - Vista aérea da cidade de São Leopoldo	37
Figura 4 - TONUCCI (2005, p.185).....	43
Figura 5 - TONUCCI (2005, p.147)	78

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 - Dados das esferas de Escolas de Educação Infantil em São Leopoldo.....	94
QUADRO 02 - Dados das matrículas na Educação Infantil em São Leopoldo.....	95
QUADRO 03 - Cronologia da consolidação da EI Leopoldense	97
QUADRO 04 - Caracterização das emeis pesquisadas	99
QUADRO 05 - Dados do ano letivo de 2007	101
QUADRO 06 - Caracterização das gestoras	106
QUADRO 07 - Caracterização das representantes da SMED	108
QUADRO 08 - Análise das legislações por categoria: Criança e Infância	147
QUADRO 09 - Análise das legislações por categoria: Políticas Públicas	148
QUADRO 10 - Análise das legislações por categoria: Cidadania	150
QUADRO 11 - Análise das legislações por categoria: Educação Infantil	152
QUADRO 12 - Análise das legislações por categoria: Aluno – Educando	153

LISTA DE ABREVIATURAS

AL – Antônio Leite

AM – Acácia Mimososa

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

BM – Banco Mundial

BMQ - Bem-me-quer

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CD – Abreviação de "*compact disc*" em Língua Inglesa, traduzido para Língua Portuguesa significa "disco compacto".

CE – Sigla utilizada nesta pesquisa para designar o cargo de supervisora pedagógica representante da SMED - área pedagógica.

CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade

CI – Sigla utilizada nesta pesquisa para designar o cargo de supervisora pedagógica representante da SMED - área psicológica.

D – Letra utilizada nesta pesquisa para designar o cargo de diretora. Acrescido do número correspondente a uma das seis diretoras entrevistadas.

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EDUNISC – Editora da Universidade de Santa Cruz do Sul

EI – Educação Infantil

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil

EMEFS – Escolas Municipais de Ensino Fundamental

EMEIS – Escolas Municipais de Educação Infantil

EUA – Estados Unidos da América

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FMI – Fundo Monetário Internacional

FNAS - Fundo Nacional de Assistência Social

FUNDEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica

GT – Grupo de trabalho

IA – Ipê Amarelo

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MDS - Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome

MEC – Ministério da Educação e Cultura

OFSTED - Office for Standards in Education

ONU – Organização das Nações Unidas

OP – Orçamento Participativo

PNE - Plano Nacional de Educação

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPG - Programa de Pós Graduação

PPP – Projeto Político Pedagógico

PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

S - Letra utilizada nesta pesquisa para designar o cargo de supervisora. Acrescido do número correspondente a uma das quatro supervisoras entrevistadas.

SACIS - Secretaria Municipal de Assistência, Cidadania e Inclusão Social

SOL - Girassol

TV – Televisão

UCB – Universidade Castelo Branco

UFPEL – Universidade Federal de Pelotas

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UMESP – Universidade Metodista de São Paulo

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNILASALLE – Centro Universitário La Salle

UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

VR – Vitória Régia

SUMÁRIO

RESUMO	7
ABSTRACT	8
LISTA DE FIGURAS	9
LISTA DE QUADROS	10
LISTA DE ABREVIATURAS	11
PARTE I: PENSANDO A PESQUISA	17
1. INTRODUZINDO...	18
2. RELAÇÕES DA PESQUISADORA COM A PESQUISA: APROXIMAÇÕES COM A INFÂNCIA TENDO A MEMÓRIA COMO PONTO DE PARTIDA	22
3. CAMINHOS METODOLÓGICOS: CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA	29
3.1 Relevância da temática	31
3.2 Problema de pesquisa	33
3.3 Questões de pesquisa	34
3.4 Objetivos	35
3.5 Revelando o campo: O porquê da escolha em pesquisar a rede municipal de Educação Infantil de São Leopoldo	35
3.5.1 Conhecendo o município de São Leopoldo	36
3.6 Entrando em cena: consolidando o trabalho de campo	38
3.6.1 Análise Documental	39
3.6.2 Observação sistemática	40
3.6.3 Entrevistas semi-estruturadas	40
3.6.4 Diário de Campo	41
3.7 Anunciando os sujeitos da pesquisa	42
PARTE II: CONCEITUALIZANDO A PESQUISA	43
4. INFÂNCIA(S): ENTRE A HISTÓRIA E A CONTEMPORANEIDADE	44
4.1 Re-Visitando as correntes teóricas	46
4.1.1 Contribuições européias	46
4.1.2 Contribuições norte americanas	51

4.1.3 Contribuições brasileiras	52
4.2 Re-Pensando as dimensões da Infância: dimensão etária e/ou dimensão social?	53
4.3 Contextualizando a infância brasileira: do discurso de reconhecimento a sua efetivação	58
5. EDUCAÇÃO INFANTIL: QUE EDUCAÇÃO É ESTA?	63
5.1 Breve retrospecto histórico	63
5.2 Dos fios aos desafios da Educação Infantil	64
6. CIDADANIA: UMA VISITA À ESTA TEMÁTICA TÃO ANTIGA QUANTO ATUAL	69
6.1 Cidadania contemporânea: a luta pelo direito a ter direitos	72
6.2 Infância cidadã: uma felicidade	74
6.3 Educação e cidadania: uma utopia possível	76
PARTE III – UM OLHAR SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS	78
7. POLÍTICAS PÚBLICAS: DO DIREITO DO PAPEL AO PAPEL DO DIREITO	79
7.1 As influências dos organismos multilaterais em nossa educação: “políticas que nem sempre falam Português”	81
7.2 Políticas Públicas Educacionais Brasileiras para a Infância	84
7.3 Analisando os documentos legais	86
7.3.1 Constituição da República Federativa do Brasil	87
7.3.2 Estatuto da Criança e do Adolescente	88
7.3.3 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	89
7.3.4 Plano Nacional de Educação	90
7.3.5 Princípios Gerais da Educação Municipal de São Leopoldo	92
8. A EDUCAÇÃO INFANTIL EM SÃO LEOPOLDO: TEXTOS E CONTEXTOS DA PESQUISA	93
8.1 As Escolas Municipais de Educação Infantil: um jardim onde falta espaço para tantas flores...	97
8.2 Ingresso das crianças nas EMEIS	101
8.3 Com a palavra: as gestoras	104
8.4 Com a palavra: as representantes da SMED	107
8.5 A infância leopoldense e a infância cidadã: aproximações e distanciamentos	108
8.5.1 A organização dos espaços físicos e suas implicações pedagógicas	109
8.5.2 Equiparação de recursos investidos nas EMEIS	114
8.5.3 Dos profissionais que atuam nas EMEIS	115
8.5.4 Formação continuada de educadores da Educação Infantil	117

8.5.5 Visão de Educação Infantil-----	118
8.5.6 Cidadania e políticas públicas na educação infantil -----	120
9. CONSIDERAÇÕES FINAIS: UM PORTO DE CHEGADA OU UM NOVO PORTO DE PARTIDA?-----	125
9.1 Indicações de aprofundamento desta pesquisa ou mesmo para pesquisas futuras----	128
REFERÊNCIAS:-----	131
APÊNDICES-----	138
APÊNDICE 1: MODELO DA CARTA DE APRESENTAÇÃO-----	139
APÊNDICE 2: ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA GESTORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL (EI): -----	140
APÊNDICE 3: FICHA DE CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL -----	142
APÊNDICE 4: ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA REPRESENTANTES DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO:-----	144
APÊNDICE 5:TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-----	146
APÊNDICE 6: QUADROS DE LEGISLAÇÕES POR CATEGORIAS DE ANÁLISE -----	147
APÊNDICE 7: CD COM AS TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS-----	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
ANEXOS -----	155
ANEXO 1 – PRINCÍPIOS GERAIS – EDUCAÇÃO MUNICIPAL-----	156
ANEXO 2: DECRETO N° 4450-----	159
ANEXO 3: LOCALIZAÇÃO DAS OITO ESCOLAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL -----	161
ANEXO 4: LOCALIZAÇÃO DAS DEZ ESCOLAS MUNICIPAIS DE ENSINO FUNDAMENTAL QUE POSSUEM TURMAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL (EM 2007) -----	162
ANEXO 5: LISTAGEM DAS EMEIS CONVENIADAS-----	164

PARTE I: Pensando a Pesquisa

"Penso, logo existo"
(Renée Descartes).

Mas se penso e existo, preciso me expressar. Eis a difícil tarefa desta primeira parte da pesquisa, apontar para o leitor o caminho de elaboração e construção da dissertação. Como diz Mário Osório Marques (2001): *"a questão é começar"*. Esta primeira parte divide-se em três capítulos, que intitulados: 1. Introduzindo; 2. Relações da pesquisadora com a pesquisa: aproximações com a infância tendo a memória como ponto de partida; 3. Caminhos metodológicos: contextualizando a pesquisa.

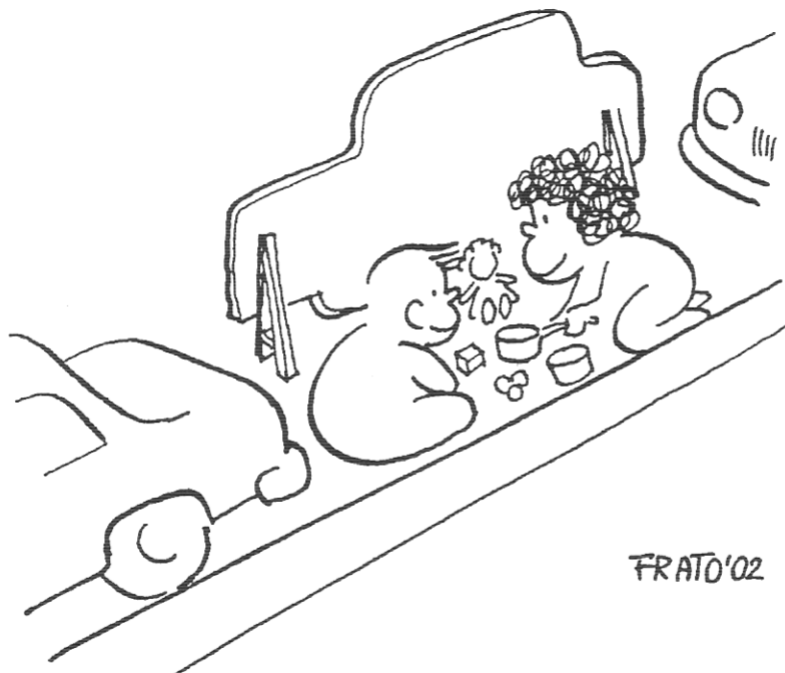


Figura 1



1. INTRODUZINDO...

Quando elegemos um tema para construção de uma dissertação de mestrado, estamos definindo uma cartografia¹, e ao mesmo tempo lidando com dimensões multifacetadas e interligadas.

A proposta desta pesquisa tem origem na estreita relação que possui com a temática 'infância e educação infantil'. Desde minha trajetória profissional, que encontrou espaço de legitimação nessa etapa da educação, como na vida pessoal, transformando-se num objeto de interesse relevante.

Olhando para trás, com objetivo de mapear o presente, vejo que ter ocupado diferentes posições em relação ao trabalho na educação infantil fez com que eu tivesse uma aproximação dificilmente neutra com a infância. Até porque não acredito em "neutralidade absoluta", nem mesmo nesse processo de pesquisa científica. O que existe são posicionamentos teóricos que fundamentam as nossas escolhas e justificam os caminhos a serem percorridos.

Vivemos hoje um momento extremamente relevante no que concerne à história e o reconhecimento da Infância e da Educação Infantil brasileira, fruto das reformas advindas das políticas públicas, vividas a partir da reorganização nacional que se inicia com a redemocratização do país e encontrou respaldo na promulgação da Constituição Federal (1988).

Contudo, a Educação Infantil continua ainda em processo de transição. Considerando as recentes conquistas e discussões no âmbito das políticas públicas, principalmente as educacionais. Apesar de ter conquistando espaços e ser garantida pela legislação, ainda existe a necessidade de pesquisarmos a educação nesta etapa

¹ Cartografia pode ser definida "como a arte de compor cartas geográficas", neste caso utilizo a expressão como a composição de um mapa a ser seguido durante o processo de pesquisa.

diferenciada da vida do ser humano, denominada de infância, conhecendo como as políticas públicas se materializam no cotidiano.

A referida pesquisa foi de natureza qualitativa, contando com o uso de entrevistas semi-estruturadas como principal aporte metodológico para obtenção dos dados. Teve como campo empírico seis escolas de educação infantil do município de São Leopoldo (localizado no estado do Rio Grande do Sul). Acredito ser oportuno esclarecer que o título “Flores para além da esperança” faz alusão ao nome que as EMEIS do município foram batizadas, ou seja, receberam nome de flores, e a metáfora para “além da esperança” remete ao número de vagas oferecidas, ou melhor, ao número de crianças que não conseguem acesso para as matrículas. A pesquisa contou com a participação de doze sujeitos (entre gestoras das escolas e representantes da SMED), que foram entrevistados.

Para tanto, elegi o recorte temporal (1988-2007), em decorrência dos documentos legais analisados terem sido promulgados neste período, além de ser um período onde aconteceram as principais mudanças na atual história da Educação Infantil.

Iniciei a investigação primeiramente a partir da revisão de literatura, construindo meu entendimento acerca do universo ‘Infância’, percebendo as mudanças ocorridas nos diferentes tempos e lugares. A seguir me propus a investigar a possibilidade de considerarmos que nossas políticas públicas propiciassem uma “Infância cidadã”, entendendo a infância além de uma fase biológica, mas considerando que esta envolve direitos sócio-políticos, que garantam que toda criança possa desfrutar e perceber-se dentro da infância, independente da suas subjetividades².

No segundo momento parti para a análise de algumas políticas públicas, neste caso, caracterizadas como documentos legais, principalmente os de cunho

² Refiro aqui como subjetividades: raça, etnia, religião, localização geográfica, faixa etária e outros aspectos.

educacional, construídos e promulgados no recorte temporal desta pesquisa, que foram: Constituição da República Federativa do Brasil, Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Plano Nacional de Educação (documentos nacionais) e os Princípios Gerais da Educação Municipal de São Leopoldo. A análise destes documentos objetivou situar os momentos de inserção das categorias: infância, criança, cidadania, educação infantil e educando no cenário sócio-político brasileiro.

O terceiro momento de trabalho foi a construção do instrumental (roteiros e fichas) para pesquisa de campo, através da realização das entrevistas, e posteriormente das respectivas transcrições. Para que então fosse possível a análise das falas e dados obtidos no campo.

Com o desafio da escrita desta dissertação, pretendi desenvolver um texto que contemplasse tanto a temática proposta, como as expectativas acadêmicas, mas sabia que estariam intrínsecos nesse processo muitos outros desafios. Já disse Santos: “afinal, se todo o conhecimento é autoconhecimento, também todo o desconhecimento é autodesconhecimento” (2004, p.92).

Para tanto, organizei a dissertação em três partes: a primeira parte chamei de “Pensando a Pesquisa”, que é composta por três capítulos, considerando este (Introduzindo...) o primeiro, seguido dos capítulos: 2. Relações da pesquisadora com a pesquisa: aproximações com a infância tendo a memória como ponto de partida; 3. Caminhos Metodológicos: Contextualizando A Pesquisa.

A segunda parte: “Conceitualizando a pesquisa”, abrange os capítulos: 4. Infância(s): entre a história e a contemporaneidade; 5. Educação Infantil: que educação é esta? ; 6. Cidadania: uma visita à esta temática tão antiga quanto atual.

A terceira e última parte: “Um olhar sobre as políticas públicas”, compreende os três últimos capítulos: 7. Políticas Públicas: do direito do papel ao papel do direito;

8. A Educação Infantil em São Leopoldo: textos e contextos da pesquisa; e o último capítulo, 9. Considerações finais: Um porto de chegada ou novo porto de partida?

Acredito ser oportuno esclarecer que todas as partes da pesquisa possuem uma página introdutória, explicando seus objetivos, e apresentando os capítulos correspondentes.

Registro ainda que nos apêndices se encontram materiais desenvolvidos por mim durante a pesquisa, como roteiros das entrevistas, quadros de legislações por categorias de análise, entre outros materiais que creio complementem a dissertação e o entendimento da banca e demais leitores.



2. RELAÇÕES DA PESQUISADORA COM A PESQUISA: APROXIMAÇÕES COM A INFÂNCIA TENDO A MEMÓRIA COMO PONTO DE PARTIDA

“Saber melhor o que já sei às vezes implica saber o que antes não era possível saber. Daí a importância de educar a curiosidade, a qual se constitui, cresce e se aperfeiçoa no próprio exercício” (FREIRE, 1995, p.19).

Pesquisar acerca da temática infância é uma atividade extremamente complexa pela própria dificuldade de situarmos a categoria “infância” em nossa sociedade, tanto cultural quanto academicamente.

Ler, interpretar, emitir opiniões, enfim, colocar argumentações pessoais numa história que não é exclusivamente nossa é tão desafiador quanto assustador. Logo, o grande desafio desse primeiro capítulo é resgatar o que a infância marcou em mim, quais as minhas lembranças da infância, que fatos são guardados na memória e no coração e, principalmente, perceber porque esses fatos se constituem importantes na minha construção enquanto sujeito e pesquisadora.

Toda nossa história de vida inicia bem antes do que podemos resgatar em nossa memória. Os primeiros acontecimentos, o desenvolvimento dos valores básicos, como respeito, amizade, amor, geralmente nos são oferecidos, historicizados, por nossos pais, avós, amigos, professores. É a partir desse processo de construção que nos constituímos enquanto cidadãos.

Assim aproveito para iniciar a minha dissertação trazendo um pouco mais do “eu-pesquisadora”, procurando resgatar minhas aproximações com a temática, tendo a memória como ponto de partida.

Ao longo da história, a memória foi considerada como uma 'qualidade': em tribos primitivas, o detentor da memória possuía *status* diferenciado perante a tribo. Por muito tempo, o conhecimento foi transmitido através da fala e, para isso, a memória era fundamental para sua perpetuação. Considero que a memória emerge, é mutante, não sendo constituída apenas de lembranças, pois ela não tem compromisso com conceitos homogêneos, mas responde as evocações do presente. A memória tanto pode transformar uma memória política em memória social, como o inverso.

Memórias carregam em si um simbolismo que transcende o verdadeiro ato de contá-las. Rememorar freqüentemente evoca sofrimento, e alguns podem preferir "guardar" a suas memórias como uma forma de evitar a dor. Para essas pessoas o passo entre memórias privadas e o ato de torná-las públicas pode ser difícil (GOBODO-MADZIKIZELA *apud* ERRANTE, 2000, P.155).

A expressão "A memória como ponto de partida" traz consigo a minha memória como dimensão inicial da pesquisa, externalizando o que me constituiu, não para apenas justificar minhas escolhas, mas para legitimá-las. Estar disposta a evocar memórias significa de alguma maneira estar disposta a sofrer, neste caso no sentido poético da dor, mas sofrimento necessário nesta caminhada.

Para Thomsom, "ao narrar uma história, identificamos o que pensamos que éramos no passado, quem pensamos que somos no presente e o que gostaríamos de ser" (1997, p.57). A partir deste desafio, seguem os escritos abaixo.

O que conto a seguir constitui a minha "história". São evocações desta história recente, mas crucial para que eu chegasse até aqui.

Nasci na década de oitenta, do século passado, um momento que vejo como muito importante, ao estudar sobre sua história. Sem falsos saudosismos, foi um período bastante marcante para a história do século XX segundo o ponto de vista dos acontecimentos políticos e sociais: é eventualmente considerada como o fim da

idade industrial e início da idade da informação, sendo chamada por muitos como a década perdida para a América Latina, assim chamada devido à estagnação econômica, muito embora tenha começado o processo de redemocratização, pondo fim às ditaduras militares.

Diz-se que esta década foi fundamental na definição de toda a história posterior. Muitas das posturas adotadas nesse período e eventos ocorridos, como o neo-liberalismo; a derrocada do comunismo e da postura clássica da esquerda como um todo; o colapso da União Soviética, que resultou no 'domínio mundial' dos EUA, e até mesmo as atitudes desempenhadas em correntes artísticas como o cinema, a publicidade e a TV (como a valorização suprema da imagem) continuam soberanos e influentes até hoje. Durante esse período, ocorreu o "boom" da informática e popularização do computador pessoal. Surgia uma nova forma de economia, baseada especialmente no conhecimento e na informação.

No Brasil, essa década foi marcada, principalmente, pelo fim do bipartidarismo, a queda da ditadura militar, o movimento "Diretas Já" e a transição para a democracia, e o início das discussões contemporâneas acerca da cidadania. Após a saída de João Batista Figueiredo, foi eleito Tancredo Neves (1984), o primeiro civil a ser eleito desde 1964, que falece antes de tomar posse e, em seu lugar, assume José Sarney. Foi também uma época marcada pelo fenômeno da estagflação, em que a inflação chegou a bater taxas recordes de 87% ao mês enquanto a economia permanecia estagnada. Foram realizados, sem êxito, planos como o Plano Verão e o Plano Cruzado, que adotou o cruzado e, posteriormente, o cruzado novo como unidade monetária nacional.

Todas essas influências, por mais que eu as negue, mesmo que inconscientemente, ou mesmo não as cite como relevantes, se fizeram presentes em meu cotidiano e, com certeza, se incorporaram à minha realidade e minhas vivências, resultando no que sou, penso e como ajo.

Trago a seguir, alguns momentos que *decorei*, no sentido de “voltar ao coração”, acreditando que nos constituímos no atravessamento das nossas vivências, hoje lembranças, que guardo como minhas memórias, e referencio como norteadoras ou *suleadoras*, para as escolhas do meu presente.

As primeiras lembranças concretas que consigo descrever, consta do momento em que tinha uns quatro anos de idade, e freqüentava o “Jardim-da-Infância³”. Como eram bons “os trabalhos” realizados, que hoje sei que eram de cunho preparatório, visavam à prontidão, mas na época fazia com que eu me sentisse importante por estar inserida no contexto educacional formal. Lembro-me de momentos como a hora do lanche, as primeiras lições sociais, como dividir, emprestar, ceder, perder. O corte do vínculo absoluto com a mãe, o início da construção da autonomia e da independência, hoje as vejo como as primeiras demonstrações de cidadania, e é claro, o recreio, o momento de colocar em prática todas as lições subjetivas aprendidas. Hoje são lembranças doces, que parecem até ter o cheiro das guloseimas que comia.

Nasci e morei em São Leopoldo até os quinze anos. Com quatorze, obtive meu *primeiro emprego*, um estágio em uma “creche”. A experiência foi inesquecível: pela primeira vez tive uma turma (com quatorze crianças) que dependia de mim. Não recebia nenhum tipo de acompanhamento pedagógico, ou de uma outra profissional especializada. As atividades eram desenvolvidas e aplicadas por mim conforme meu conhecimento ou vontade⁴.

No ano seguinte (1996), minha mãe e eu fomos morar em Canoas, onde terminei o curso de Magistério no Centro Educacional La Salle. Em 1997, realizei o

³ Jardim-de-infância criado em 1837 por Froebel - um educador alemão - seguido pelas idéias de Pestalozzi-, contextualizado em um cenário marcado por lutas napoleônicas. *Kindergarten* foi traduzido para nosso vocabulário como Jardim-de-Infância (OLIVEIRA, 2002, p.67).

⁴ Percebe-se hoje que se tratava de um trabalho voltado às concepções dos modelos: assistencialista, berçarista, recreacionista e higienista e último surge o modelo escolar, onde se começou, mesmo que de forma equivocada, a exigir mais competências dos educadores, pois sua proposta de ensino era para a formação pré-escolar, onde contava com exercícios preparatórios, como os de prontidão, pois se acreditava que eram imprescindíveis para o ingresso na escola regular, pois a educação infantil ainda era uma educação informal e de caráter preparatório.

estágio supervisionado do Magistério em uma turma de terceira série. Foi uma experiência incrível ensinar algo concreto, transmitir além dos conhecimentos contidos no currículo escolar, valores morais e sociais, ajudar a desenvolver valores nas crianças. Tudo isso fez com que eu tivesse certeza de estar no caminho certo. Percebia o crescimento dos alunos concomitante ao meu.

Nesse mesmo ano prestei vestibular para Filosofia no UNILASALLE, com a intenção de me aprofundar nos pilares filosóficos da educação, suas histórias, seus filósofos, enfim, buscar o que não se aprende na "escola". Mas no decorrer do primeiro semestre do curso, sentia que ainda faltava algo, que precisava estar novamente em contato com a prática educativa e com as crianças.

No ano seguinte (1998) pedi transferência para o curso de Pedagogia da mesma instituição. Neste mesmo ano voltei a morar em São Leopoldo e no segundo semestre transferi o curso de Pedagogia para a UNISINOS.

Iniciei um novo trabalho, uma escola de educação infantil que adquiri, onde atuava como diretora e tudo mais que fosse necessário. Nessa época, a Educação Infantil já integrava a Educação Básica, conforme prevê o art. 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96).

No final de 2002, recebi o título de Licenciada em Pedagogia. Nesse mesmo ano, me afastei do trabalho que desenvolvia paralelamente no município de São Leopoldo (há dois anos), no turno da manhã, como professora nas Escolas de Educação Infantil.

Ao terminar o curso de graduação, não pretendia ficar estagnada, apenas com conhecimento recebido até então, e assim no ano seguinte (2003) fiz a seleção para o curso de especialização "Currículo e Educação-Crítica e Humanizadora", onde estudei as teorias do Currículo e percebi que tal conceito significava muito mais do que até então eu havia concebido. Hoje, encaro o currículo como artefato social e cultural, apoiada em vários autores, entre eles Moreira e Silva (2001, p.8):

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal - ele tem uma história vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

Estudar as teorias do currículo se fez necessário para que eu compreendesse, inicialmente, a análise da evolução do termo, ou seja, desde sua inclusão no vocabulário pedagógico e, posteriormente, no contexto do seu emprego e de suas implicações atuais, como um agente de cidadania no ambiente escolar.

Ao apresentar, em fevereiro de 2004, o trabalho de conclusão continuava com o desejo de conhecer mais, de diversificar os meus saberes, de ir além. Já era Pedagoga, entendia um pouco sobre as teorias do currículo, mas sentia que precisava continuar. Assim em julho deste mesmo ano (2004), me matriculei no curso de especialização em Psicopedagogia (UCB), um curso realizado a distância, na modalidade semipresencial, com *tele-aulas* vistas em São Leopoldo, acompanhada de uma "tutora qualificada" (uma doutoranda da PUCRS). Na Psicopedagogia, me aprofundei nos "problemas de aprendizagem", que eu denominei como *problemas de não-aprendizagem*.

Atualmente trabalho na educação à distância, nos cursos de graduação em Pedagogia e especialização em Psicopedagogia, se configurando em uma experiência maravilhosa estar em contato com a formação de educadores, e outros profissionais atuantes na educação, reafirmando minha vontade de continuar minha trajetória acadêmica.

Com relação ao curso de mestrado, posso dizer que foi um verdadeiro aprendizado. Levei dois anos para concretizar meu ingresso, devido a problemas pessoais, mas quando ingressei nesse universo, ao contrário de muitos, não me senti excluída ou receosa, e sim acolhida e convicta da escolha correta. Foram vinte e quatro meses que podem ser considerados como um divisor de águas em minha

vida. O conhecimento científico que se adquire, ou melhor, se constrói nessa caminhada, se alia a contatos que fazemos, trabalhos que publicamos, convites profissionais que recebemos. Entramos em uma outra porta da Educação, aquela que permite ter tempo para pensar sobre o processo educacional e as respectivas políticas, enfim, refletir sobre os rumos e avanços necessários que, infelizmente ao professor de sala-de-aula nem sempre é permitido conhecer e acessar.

No decorrer desse processo, fui surpreendida com políticas internas da minha universidade, tendo que trocar de orientador, a quem carinhosamente já homenagei no início dessa dissertação, mas fui acolhida com imenso carinho pela minha orientadora, sendo para mim um processo tranquilo, “pois os filhos adotados são tão amados quanto os que a gente planejou”, e assim posso dizer que só ganhei convivendo com esses dois grandes exemplos de professores, educadores e pessoas.

Para saber mais sobre essa etapa do “fazer” mestrado, convido a lerem a epígrafe final (página 133), onde termino de contar essa experiência sem a responsabilidade da escrita científica, necessária aqui nesta etapa de escrita da dissertação.

No próximo capítulo descrevo como se deu a investigação, seus caminhos, instrumentos, sujeitos, enfim a metodologia utilizada na pesquisa.



3. CAMINHOS METODOLÓGICOS: CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA

O desafio que se estabelece nesse capítulo é de desmistificar um pouco a relação do sujeito/pesquisador com a sua metodologia de pesquisa, bem como descrever como se deu esse percurso, uma vez que a metodologia de pesquisa está cercada por crenças silenciosas ou não, opções nada neutras, que às vezes acabam por mistificar o que é, e para o que ela serve.

Etimologicamente, metodologia significa o estudo dos *caminhos*, dos *instrumentos* usados para se fazer pesquisa científica. Mais do que uma descrição formal de técnicas e métodos utilizados na pesquisas, o método indica a opção que foi feita pelo pesquisador. Assim há dois elementos na pesquisa: o método que, significa o caminho a seguir mediante uma série de operações e regras prefixadas de antemão que objetivaram alcançar o resultado proposto, e as técnicas, que se constituem nos instrumentos ou meios utilizados para percorrer esse caminho.

A presente pesquisa trata de um estudo de abordagem qualitativa. A justificativa para a escolha do tipo de pesquisa se deve à idéia de que a abordagem qualitativa considera que a relevância da produção de conhecimentos sobre os fenômenos humanos está em compreender sua essência e não apenas em descrevê-los. Ou seja, existe a participação do pesquisador na construção do conhecimento, desprezando a abordagem positivista⁵, que por muito tempo perdurou na produção de conhecimento, acreditando num único e imutável resultado.

A pesquisa qualitativa não se baseia em um conceito teórico e metodológico unificado. Várias abordagens teóricas e seus métodos caracterizam as

⁵ O Positivismo é uma corrente filosófica cujo iniciador principal foi Augusto Comte (1798-1857). Surgiu como desenvolvimento filosófico do Iluminismo, a que se associou a afirmação social das ciências experimentais. Propõe à existência humana valores completamente humanos, afastando radicalmente teologia ou metafísica, baseada apenas no mundo físico/material. Mais informações em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Positivismo>>. Acesso em 1 de dezembro de 2006.

discussões e a prática da pesquisa. Os pontos de vista subjetivos são um primeiro ponto de partida. (...) Essa variedade de abordagens distintas é resultado de diferentes linhas de desenvolvimento na história da pesquisa qualitativa (FLICK, 2004, p.22).

O paradigma qualitativo⁶, ainda hoje, é mais valorizado nas ciências sociais e humanas, contudo nos últimos anos o mundo científico centrado nas áreas “hard” tem demonstrado maior reconhecimento a esse paradigma investigativo. Pode-se dizer que nos registros acerca do tema encontramos dois cenários como propulsores das discussões acerca da legitimação da pesquisa qualitativa: Alemanha e Estados Unidos. Contudo, registro que ocorreram em épocas diferentes e são marcados por fases distintas. Jürgen Habermas (1967) foi um dos primeiros a reconhecer que tradição e discussão evoluíam na Sociologia norte-americana.

No final da década de 1970, iniciaram-se, na Alemanha, discussões mais amplas e originais, não contando mais somente com traduções da literatura norte-americana. Segundo Flick (2004), Kùchler (1980) formula a questão característica do período, que expõe como esse fenômeno deve ser enxergado: uma tendência da moda ou um novo começo? Crucial foi o aparecimento de dois métodos originais e sua ampla discussão: a entrevista narrativa, de Schütze (1977), e a hermenêutica objetiva (1979), de Oevermann. Flick ainda cita alguns autores e obras como relevantes colaboradores nessa discussão, como Berman (1986), Kuhn (1987), Capra (1993) Prigogine e Stengers (1997), Santos (1989), Morin (s.d), entre outros. Para Flick apesar de ideologias diferentes, o consenso teórico desses autores consiste na superação do paradigma positivista/mecanicista dominante na, então, ciência.

A pesquisa qualitativa trabalha essencialmente com dois tipos de dados: dados verbais e dados visuais, sendo que a análise desses dados privilegia as

⁶ Paradigma qualitativo pode ser entendido como uma tendência científica, no âmbito da Filosofia, surgido no interior da crise dos paradigmas na década de 1960, quando alguns pensadores empreenderam discussões acerca dos limites epistemológicos da objetividade e da racionalidade das ciências, colocando em dúvida toda a ciência moderna [até o momento voltado essencialmente para as ciências naturais e exatas] (TOZONI-REIS, 2006, p.11).

particularidades do fenômeno estudado, valorizando todo o processo da pesquisa e não somente os resultados finais.

3.1 Relevância da temática

Marcas que o presente ou que outros passados não apagam, elas expressam-se de forma fugidia, subjetiva, lançada do centro às margens. As margens tornam-se, então, lugar de conservação ou de produção de referências. São bordas para onde escorrega o que não está sob a luz principal, mas recebe seus raios enviesados. É o espaço onde tudo é possível de culto ao passado como forma possível de não perdê-lo no caos da história acelerada da modernidade (PINTO in: LEIBING e BENNINGHOFF, 2001, p.296).

Perceber a importância de entendermos como se deu o reconhecimento da criança pequena no Brasil, das políticas públicas que a contemplam em nossa sociedade contemporânea, e principalmente a importância das escolas de educação infantil, como um direito que legitima a cidadania da infância, é extremamente relevante.

Hoje com a modificação dos valores sócio-históricos, a criança adquiriu um novo *status* social, principalmente pelas garantias políticas/legais, a presente pesquisa analisou algumas políticas públicas educacionais para a infância do período de 1988 a 2007, na forma de legislações, evidenciando a representação que a infância e a educação infantil possuíram neste período como uma forma de entendermos o presente, investigando como se deu essa materialização dessas políticas num determinado espaço.

A representação surge do real, porém inclui a postura, os interesses, a situação social e/ou de classes, a perspectiva histórica de quem a constrói e, então, o real é reconstruído, retocado, modificado – a representação faz com que o mundo seja o que se pensa que ele seja ou deva ser. (...) Na representação há cargas objetivas e ilusórias, reais e simbólicas nem sempre fáceis de distinguir (REDIN, 2000, p.13).

Para melhor compreender tal contexto se fez necessário conhecer o espaço da criança na legislação brasileira, principalmente fruto das políticas educacionais, tendo a consciência de que a ausência de políticas públicas, ou sua efetividade pode ser uma forma de política pública aplicada pelo Estado.

Em pesquisa realizada ao portal Capes⁷ não encontrei nenhuma dissertação ou tese que trate especificamente da temática que me proponho a pesquisar, 'políticas públicas para infância, no recorte temporal de 1988-2007'. Encontrei dissertações acerca do tema infância como: Políticas Educacionais, Infância e Linguagem: Uma análise a partir das categorias históricas de Marx E Vygotsky,⁸ A Política Pública voltada para criança e o adolescente, com ênfase sobre a questão da delinquência: concepções e limites⁹, A Infância de Papel e o Papel da Infância¹⁰, Infância e Educação Infantil nos Documentos e Legislações Nacionais e Internacionais¹¹, entre outros títulos que têm relação com infância e com as políticas.

A temática infância tem ocupado cada vez mais espaço no meio acadêmico. Destaco quatro periódicos recentes que tiveram a infância como tema em destaque dos volumes: Cadernos de Educação (UFPEL, ano 12, nº 21, julho/dezembro de 2003), Revista Reflexão Ação, com o título "Infância e Educação: a cumplicidade do aprender" (EDUNISC, vol. 13, nº 1, janeiro/junho de 2005), Revista de Ciência e Educação - Educação e Sociedade, com o título "Sociologia da Infância: Pesquisas com crianças" (CEDES, vol. 26, nº 91, maio/agosto de 2005) e "Educação e Linguagem: Educação Infantil – História, Política e gestão" (UMESP, nº 12, julho/dezembro de 2005).

⁷Endereço eletrônico CAPES: www.capes.gov.br .

⁸ Adão Aparecido Molina (2004), disponível em:
<<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200412740004015004P8>>. Acesso em 20 de dezembro de 2006.

⁹ Almir de Oliveira Junior(1999), disponível em:
<<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=19997232001010033P6>>. Acesso em 20 de dezembro de 2006.

¹⁰ Jodete Bayer Gomes Fülgraff (2001), disponível em:
<<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200159641001010015P7>>. Acesso em 20 de dezembro de 2006.

¹¹ Júlio César Salomão (1999), disponível em:
<<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=19999332006012003P1>>. Acesso em 20 de dezembro de 2006.

No site da Anped¹² ao consultar o GT¹³ "Educação das crianças de 0 a 6 anos", que é um espaço de discussão e divulgação sobre produções referentes ao assunto, encontrei a referência (de 1986) sobre a avaliação do G.T indicando a necessidade de "discutir políticas ou prioridades de pesquisas; articular mecanismos que garantissem um fazer contínuo; assegurar novas práticas e posturas que favorecessem o avanço do conhecimento a serviço da democratização da sociedade.

A intensificação da produção científica nos programas de pós-graduação sobre educação infantil, principalmente no final dos anos 80, coincide com a nova sistemática de apresentação escrita dos trabalhos e comunicações para as reuniões anuais, tornando mais claros os contornos da pesquisa na área. A nova sistemática possibilitou, já em 1990, uma ampliação dos debates teóricos em torno dos três temas em que se distribuíram os 14 trabalhos selecionados: - Estudos sobre crianças brasileiras. Formação de Profissionais e Trabalho Pedagógico; Políticas Públicas para criança de 0 a 6 anos (Calazans, 1995, p.54-55).

A necessidade de políticas públicas voltadas à criança acompanha a história da própria infância. As evoluções das resoluções legais e normativas com este intuito demonstram a preocupação cada vez maior sobre a temática. Hoje, o maior problema não é somente regular positivamente a situação da infância, mas, sim, unir o texto legal com a realidade. O Brasil ainda precisa evoluir muito no atendimento as suas crianças. Os documentos legais apontados como referencial para análise nessa pesquisa prevêm essa proteção, mas necessitam serem realmente efetivados.

3.2 Problema de pesquisa

O tema da pesquisa indica a área de interesse a ser investigada pelo pesquisador, podendo ser ainda uma delimitação muito ampla. Para que a pesquisa

¹² No site da Anped: anped.org.br/, é possível localizar os *sites* dos GTs, sendo o de educação das crianças de 0 a 6 anos localizado no seguinte endereço: <<http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/histgt7.html>>. Acesso em 6 de dezembro de 2006.

¹³ Criada em 1978 a Anped só organizou os Grupos de Trabalho (GT) em 1981, na 4ª Reunião Anual. Antes disso, realizou suas reuniões em torno de temas gerais vinculados especialmente aos Programas de Pós-Graduação.

possa ser realizada, formulamos o 'problema de pesquisa'. Não se trata de uma tarefa fácil para pesquisadores iniciantes, principalmente num curso de mestrado, mas proporciona a questão investigativa norteadora da pesquisa. Apresento o problema de pesquisa desta dissertação:

De que modo a concepção de infância cidadã, expressa nos documentos legais do recorte temporal analisado (1988-2007) se materializa ou não nas escolas de Educação Infantil da rede municipal de São Leopoldo?

3.3 Questões de pesquisa

Para auxiliar no desenvolvimento da pesquisa elaborei outras questões complementares, que foram respondidas no decorrer do texto, proporcionando uma linearidade à resolução do problema de pesquisa.

Na tentativa de complementar e organizar a elaboração deste estudo, propus as seguintes questões de pesquisa proporcionando maior detalhamento na escrita da dissertação.

- a) Como se deu a transição das creches para a Educação Infantil em São Leopoldo na perspectiva histórica e política? Ou ambas?
- b) As escolas de Educação Infantil de São Leopoldo se constituem como instituições para atender os direitos das crianças ou das mães trabalhadoras?
- c) Existem vagas para todas as crianças/famílias que procuram a rede municipal? Como se dão essas matrículas?
- d) Os critérios de seleção para as matrículas contemplam os direitos das crianças?
- e) Percebemos influências dos organismos internacionais em nossas políticas públicas para infância?
- f) Podemos dizer que a infância encontrada na EI Leopoldense possui o status de "infância cidadã"? Que indicadores nos permitem afirmar ou negar tal proposição?

3.4 Objetivos

- a) Evidenciar como as políticas públicas educacionais (1988-2007) possibilitam à criança o exercício da sua cidadania nas EMEIS de São Leopoldo.
- b) Recuperar as legislações que garantem o direito da criança de 0 a 5 anos à educação infantil no Brasil.
- c) Identificar quais concepções de Cidadania, Infância e Educação Infantil são encontradas nos documentos legais analisados.
- d) Conhecer como se constituiu a rede municipal de Educação Infantil de São Leopoldo.
- e) Verificar as implicações das referidas políticas públicas nacionais e locais, na Educação Infantil da rede municipal de ensino de São Leopoldo.
- f) Contribuir para o entendimento do conceito *Infância Cidadã*.

3.5 Revelando o campo: O porquê da escolha em pesquisar a rede municipal de Educação Infantil de São Leopoldo

O campo de pesquisa é o cenário onde o pesquisador procura seus dados. Uso *procurar* porque não acredito que se trate de “um simples coletar dados”, os mesmos não estão prontos a nossa espera, é meu olhar enquanto pesquisadora, minhas intenções, e propostas da pesquisa que oportunizam que eu os encontre, para a seguir poder analisá-los.

Pelo fato de ter nascido, crescido, estudado e trabalhado em São Leopoldo, minha escolha por pesquisar nesse cenário fez com que, mais uma vez, eu estreite a relação entre pesquisadora e sujeito de pesquisa, levando em conta também o fato de conhecer as localizações das escolas. Além de possuir um sentimento de afeto para com a cidade e acreditar que, de alguma forma, esta pesquisa poderá vir a contribuir com a Educação Infantil Leopoldense, uma vez que ocorreu na rede municipal, em seis das oito EMEIS. A escolha destas seis escolas justifica-se por serem as únicas escolas de educação infantil de turno integral do município, bem

como serem escolas que antes não faziam parte da coordenação pedagógica da SMED (até o ano de 2005).

Importante assinalar que uma das sete escolas de turno integral do município não participou da pesquisa por impossibilidade das gestoras, que foram procuradas por mim várias vezes, mas que não dispuseram de tempo para as entrevistas e demais procedimentos. Bem como a oitava EMEI do município, que existe há trinta e nove anos, e sempre fez parte da SMED, sendo a única pré-escola do município que tinha professoras (concuradas das EMEFS) antes do ano 2000, não se enquadrando no perfil da pesquisa realizada.

3.5.1 Conhecendo o município de São Leopoldo

A data de fundação do município de São Leopoldo é considerada o dia 25 de julho de 1824, com a chegada dos primeiros imigrantes alemães. Em Porto Alegre, antiga capital da província de São Pedro do Rio Grande, os mesmos haviam aportado em 18 de julho de 1824. Onde logo depois, foram enviados para a desativada Feitoria do Linho Cânhamo, um estabelecimento agrícola do governo, que não dera resultados. Essa feitoria localizava-se à margem esquerda do Rio dos Sinos e, no dia 25 de julho de 1824, esses 39 imigrantes, sendo 33 evangélicos e 6 católicos, chegaram ao seu destino, sendo oficializada a data de fundação da cidade, justificando o título de “Berço da Imigração”.

Em homenagem a estes imigrantes, o dia 25 de julho até hoje é um grande feriado municipal. Com a comemoração, São Leopoldo busca resgatar a memória e a variada contribuição dos alemães ao nosso Estado.

FIGURA 2: Foto da Antiga estação de trem em dia de festa¹⁴



FIGURA 3: Vista aérea da cidade¹⁵.



Conforme os dados do *site* oficial¹⁶ da cidade, São Leopoldo conta com uma população de 209.611 habitantes e uma taxa de urbanização de 99,7% contra 0,30% na área rural.

¹⁴Foto disponível em:
<https://www.saoleopoldo.rs.gov.br/home/show_page.asp?int_foto=1&user=&id_CONTEUDO=45&co did_CAT=21&imgCAT=&ID_LINK_PAI=&categoria=%3Cb%3ECidade%3C/b%3E&id_SERVICO=#gal eria_foto>. Acesso em 6 de outubro de 2007.

¹⁵Foto disponível em:
<https://www.saoleopoldo.rs.gov.br/home/show_page.asp?int_foto=8&user=&id_CONTEUDO=44&co did_CAT=21&imgCAT=&ID_LINK_PAI=&categoria=%3Cb%3ECidade%3C/b%3E&id_SERVICO=#gal eria_foto>. Acesso em 6 de outubro de 2007.

¹⁶ Site oficial da cidade: < <https://www.saoleopoldo.rs.gov.br> >. Acesso em 6 de outubro de 2007.

Localizada na encosta inferior da região nordeste do estado, integra a Região Metropolitana, estando a aproximadamente 31 quilômetros de Porto Alegre, capital do estado do Rio Grande do Sul. A cidade é cortada pelas rodovias BR 116 e RS 240. Situa-se a 26 metros acima do mar, possuindo uma área média de cento e três quilômetros quadrados, dividida em 24 bairros, com 198 vilas e loteamentos. Tem como cidades vizinhas, com as quais faz divisa: Novo Hamburgo, Portão, Sapucaia do Sul, Gravataí e Estância Velha.

A rede municipal de Educação de São Leopoldo (dados referentes até novembro de 2007) possui trinta e cinco escolas de Educação Básica e oito de Educação Infantil. O Município conta ainda com instituições privadas, e duas instituições de Ensino Superior: a Escola Superior de Teologia (EST) e a Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), à qual esta pesquisa está vinculada.

3.6 Entrando em cena: consolidando o trabalho de campo

A dificuldade que temos em escrever e descrever é resultado em certo aspecto do “adestramento” que sofremos no decorrer de nossa vida escolar, que legitima padrões como “escrever bonito e certo”. Segundo Marques (2001, p. 13):

(...) escrever é (...) iniciar uma conversa com interlocutores invisíveis, imprevisíveis, virtuais apenas, sequer imaginados de carne e osso, mas sempre ativamente presentes. Depois é espichar conversas e novos interlocutores surgem, entram na roda, puxam outros assuntos. Termina-se sabe Deus onde.

Neste espaço, vou descrever como se deu à pesquisa com relação a sua trajetória metodológica. As análises a partir do campo empírico são encontradas no capítulo oito da dissertação.

Fiz uso de alguns instrumentos para a realização da pesquisa, procurando estabelecer várias articulações, tanto em relação à fundamentação teórica, quanto

ao objeto pesquisado, as EMEIS de São Leopoldo. A seguir descrevo cada instrumento metodológico, aliando sua conceitualização a sua vinculação na pesquisa.

3.6.1 Análise Documental

A pesquisa empírica começou a tomar forma a partir da elaboração de quadros analíticos, elaborados para tornar possível a visibilidade que as categorias analisadas recebem em nossos documentos legais no período de 1988 a 2007. Os documentos analisados foram os seguintes: Constituição da República Federativa do Brasil, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Plano Nacional de Educação e os Princípios Gerais da Educação Municipal (São Leopoldo).

A partir dessa análise documental foram elaborados cinco quadros¹⁷ organizados a partir das seguintes categorias: Criança e Infância; Políticas Públicas; Cidadania; Educação Infantil; Aluno – Educando, onde encontramos os artigos expressos nas referidas legislações, e que vêm ao encontro do objeto da pesquisa.

Após a análise documental, parti para o trabalho de campo junto as EMEIS. Iniciando a partir de um contato pessoal realizado com todas as equipes diretivas das escolas, entregando uma carta de apresentação (apêndice 1) na primeira visita que fiz. Apresentei diversas datas que eu teria disponibilidade e solicitei que cada gestora escolhesse a data e horário que melhor se encaixasse na sua rotina. É importante registrar que em todas as equipes, compostas sempre por as duas gestoras (diretora e supervisora), quando ambas participaram das entrevistas, as mesmas optaram por serem entrevistas simultaneamente.

¹⁷ Convido o leitor verificar o apêndice 6 nas páginas 148-155, onde encontram-se os quadros.

3.6.2 Observação sistemática

Nas visitas às EMEIS realizei observações sistemáticas, ou seja, colhi impressões e registros através do contato direto com os sujeitos. A observação sistemática se configura pela adoção de uma série de decisões prévias, que dizem respeito aos elementos e situações observados e da forma de registro dos mesmos. Para tal, nesta pesquisa foi elaborada uma ficha de caracterização das escolas de educação infantil (apêndice 3), pois o auxílio de elementos pré-fixados permite que o objetos da investigação sejam observados de forma mais objetiva.

3.6.3 Entrevistas semi-estruturadas

Na segunda visita às EMEIS, realizei as entrevistas, foi também o momento do preenchimento das fichas de acompanhamento das escolas, as quais serviram para tabular dados como: número de alunos da rede, de educadoras, e demais aspectos relevantes para a pesquisa, bem como a tomada de fotografias dos diferentes ambientes. Essa visita, que tinha o objetivo de coletar os dados, teve sempre a duração de um turno inteiro, manhã das nove horas ao meio dia e, no período da tarde, das quatorze às quinze horas.

Para Neto (1994, p.56) através da entrevista, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta de fatos relatados pelos atores. Através desse procedimento, podemos obter tanto dados objetivos quanto subjetivos.

Neste sentido, sem perder o rigor metodológico, a entrevista se caracteriza pela conversa entre o pesquisador e o sujeito pesquisado, possibilitando uma maior flexibilidade para o pesquisador/entrevistador, que tem a oportunidade de observar atitudes, reações e condutas durante a entrevista.

Na presente investigação, fiz uso da entrevista semi-estruturada, valendo-me de um roteiro preliminar de perguntas, o qual se moldava à situação concreta daquele momento de interação possibilitando que fosse possível adicionar novas perguntas sempre que necessário¹⁸.

Conforme explicitarei antes, uma característica presente em todas as entrevistas foi de que todos os sujeitos foram procurados previamente, onde receberam informações acerca do que tratava a pesquisa. Desta forma, todos puderam escolher as datas e horários (dentro de uma planilha que eu havia organizado com os dias que dispunha para essa etapa da pesquisa). O período de entrevistas durou cerca de três intensas semanas, com exceção da sétima escola, que por dificuldade de ser recebida no mesmo período das demais, tentei realizar a entrevista até início de janeiro do presente ano, não obtendo êxito.

A oitava EMEI, a mais antiga da Rede Municipal, e que sempre pertenceu à SMED não foi entrevistada por não contemplar a mesma realidade das demais, não tendo vivido a mesma história, de concurso, eleições, transições e incorporação à SMED. Assim, apenas foram pesquisados os seus dados de caracterização, via SMED, e documentos públicos, não tendo sido visitada.

3.6.4 Diário de Campo

O diário de campo, mais do que um instrumento de anotações realizadas durante as observações e entrevistas, representa a construção de um tipo de registro que explicita as situações, pessoas, ambientes e depoimentos. Ele corporifica a observação, registrando não só as impressões mediatas, mas também as imediatas. Com isso possibilita entender melhor o que se passa e/ou acontece com o sujeito/pesquisador diante do fenômeno observado, bem como o que se passa e/ou acontece com os sujeitos pesquisados. Fiz uso do diário de campo a partir de dois

¹⁸ No apêndice 7, encontra-se o CD com a transcrição das entrevistas. Em fonte diferenciada encontram-se trechos do diário de campo

tipos de anotações: a anotação descritiva (quando o sujeito/pesquisador faz a descrição do fenômeno observado, descrevendo comportamentos, atitudes, tal como eles se oferecem à sua observação) e a anotação reflexiva (cada fato, comportamento, ação e atitude que se observou pode sugerir uma idéia, uma nova perspectiva).

3.7 Anunciando os sujeitos da pesquisa

A expressão “sujeitos de pesquisa” pode ser vinculada à idéia de assujeitamento, mas meus sujeitos, em nenhum momento foram “sujeitados” e sim, ouvidos. A proposta inicial consistiu em ouvir as gestoras da rede municipal de educação infantil por estarem num espaço envolvido e comprometido com a infância e a educação infantil, bem como com as questões políticas analisadas nesta dissertação. Segundo Fischer: “o sujeito deixa de ser encarado como uma identidade em essência, e passa a ser visto como um estado de ser, uma forma em permanente atualização, inserido em múltiplas relações que enredam suas práticas” (2005, p.245).

Assim, anuncio os sujeitos da pesquisa, que compreende a participação de 10 gestoras (04 professoras eleitas e 01 professora indicada para a função de Diretora e 04 professoras eleitas para a função de Supervisora Escolar), e 02 representantes da SMED que fizeram parte desta pesquisa, através da participação nas entrevistas¹⁹.

A seguir inicia-se a segunda parte da dissertação, com o capítulo quatro, onde trato a conceitualização da temática infância, percorrendo os meandros da sua história de reconhecimento enquanto uma etapa diferenciada da vida do ser humano, bem como conseguiu chegar ao atual *status* social, associado a esta etapa da vida.

¹⁹ Maiores detalhes sobre os sujeitos da pesquisa podem ser encontrados no capítulo 8, subcapítulos 8.3 & 8.4.

PARTE II: Conceitualizando a pesquisa

Esta segunda parte da dissertação é composta pelos capítulos quatro a seis, que possuem o objetivo de conceitualizar a pesquisa, situando a temática ao leitor e fundamentando-a teoricamente. Os referidos capítulos são intitulados: Infância(s): entre a história e a contemporaneidade; Educação Infantil: que educação é esta?; e Cidadania: uma visita à esta temática tão antiga quanto atual.



Figura 4



4. INFÂNCIA(S): ENTRE A HISTÓRIA E A CONTEMPORANEIDADE

Nesse capítulo pretendo contextualizar a infância enquanto etapa diferenciada do ser humano, numa perspectiva de âmbito social, fazendo um breve retrospecto sobre a sua evolução e história, considerando as principais contribuições das diferentes correntes teóricas, de diferentes espaços sociogeográficos, refletindo também acerca das dimensões etária e social que compreende a infância, finalizando com a contextualização da infância brasileira e seus marcos de reconhecimento.

Segundo Redin, o sentimento de infância, a idéia de infância, a representação de infância, são fenômenos psicossociais, surgidos gradativamente na civilização e ligados a diferentes motivos (2000, p. 14).

O que se pode apurar, primeiramente sobre a infância é que, até a Idade Média, ela era vista apenas como o espaço entre o nascimento e a idade em que as crianças - mini adultos ingressavam no meio social. Isso acontecia quando possuíam condições físicas de acompanhar as atividades dos adultos. À infância não era atribuído nenhum valor cultural ou social (ARIÈS, 1981).

Na Sociedade Medieval, não se reconhecia o sentimento de infância. Ainda nesse período, timidamente, começa a surgir um sentimento pela infância, fase em que a criança por sua graça, ingenuidade, inocência e gentileza, tornava-se fonte de distração e relaxamento para o adulto.

O início da Era Moderna, datado a partir do século XVIII, marca um novo lugar para a criança, que passa da posição do anonimato para a condição de mini adulto. Neste momento sua inocência passa a ser uma virtude, que faz com que surja a preocupação com sua defesa. Segundo Redin: "a criança é uma invenção recente nesse universo, enquanto personagem central de organização da família,

bem como o caráter privado da vida familiar é contemporâneo de uma transformação da cidade" (2000, p.15).

Através da invenção da imprensa por Guttemberg e a democratização da leitura, o conhecimento passa a ser transmitido de outra forma que não a oral: a leitura e a escrita também se democratizam. Agora, para ingressar no mundo dos adultos, as crianças devem antes desvendar os códigos escritos.

Conforme Pinto (1997), o sentimento de infância que temos hoje é fruto de uma realidade que começa a ganhar contornos a partir dos séculos XVI e XVII, mas que praticamente adquire expressão social somente nos últimos 150 anos. O Romantismo (século XIX) traz uma nova perspectiva de cuidados com as crianças, instaurando-se o sentimento de "paparicação".

Já no século XX, aos poucos, começa a se abandonar as concepções de inocência e fragilidade como verdades fundamentais sobre a infância, ligadas à cultura ocidental, principalmente após o Romantismo.

A construção social da infância passa a ser um aspecto relevante nas pesquisas das mais diversas áreas do conhecimento, como: Sociologia, Antropologia, História, Filosofia, deixando de ser objeto de interesse somente da Pedagogia.

A infância como fase diferenciada, surge junto com as grandes descobertas mundiais. "A noção de infância, como fase diferenciada, é uma 'invenção' dos tempos modernos. Nas sociedades antigas, os meios em que a criança se desenvolvia eram bastante amplos: as habitações coletivas, as famílias numerosas" (AZEVEDO e SILVA, 1999, p.34).

Para a família, não era atribuída uma função afetiva. Mas para as crianças contemporâneas, inventa-se a infância quando as deixamos brincar, ir à escola, serem contempladas pelas políticas públicas sociais, enfim, quando permitimos fazer

coisas pertinentes ao momento. Porém só saberemos o que é pertinente à infância quando a entendermos e a conhecermos melhor.

4.1 Re-Visitando as correntes teóricas

Re-visitar neste contexto da pesquisa significa conhecer ou voltar a algo que já conhecemos, assim nesta etapa volto a conceitos e fatos históricos que fizeram com que a infância tivesse seu reconhecimento social e acadêmico. Para tanto elejo três eixos norteadores para (re)visitar esta história, considerados como “contribuições”. São eles: contribuições européias, contribuições norte-americanas e contribuições brasileiras. Cada um desses eixos traz fatos relevantes para a fundamentação teórica da pesquisa, em diferentes espaços geográficos e temporais, além de propostas atuais de referência da educação de crianças menores de seis anos.

4.1.1 Contribuições européias

Iniciarei esta sessão referente às contribuições européias, sob o paradigma de quatro países que têm se destacado no que diz respeito a educação das crianças pequenas, correspondente a nossa Educação Infantil: França, Inglaterra, Itália e Portugal.

a) **França** - É um dos países do mundo que mais se preocupa com as crianças de menos de seis anos. Conforme entrevista com a Ministra Label France²⁰, a taxa de escolarização das crianças de três anos no maternal elevou a 100%. Quanto aos mais novos, desde que se tornou Ministra para a Família e a Infância, vem dando-lhes um espaço particular no plano de ação. Para os poderes públicos, a questão é antes a de privilegiar um modo de acolhida particular, de oferecer aos pais a

²⁰ Entrevista com a Ministra da França para a Família e a Infância *Label France*, disponível em <<http://www.ambafrance.org.br/abr/label/label43/dossier/14.html>>. Acesso em 17 de outubro de 2007.

possibilidade de escolher a forma de guarda que melhor lhes convier e eventualmente mudar durante o mesmo ano conforme as suas necessidades. É por essa razão que a França pretende criar estruturas que sirvam de passarela entre a creche e a escola maternal e formas de guarda variadas e flexíveis em matéria de horários e presença, tanto no meio urbano quanto no rural. A política do ministério é, portanto, uma política de *multi-acolhida*, que se adapta melhor às novas necessidades das famílias.

Outro aspecto relevante desse retrospecto de contribuições acerca da infância, deve-se ao fato da França ser o berço de um dos pioneiros que contribuiu para reconhecimento de infância enquanto etapa diferenciada, Philippe Ariès, trazendo para a sociedade na década de 1970 declarações em sua obra *História Social da Criança e da Família*²¹ como: "a passagem da criança pela família e pela sociedade era muito breve e muito insignificante para que tivesse tempo ou razão de forçar a memória e tocar a sensibilidade" (1981, p.10).

A leitura da obra de Ariès nos permite ter contato com uma produção historiográfica notadamente datada. A primeira edição brasileira é a tradução de uma versão francesa de 1973, um resumo do estudo original publicado em 1960. A década de 1960 foi um período de consolidação do chamado movimento da "história nova", corrente que é apontada por alguns como responsável por uma "revolução francesa da historiografia". O estudo de Ariès possui dois fios condutores: o primeiro é a constatação de que a ausência do sentido de "infância", tal como um estágio específico do desenvolvimento do ser humano, até o fim da Idade Média, abre as portas para uma interpretação das chamadas "sociedades tradicionais" ocidentais. O segundo é que este mesmo processo de definição da infância como um período distinto da vida adulta também abre as portas para uma análise do novo lugar assumido pela criança e pela família nas sociedades modernas.

²¹ Resenha da obra disponível em: <<http://www.comciencia.br/resenhas/framerese.htm>>. Acesso em 17 de outubro de 2007.

b) **Inglaterra** - Aqui encontramos diversos serviços que oferecem o cuidado da criança antes dos anos escolares, ou em paralelo a estes. A seguir apresento como são denominados e o que oferecem os *Childcare* (0 a 3 anos), regulados pelos órgãos do Governo, mesmo quando realizado por profissionais independentes como babás. Existem diferentes categorias de babás, que variam devido ao tipo de treinamento que recebem e ao tipo de atendimento que realizam, que são denominadas de: *Nanny* (é a categoria de babá que cuida da criança na casa desta, como auxiliar na presença dos pais ou enquanto estes estão fora de casa, não residindo com a família). *Au pair* (babá que normalmente reside com a família da criança, sendo em grande parte formada por jovens estrangeiras em busca de oportunidades de trabalho e estudo). *Childminder* (babá que atende as crianças em sua própria casa, podendo atender um número de crianças determinado pelo Ofsted²² dependendo de seu treinamento e das condições da casa). E *Day Nursery* (instituições privadas reguladas pelo Ofsted, que atendem crianças dos seis meses aos três anos).

Ressalvo que o período chamado de ***foundation stage*** compreende dos 3 aos 5 anos de idade e não faz parte da educação obrigatória inglesa. A educação pré-escolar é oferecida, portanto, pelo sistema privado nas ***nursery schools, pre-schools*** ou ***playgroups***, equivalentes às creches, maternais e pré-escolas brasileiras. Recentemente a legislação sofreu uma alteração que assegura o direito das crianças a uma vaga no sistema público de ensino a partir dos 3 anos e nove meses.

Destacam-se como estudiosos da temática os autores Peter Moss (investigador na Thomas Coram Research Unit e docente no Instituto de Educação– Universidade de Londres) e Helen Penn (*School of Education and Community Studies, University of East London Social Science Research Unit, Institute of Education, London University*), que faz críticas severas quanto as ações do Banco Mundial, avaliando os impactos das políticas macroeconômicas para as crianças.

²² Departamento não-ministerial do governo do Reino Unido que define os padrões de qualidade do ensino na Inglaterra.

c) Itália - O movimento da educação nova, na Itália, começou com a Dr^a Maria Montessori (1870-1952) e suas Casas das Crianças, por volta do ano de 1907. Atualmente destaca-se a região de Reggio Emilia, que após a segunda guerra mundial teve um grupo de mulheres desta cidade italiana que buscava um modelo diferente de escola, integrada à comunidade e com formação pautada na ética e no desenvolvimento de competências. A abordagem educacional foi criada de maneira democrática e tão bem sucedida que acabou sendo municipalizada em 1963 e logo se espalhou por todas as escolas do município. O reconhecimento internacional surgiu em 1991, quando a revista norte-americana *Newsweek* publicou uma matéria apontando o sistema educacional infantil de Reggio Emilia como o mais admirável do mundo. Até os dias de hoje, o desenvolvimento pedagógico é feito de maneira democrática, na qual desde os coordenadores até cozinheiros são considerados peças fundamentais para o processo.

Destaca-se o autor Francesco Tonucci como uma referência por seus estudos sobre a educação infantil na Itália e a democracia que envolve a escola e a comunidade da educação das crianças pequenas, sempre ouvidas nesse contexto.

d) Portugal – Temos toda uma história que nos liga a este país, contudo, a aproximação nesta dissertação se faz pelos estudos referentes às temáticas da Infância e da Educação Infantil, sob o viés da Sociologia da Infância. Destaca-se nesses estudos autores como: Manuel José Jacinto Sarmiento Pereira, Manuel Pinto e Manuela Ferreira.

Aqui abordaremos a situação da educação da infância em Portugal, onde as questões da educação das crianças portuguesas inseridas num contexto político mais vasto, e na dinâmica da construção da igualdade de oportunidades e de uma efetiva paridade entre mulheres e homens, é uma preocupação recorrente.

Atendendo ao fato da educação infantil ter adquirido ampla importância nos últimos anos no quadro das prioridades educativas, das quais destaco as seguintes

medidas tomadas: como o novo papel atribuído ao Estado e o conceito de tutela pedagógica única introduzida pela nova legislação.

Em maio de 1996, o então Governo apresentou à Assembléia da República a proposta de um Pacto Educativo, convidando todos os parceiros, públicos, privados, etc, a concentrar esforços no sentido de melhorar a qualidade do sistema educativo português. Este Pacto Educativo parte do princípio de que a educação é uma responsabilidade coletiva, entendendo a escola como núcleo do processo educativo e elo de ligação entre a comunidade e a educação a nível local. Comprometendo o Estado a desenvolver medidas que garantam a elevação do nível de educação da população portuguesa no sentido de aproximar o seu desenvolvimento dos outros países da União Européia.

Em Portugal está localizada a Universidade do Minho²³, que possui o Departamento de Ciências da Educação da Criança, que está estruturado em dois grupos disciplinares: Estudos Sócio-educativos e Currículo da Educação Básica e Psicopedagogia e Educação Especial da Criança. O Departamento exerce as suas atividades pedagógicas e científicas nas áreas disciplinares de: Psicologia Educacional da Criança; Educação Especial; Metodologia e Supervisão em Educação de Infância; Sociologia da Infância; Tecnologias de Informação e Comunicação; Currículo da Educação Básica; Organização e Formação na Educação Básica. Quanto à área Disciplinar de Sociologia da Infância, cito novamente o professor Manuel José Jacinto Sarmiento Pereira.

Para Sarmiento (2005, p.365), “a infância é historicamente construída, a partir de um processo de longa duração que lhe atribuiu um estatuto social e elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais de seu lugar na sociedade”. Contudo, esse processo é dinâmico e se constrói diretamente nas interações. A coletividade da infância também passa a ser pensada, quando se pergunta se ela altera o estatuto das crianças e suas condições de vida comparadas com outros grupos e segmentos sociais. Ainda segundo Sarmiento, “o mundo da criança é muito heterogêneo, ela

²³ Site da Universidade do Minho: < <http://www.iec.uminho.pt>>. Acesso em 27 de outubro de 2007.

está em contacto com várias realidades diferentes, das quais vai aprendendo valores e estratégias que contribuem para a formação da sua identidade pessoal e social (s/ano, p.10)". Assim, a cultura dos pares permite à criança apropriar, reproduzir, reinventar, o mundo que a rodeia.

Para Ferreira, é preciso assumir as crianças, independente da idade, como seres sociais competentes e dotados de emoções e sentimentos à luz das suas próprias evidências, ou seja, que participam ativamente nos processos de transformação das regras sociais, como atores sociais, com o mesmo estatuto de outro ser social (2005, p.131). As culturas da infância constituem-se do reflexo de uma geração sobre a outra, ou seja, de adulto para a criança e das interpretações dessas ações. Já a construção moderna de infância representa um trabalho de desagregação do mundo dos adultos e de institucionalização das crianças. As culturas das crianças são essencialmente culturas de pares, ou seja, produções culturais de determinados grupos sociais de crianças, com suas rotinas, rituais, artefatos, idéias e reflexões sobre suas próprias ações, entre o grupo, durante suas produções.

4.1.2 Contribuições norte americanas

a) **Canadá** - O sistema de educação canadense²⁴ é formado por escolas com financiamento público e por escolas privadas, desde o jardim da infância até a universidade. A educação é de responsabilidade da província, conforme a constituição do Canadá, o que significa que existem diferenças significativas entre os sistemas educacionais de diferentes províncias. Contudo, os padrões são uniformemente elevados em todo o país. Geralmente, as crianças canadenses freqüentam o jardim de infância por um ou dois anos, na idade de quatro ou cinco anos, em caráter optativo. Todas as crianças iniciam o que equivale a nossa Educação Básica com cerca de seis anos de idade.

²⁴ Para maiores informações sobre o sistema de educação canadense consulte o site: <<http://www.studycanada.ca/brazil/education.htm>>. Acesso em 27 de outubro de 2007.

b) **Estados Unidos da América** - Aos seis anos de idade, a maioria das crianças inicia a escola primária que dura entre cinco ou seis anos. Em seguida passam à escola secundária que consiste em *middle school* e *high school*. A educação primária e a educação secundária equivalem 12 anos ou 12 graus de estudos.

Segundo Bowman (2001), os Estados Unidos da América têm uma longa tradição de pesquisa nessa área, o que tem possibilitado o estabelecimento de padrões de qualidade e a implementação de programas baseados em evidências de pesquisa. De fato, inúmeros pesquisadores, de diferentes disciplinas, têm-se dedicado a estudar os primeiros anos de vida e gerado um significativo acúmulo de conhecimentos. Esses conhecimentos têm produzido uma crescente consciência de que abordagens transdisciplinares e a coordenação de diferentes serviços são necessárias para dar conta da complexidade da tarefa de cuidar e educar as crianças pequenas.

Destaca-se entre esses pesquisadores William Arnold Corsaro (professor titular da Faculdade de Sociologia, Universidade de Indiana), Neil Postman, (professor de comunicação da Universidade de Nova York) e Barbara Rogoff (da Universidade da Califórnia), um nome de destaque na área da Psicologia Cultural.

4.1.3 Contribuições brasileiras

No que se refere à educação de crianças pequenas, em idade de educação infantil no Brasil, é indissociável não citar o MEC como referência nesta trajetória de reconhecimento desta etapa educacional.

Atualmente o MEC²⁵ possui a Coordenação-Geral de Educação Infantil, que busca subsidiar os sistemas de ensino na elaboração de normas e ações político-pedagógicas respeitando peculiaridades desta etapa da educação básica. Sua meta é

²⁵ Mais informações sobre ações do MEC para EI, consultar: <<http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=180&Itemid=218>>. Acesso em 19 de outubro de 2007.

a melhoria da qualidade da educação da criança de 0 a 6 anos. Com esta finalidade, foram criados e disponibilizados programas e materiais que vêm contribuindo para aumentar o atendimento e a qualidade na área de educação infantil. Estes são alguns dos programas vigentes: II Seminário Professores do Brasil, Prêmio Professores do Brasil 2ª Edição, Proinfantil, Caracterização das Políticas e Serviços de Educação Infantil no País, Programa Família Brasileira Fortalecida pela Educação Infantil, além das publicações criadas pelo MEC para a Educação Infantil

Além disso, a Portaria Interministerial nº 3.219, de 21 de setembro de 2005, instituiu o Grupo de Trabalho (GT) com o objetivo de apresentar proposta para transição da gestão do atendimento às crianças de 0 a 6 anos, em creches e pré-escolas atualmente apoiadas financeiramente pelo Fundo Nacional de Assistência Social (FNAS), do âmbito do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), para o Ministério da Educação (MEC). Compõem este GT, representantes do MEC, do MDS e do Ministério do Planejamento. Em março de 2006, o GT finalizou o relatório dos trabalhos desenvolvidos até então, acompanhado de uma proposta de prorrogação de suas atividades.

No Brasil, o crescente aumento de pesquisadores que têm se dedicado à temática Infância e Educação Infantil, tem propiciado reflexões e modificações nesta realidade. Pode-se citar muitos intelectuais que têm se dedicado a este estudo, dentre eles destaque: Zilma de Oliveira, Maria Lúcia Machado, Leni Dornelles, Maria Carmem Barbosa, Maria Isabel Bujes, Eulcides Redin, entre outros.

4.2 Re-Pensando as dimensões da Infância: dimensão etária e/ou dimensão social?

Todos nós temos concepções construídas acerca das crianças e do universo que a rodeia. A preocupação com a criança veio primeiramente através dos estudos relacionados à área da saúde, como o controle das doenças, sempre entendendo a criança como um ser incompleto, e extremamente dependente do adulto. A maioria

das características que ainda são associadas às crianças refere-se ao seu estado biológico e mutável, seguido das características de cunho protecionista, influência que temos desde o reconhecimento da criança enquanto etapa diferenciada, como a inocência, a fragilidade física, a preocupação com lúdico, a espontaneidade, enfim a curiosidade presente no período de desenvolvimento das crianças. Mas seriam essas características próprias e universais da criança? Ou apenas características relacionadas a elas pelos adultos? Afinal, existem características próprias determinantes da criança?

Se a infância deve ser considerada uma construção social, que papel resta às influências biológicas? Como se pode chegar às idéias gerais sobre a infância quando a ênfase recai sobre a pluralidade dos constructos sociais, no limite, naquilo que é singular a cada sociedade e não no que é comum a todas (HEYWOOD, 2004, p.14).

Analisando o termo "infância" (*in-fans*), descobre-se que possui sentido de *não fala*. É necessário questionarmos: a que período a expressão infância caberia? Se pensarmos na criança enquanto bebê, que não possui uma fala (comunicação de acordo com a língua da sua sociedade) teremos um posicionamento, mas podemos considerar também que o bebê se expressa desde o princípio de sua vida, através de choro, riso, gestos e posteriormente, *a fala*. Surge então outra perspectiva de entendimento para o termo infância: compreender a expressão *não fala*, no sentido de que nem sempre a fala da criança é considerada. O que denuncia muitas vezes o desrespeito com sua condição inata de cidadania, segundo consta em nossa Constituição de 1988.

No documentário "A Invenção da Infância" (2000), vemos que esse período pode ser entendido como uma época especial, que surge junto com as grandes descobertas, mas que para as crianças inventa-se a infância quando as deixamos brincar, ir à escola, fazer coisas que elas gostem.

Logo é urgentemente necessário anular a idéia de infância que vê a criança somente como ser biológico, promovendo a idéia de inocência, que possibilita os falsos discursos de proteção. Conforme Ariès (1981, p.42) a idéia de criança passa a ser associada à dependência, logo ela só sai da infância ao livrar-se dessa dependência.

É fato que a criança é um ser em desenvolvimento, ou seja, sofre mudanças que se processam continuamente em estruturas cada vez mais complexas, mas trata-se de um processo que se baseia numa seqüência de fatos biológicos, psicológicos e sociais todos inter-relacionados, não sendo possível dividir a dimensão etária da dimensão social, e sim, compreender que é o desenvolvimento adequado dessas dimensões que promove a infância.

Contudo, durante sua evolução biológica e psicossocial, na faixa etária de 0 a 6 anos, é possível que interferências negativas, ou falta de estímulos e cuidados, que vão desde a alimentação ao brincar, venham a prejudicar o desenvolvimento tido como normal, ocasionando deficiências e disfunções permanentes. Daí a importância dessa etapa ser contemplada nos programas políticos educacionais para que a criança que frequenta uma instituição de educação infantil, possa ser assistida por profissionais qualificados e capacitados.

Para Dornelles são as “infâncias paradoxais que emergem de narrativas que impõe em muitos momentos um duplo sentimento que desliza entre a piedade, a rejeição, o abandono e a sedução. Discurso que produz a infância vítima e vitimada” (2005, p.100).

Ao longo dos tempos, houve as modificações de cunho afetivo: a criança nesse novo contexto começa a ser percebida de outra forma. Hoje, a família se coloca como principal estrutura de desenvolvimento afetivo, existindo uma grande preocupação em relação aos cuidados, a educação das crianças e com sua proteção. Comparando-se aos tempos pretéritos, hoje a família se organiza a partir da criança

e suas necessidades. Os pais orientam os filhos e se orientam em objetivo e em função deles. Nesse sentido, Redin diz que:

A criança nesse contexto começa a ser percebida de outra forma. O controle se torna mais efetivo e, quando sair do contexto da família, entrará no controle das instituições do Estado, especialmente a escola. Família e infância fazem parte do projeto político pedagógico traçado pelo Estado que ocupou os espaços (geográficos, sociais, psicológicos), antes ocupados pelas relações espontâneas (...). Ao contrário do que parecia a primeira vista, a importância dada a criança, na família, é fruto de uma nova organização sociocultural muito mais que uma descoberta da criança (2000, p.17-18).

A partir dessa concepção de infância, que surgiu na sociedade moderna, despertou-se o interesse pela criança e com os cuidados especializados. A produção de serviços e espaços para elas começaram a emergir, ainda que baseados na economia, na necessidade da organização do trabalho da família, principalmente das mães trabalhadoras.

O sentimento de infância, ou a representação da infância aparecem lentamente como significativos. Parece que isso indica também o despertar gradativo do interesse pela própria criança e de cuidados especializados. É claro que a significação atribuída à infância ocorre em termos de outra cultura; isto é, a cultura da idade moderna, do Estado, da industrialização e do proletariado, da família nuclear e da escola, das instituições especializadas (REDIN, 2000, p.20).

Inicia uma preocupação que independe somente da classe social criança, mas que foca suas atenções nas crianças provindas de famílias de baixa renda, ou mesmo abandonadas, que visa a segurança da sociedade, pois essas crianças senão amparadas, poderiam futuramente prejudicar a imagem de um país em desenvolvimento, bem como ser uma ameaça social, entrando num contexto de marginalização.

É claro que não foi a modernidade que inventou as idades e os diferentes papéis que lhe são atribuídos na participação da vida social. (...) É inegável que as condições históricas que marcaram a época moderna mudaram as concepções das idades que se tinha no passado e atribuíram à infância um novo status social (PINO, 2004, p. 146).

Ainda segundo Pino, se a infância é um fenômeno etário universal, no qual não é possível ver a influência exercida pela observação do ciclo natural da vida, ela se apresenta sob diferentes formas em razão de diferentes características históricas e culturais de cada grupo, de cada povo. Contudo, o real interesse em discutirmos esta questão não reside, portanto, no fato da existência de um fenômeno etário denominado infância, e sim nas razões que levam as sociedades a definirem o “status” dessa infância na sua organização social, vendo a infância além do biológico, mas como fenômeno cultural (2004, p.146).

A natureza humana não é, nem foi, única e universal a todos os homens e mulheres em todas as épocas. Existem interferências externas ao biológico (etário), que são produzidas pela sociedade, as quais exercem uma função social. Logo, podemos dizer que o status da infância é algo cultural e que esta cultura se revela implícita ou explicitamente na sociedade em toda a sua extensão, repercutindo em suas políticas públicas.

É possível que a infância adquirira em muitas sociedades um status semelhante, apesar das particularidades culturais de cada uma. Precisamos perceber que o processo histórico e social traz consigo uma nova configuração de infância. Nesta perspectiva, é importante trazer à tona as palavras de Heywood:

(...) uma vez que se perceba a infância como algo culturalmente construído, abrem-se campos de estudo inteiramente novos aos pesquisadores e se torna mais fácil elaborar uma crítica radical do pensamento sobre as crianças em sua sociedade (2004, p. 24).

Devemos considerar que ser criança não pressupõe ter infância. Mas se acreditamos na importância desse período, é importante que respeitemos os limites dessa etapa, sem pressões ou repressões extremas. Propiciando que esta "invenção" não sirva apenas para alimentar os fins lucrativos (comércios e indústrias que lucram com este período, pois hoje as crianças são grandes consumidoras) e sim, que traga representatividade para a espécie humana.

4.3 Contextualizando a infância brasileira: do discurso de reconhecimento a sua efetivação

Segundo a legislação brasileira, são consideradas crianças as pessoas com até 12 anos incompletos e adolescentes os indivíduos entre 12 e 18 anos incompletos. Nesse projeto, o foco está na primeira infância, que compreende a faixa etária de 0 à 6 anos.

A seguir, trago alguns dados estatísticos²⁶ acerca da população infanto-juvenil brasileira, bem como apresento algumas idéias acerca de documentos e convenções universais que repercutem no contexto nacional.

O Brasil tem hoje 61 milhões de crianças e adolescentes, sendo:

- 23,1 milhões de crianças entre 0 a 6 anos;
- 27,2 milhões de crianças e adolescentes entre 7 a 14 anos ;
- 10,7 milhões de adolescentes entre 15 e 17 anos ;

A maioria das crianças e adolescentes mora nas regiões Sudeste (23,5 milhões) e Nordeste (19,2 milhões) do Brasil. As regiões Norte e Centro-Oeste têm 5,7 milhões e 4,2 milhões de crianças e adolescente, respectivamente.

O percentual de crianças e adolescentes sobre o total da população varia de

²⁶ Dados retirados do endereço eletrônico:

<http://www.fundabrinq.org.br/portal/alias__abrinq/lang__en/tabid__137/default.aspx>. Acesso em: 14 de junho de 2007.

uma região para a outra. No Brasil, 35,9% da população total é constituída por crianças e adolescentes. Nas regiões Norte e Nordeste, esse percentual aumenta para 44,5% e 40,1%, respectivamente. Nas regiões *Sul* e Sudeste, as crianças e os adolescentes representam, respectivamente, 33,4% e 32,5% da população total.

O objetivo de trazer esses dados é meramente ilustrativo, uma vez que essa pesquisa é de cunho qualitativo. Todavia, é relevante conhecermos sobre essa população, que tem o seu grupo social, a "infância", como foco da pesquisa.

Desse imenso quadro de rostos diferentes, reveladores da maneira como cada ser infantil vive o impacto dos horrores dessa realidade, parece destacar-se o perfil do que poderia ser o rosto comum a essa grande parte da população, variável em cada sociedade, feito das semelhanças de todos eles. Talvez poderia ser chamado de rosto da infância excluída da experiência da infância tal como, segundo todas as aparências, teria sido imaginado pela sociedade moderna, pelo menos nos seus começos, antes que a nova ordem social chegasse a se implantar em toda parte, gerando a contrapartida da exclusão social generalizada (PINO, 2004, p. 163).

Ao longo da história criança passou no mundo da condição de anônima à posição de mini-adulto, depois foi vista como objeto de distração, ainda foi vista como um ser que necessitava de cuidados que a construíssem moralmente, até ser considerada como parte integrante da família, a qual muitas vezes passa a se estruturar a partir dela. Mas tudo isso levou muito tempo.

A seguir transito por alguns momentos históricos que se configuraram como marco para o real reconhecimento/descoberta da criança numa perspectiva cidadã. A *Declaração dos Direitos da Criança* (1959), onde foi proclamada por aprovação unânime por setenta e oito nações (inclusive o Brasil) na Assembléia Geral das Nações Unidas. Constituindo-se de uma enumeração dos direitos e das liberdades a que, segundo o consenso da comunidade internacional, faz jus toda e qualquer criança, e nacionalmente a promulgação da Constituição de 1988.

Em relação à Declaração dos direitos da criança, muitos dos direitos e liberdades contidos neste documento fazem parte da Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada pela Assembléia Geral em 1948. Em seu preâmbulo, diz a nova Declaração expressamente que a criança, em decorrência de sua imaturidade física e mental, requer proteção e cuidados especiais, quer antes ou depois do nascimento. E prossegue, afirmando que à criança a humanidade deve prestar o melhor de seus esforços.

A referida Declaração está condensada em dez princípios, cuidadosamente elaborada e redigida, afirmando os direitos da criança à proteção especial e que lhe sejam propiciadas oportunidades e facilidades capazes de permitir o seu desenvolvimento de modo sadio e normal e em condições de liberdade e dignidade; o seu direito a um nome e a uma nacionalidade, a partir do nascimento; a gozar os benefícios da previdência social, inclusive alimentação, habitação, recreação e assistência médica adequadas; no caso de crianças portadoras de deficiência ou incapacitadas, o direito a receber o tratamento, a educação e os cuidados especiais exigidos por sua condição peculiar; a criar-se num ambiente de afeto e segurança e, sempre que possível, sob os cuidados e a responsabilidade dos pais; a receber educação; a figurar entre os primeiros a receber proteção e socorro, em caso de calamidade pública; a proteção contra todas as formas de negligência, crueldade e exploração; e a proteção contra todos os atos que possam dar lugar a qualquer forma de discriminação. Finalmente, a Declaração frisa que a criança deve se criar "num ambiente de compreensão, de tolerância, de amizade entre os povos, de paz e de fraternidade universal".

Ainda contamos com outro momento significativo para a criança, a Convenção sobre os Direitos da Criança, tida como Carta Magna para as crianças de todo o mundo, datada em 20 de novembro de 1989, onde no ano seguinte, o documento foi oficializado como lei internacional. A Convenção sobre os Direitos da Criança é tida como o instrumento de direitos humanos mais aceito na história universal, conforme a UNICEF²⁷. Foi ratificado por 192 países. Somente dois países não ratificaram a

²⁷ Disponível em: <<http://www.unicef.org/brazil/summit.htm>>. Acesso em 24 de janeiro de 2007.

Convenção: os Estados Unidos e a Somália - que sinalizaram sua intenção de ratificar a Convenção ao assinar formalmente o documento.

Realizado dias 28 e 29 de setembro de 1990, na sede das Nações Unidas, em Nova Iorque, a Declaração Mundial sobre a Sobrevivência, a Proteção e o Desenvolvimento da Criança, tendo como compromisso a *prioridade para o bem-estar de todas as crianças*, foi assumido por 71 presidentes e chefes de Estado, além de representantes de 80 países durante o Encontro Mundial de Cúpula pela Criança. Com a assinatura da "Declaração Mundial sobre a Sobrevivência, a Proteção e o Desenvolvimento da Criança" e a adoção do "Plano de Ação para a década de 90²⁸", os líderes mundiais se comprometeram a melhorar a saúde de crianças e mães, combater a desnutrição e o analfabetismo e erradicar as doenças que vêm matando milhões de crianças a cada ano.

A criança passou a ser reconhecida mundialmente, e por consequência em nosso país, quando ela passa a ser um 'problema' para a sociedade. No Brasil essas tendências mostraram-se presentes em diversas iniciativas, conforme a época e a necessidade social. Conforme Redin a legislação abriga uma ou diversas representações que orientam a prática: a prática é a expressão da representação existente na legislação. Há, porém um fato que importa ter presente: sempre que a teoria se faz prática passa por uma transformação dialética (2000, p.36).

Precisamos realizar uma profunda reflexão do que representa a infância, que conforme o que foi exposto diverge muito do senso comum, pois não existe uma infância universal, homogênea e neutra, e sim, conceitos que foram construídos a partir da historicidade das sociedades.

Segundo Qvortrup (1999, p.5-6), sociólogo dinamarquês, "estudar a infância por seu próprio mérito também significa não misturá-la com outras questões ou agentes como, por exemplo, a família", pois as crianças, agindo fora de casa,

²⁸ As metas principais para a sobrevivência, o desenvolvimento e a proteção da criança podem ser vistas no endereço: <<http://www.unicef.org/brazil/metas.htm>>. Acesso em 24 de janeiro de 2007.

representam-se mais a si mesmas do que as suas famílias. É relevante que não se banalize a infância ou as experiências comuns das crianças, em virtude de perspectivas que estabeleçam parâmetros gerais, sem estarem contextualizados em cada espaço, tempo e realidade cultural e social.



5. EDUCAÇÃO INFANTIL: QUE EDUCAÇÃO É ESTA?

A educação infantil deve ser um espaço de consolidação da infância enquanto fase diferenciada do ser humano, promovendo assim o exercício da sua cidadania. Mas sua trajetória histórica, em especial em nosso país é muito recente, bem como a sua inserção em nossas políticas públicas. Neste capítulo pretende-se resgatar o histórico da Educação Infantil até sua inserção na Educação Básica nacional.

5.1 Breve retrospecto histórico

O cuidado e a educação da criança pequena por muito tempo foi assumido pela família, particularmente pela mãe e outras mulheres. Logo após o desmame, a criança passava a ser vista como mini adulto, e ao libertar-se das dependências físicas, quando já podia cuidar-se sem o auxílio de outros, passava a ajudar o adulto nas atividades cotidianas.

Com o nascimento do pensamento pedagógico moderno nos séculos XVI e XVII, impregnado do pragmatismo tecnicista e do desenvolvimento científico ocorrido com a expansão mercantilista, desenvolveram-se perspectivas educacionais, que repercutiram diretamente na educação das crianças.

Neste período, junto ao seio dos movimentos religiosos, foram organizadas as *petty schools* ou *écoles petites*, na Inglaterra, França e em outros países europeus, onde ensinava-se leitura e escrita. Na Europa Ocidental nos séculos XVII e XVIII, as crianças pobres de dois ou três anos eram incluídas nas *charity school* ou *dame school*, entendido no nosso vocabulário por escolas infantis. Estas diferenciavam-se nos métodos utilizados e nos objetivos almejados. Contudo, se salienta que nunca todas as crianças eram incluídas 'nestas' escolas, uma vez que as crianças pobres costumavam ficar à margem.

5.2 Dos fios aos desafios da Educação Infantil

Enquanto isso o educador suíço Pestalozzi criava uma nova perspectiva quanto ao cuidado das crianças pequenas:

(...) Pestalozzi, reagiu contra o intelectualismo excessivo da educação tradicional. Considerava ele que a força vital da educação estaria na bondade e no amor, tal como na família, e sustentava que a educação deveria cuidar do desenvolvimento afetivo das crianças desde o nascimento.(...) Destacou ainda o valor educativo do trabalho manual e a importância de a criança desenvolver destreza prática (OLIVEIRA, 2002, p.66).

Seguido pelas idéias de Pestalozzi, Froebel, um educador alemão, contextualizado em um cenário marcado por lutas napoleônicas, foi influenciado por uma perspectiva mística, uma filosofia espiritualista e um ideal político de liberdade, criando em 1837 um *Kindergarten*, traduzido para nosso vocabulário Jardim-de-Infância (OLIVEIRA, 2002, p.67).

Froebel via as crianças como pequenas sementes que adubadas e expostas a condições favoráveis, desabrochariam. O funcionamento do jardim-de-infância incluía atividades de cooperação e o jogo, tidos por ele como a origem da atividade mental.

Em contra partida no Brasil, até meados do século XIX, o atendimento à criança pequena longe da mãe era quase inexistente. Na zona rural concentrava-se maior parte da população do país, algumas famílias de fazendeiros assumiam o cuidado de crianças órfãs ou abandonadas, geralmente fruto da exploração sexual da mulher negra e índia. Desde o início do século XVIII em algumas cidades, mulheres solteiras pertencentes a famílias de renome, deixavam seus filhos (tidos como ilegítimos) na roda²⁹.

²⁹ Cilindros ocos de madeira, giratórios, construídos em muros de igrejas ou hospitais de caridade, que permitiam que os bebês fossem deixados sem que a identidade do que os traziam fosse identificada.

Após a proclamação da República do Brasil (1889), dentro do cenário de renovação política, como se propunha nova organização de Estado houve mudanças também nas questões sociais e educacionais. Em 1899 é fundado o Instituto de Proteção e Assistência à Infância, que em 1919, sob ação governamental deu origem ao Departamento da Criança.

Paralelamente, a urbanização e industrialização nos centros urbanos, produziam efeitos que modificavam a estrutura familiar tradicional, quanto aos cuidados dos filhos pequenos. Como a maioria da mão-de-obra masculina estava nas lavouras, as fábricas criadas na época tiveram de admitir um grande número de mulheres no trabalho.

A questão sobre o trabalho das mulheres se põe na era industrial. Não só porque o desenvolvimento da máquina torna irrelevante a diferença da força muscular entre o braço feminino e masculino, e o sistema procurava a mão-de-obra menos reivindicativa e mais tímida e submissa para manter mais altas as margens de lucro, mas também porque o engajamento na indústria afasta as mulheres da casa e da família (ALBORNOZ, 2000, p.32).

Entretanto, o problema do cuidado dos filhos pequenos das operárias não foi levado em conta pelos patrões, obrigando as mães-trabalhadoras a arrumarem uma maneira urgente de assistirem o cuidado de seus filhos. Surgem então as "criadeiras", como eram chamadas, as mulheres que em troca de dinheiro cuidavam de crianças, porém foram estigmatizadas de "fazedoras de anjos", devido a grande mortalidade de crianças assistidas por elas, explicado na época pela precariedade de condições higiênicas, alimentares e materiais, e que hoje acrescentaríamos a falta do processo adaptativo e os problemas psicológicos ocasionados pelo trauma da brusca separação das mães e da família.

Somente em 1923, a primeira regulamentação sobre o trabalho da mulher previa a instalação de creches e salas de amamentação próximas aos ambientes de trabalho.

Na década de 1930 foram criadas algumas instituições oficiais com objetivo de proteção a infância, mas foi só na década de 1940 que as propostas governamentais ligadas ao higienismo e assistencialismo, tiveram efetivação. Na segunda metade do século XX, o sistema econômico do nosso país, o capitalismo, ainda impedia que a maioria da população tivesse satisfatória e adequada condição de vida.

Os parques infantis e creches que atendiam crianças em período integral, passaram a ser cada vez mais procurados, agora não apenas por operárias e domésticas, mas por trabalhadoras do comércio e funcionárias públicas, que não tinham onde deixar seus filhos enquanto trabalhavam.

Muitas instituições envolvidas em propostas tecnicistas de ensino, limitadas ao cuidar e tidas como escolinhas, esboçaram em seus serviços a preocupação com a educação formal, passando a dar ênfase a um trabalho de cunho educativo sistematizado. A preocupação era compensar possíveis carências de ordem orgânica ou cultural, como precaução à diminuição do fracasso escolar no ensino regular obrigatório.

Com o ingresso de mais mulheres no mercado de trabalho, e agora também as de classe média, produziu-se um aumento considerável de creches e pré-escolas. A disputa das mesmas entre si fez com que se qualificassem, trazendo para a prática a discussão teórica construindo assim novos valores, como a defesa de um padrão educativo voltado aos aspectos cognitivos, afetivos e sociais das crianças.

Enquanto isso o atendimento infantil, orientado por influência de estudos médicos e psicológicos, apontava as possibilidades de incentivar o desenvolvimento da criatividade e a sociabilidade.

Em 1962 é instituído o primeiro Plano Nacional de Educação, elaborado na vigência da primeira Lei de Diretrizes e Bases Curriculares da Educação Nacional, Lei nº 4.024 (1961). Já nos primeiros anos de aplicação, sofreu uma revisão (1965), quando foram introduzidas as normas descentralizadoras e estimuladoras da elaboração de planos estaduais. Em 1966 com uma nova revisão passa a ser chamado de Plano Complementar de Educação, introduzindo questões como a distribuição de recursos federais. Em 1967 ressurgiu novamente a ideia da reformulação de lei.

Na década de 1970, com o aumento da demanda da pré-escola, instituiu-se o processo de municipalização da educação pré-escolar pública, diminuindo sua representação na rede estadual e ampliando-se na rede municipal de ensino.

A iniciativa ainda não era suficiente para atender a demanda. Para resolverem seus problemas as mães e mesmo o poder público passaram a incentivar outras iniciativas de atendimento às crianças pequenas, surgem assim as "mães crecheiras", os "lares vicinais", e as "creches domiciliares", que eram programas assistenciais de baixo custo, estruturados com recursos comunitários.

A preocupação com um trabalho de cunho pedagógico emerge na década de 1980, com questionamentos feitos pelos educadores, acerca do regime compensatório e da privação cultural da pré-escola, pois as crianças de classes menos favorecidas não se beneficiavam com estes programas, estas continuavam sendo marginalizadas ou excluídas.

Em 1985 com o término do período militar, novas políticas para as creches foram incluídas nos Planos Nacional de Desenvolvimento (1986), passando a partir deste período a ser objeto das campanhas e promessas políticas nas eleições.

A partir da década de 1990, a educação de crianças pequenas, na época de zero a seis anos, adquiriu um novo estatuto no campo das políticas públicas e das pesquisas e teorias educacionais. A história de movimentos por creches e pré-escolas

fez com que esta etapa da educação adquirisse estabilidade e reconhecimento legal, conforme o artigo 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, que diz:

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

Contudo, a Educação Infantil segundo o artigo 11 da referida legislação diz que é de responsabilidade da esfera pública municipal:

Os Municípios incumbir-se-ão de: IV - autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino; 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.

O que acaba por precarizar esta modalidade de ensino, uma vez que o próprio artigo diz que a prioridade é dada ao Ensino Fundamental, sobrecarregando a educação pública dos municípios que muitas vezes acabam por não conseguir atender a demanda de procura pela EI.

No capítulo que segue, é refletida a questão da cidadania enquanto direito da criança, mostrando a trajetória da temática e sua relevância para a infância e a educação infantil.



6. CIDADANIA: UMA VISITA À ESTA TEMÁTICA TÃO ANTIGA QUANTO ATUAL

*“Só a participação cidadã é capaz de mudar o País”
(Herbert de Sousa).*

Este capítulo pretende aproximar o conceito contemporâneo de cidadania relacionando-o com a realidade da infância, aqui tida como um grupo social, o qual deve usufruir dos mesmos direitos dos demais.

A temática “cidadania”, a partir do final dos anos oitenta voltou a ser uma preocupação atual, conquistando espaço nas discussões civis, sociais e acadêmicas. A referida temática já foi tema de preocupação em diversas outras épocas da história, contudo seu significado se flexibilizou no decorrer do processo histórico e civilizatório das sociedades, até chegar a uma aproximação do emprego atual: cidadania como exercício pleno dos direitos.

No Brasil, o esforço da consolidação da democracia ganhou ímpeto após o fim da ditadura militar (1985), e uma das marcas dessa etapa é representada pela expressão “cidadania”. Um registro dessa consolidação é a Constituição Federal de 1988, conhecida como “Constituição Cidadã”, que traz no Título I, Artigo 1:

A República Federativa do Brasil, formada pela União indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado democrático de direito e tem como fundamentos: I- a soberania; **II – a cidadania**; III- a dignidade da pessoa; IV – os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa; V – pluralismo político.

O sentido etimológico da palavra, cidadão deriva da palavra *civitas*, que em latim significa cidade, e que tem seu correlato grego na palavra *politikos* – aquele

que habita na cidade. Enquanto no sentido ateniense do termo, cidadania é o direito da pessoa em participar das decisões nos destinos da Cidade através da *Ekklesia* (reunião dos chamados de dentro para fora) na *Ágora* (praça pública, onde se organizava para deliberar sobre decisões de comum acordo)³⁰.

Aristóteles refere que o cidadão é aquele que tem a possibilidade de participar da assembléia dos cidadãos e de desempenhar funções judiciárias, não sendo apenas aquele que habita um determinado território. Sem a participação dos cidadãos no governo não há política, até porque a *polis* é uma coletividade de cidadãos. Neste sentido, a conquista da cidadania significa a passagem de súditos para cidadãos, dentro de um arcabouço social que requer o envolvimento das pessoas, condicionando seu *status de cidadão* à qualidade da participação. Sendo esta uma de suas bases, enquanto a outra está na noção de que suas formas se condicionam ao tipo de sociedade política em que se vive.

Uma outra concepção de cidadania, desenvolvida por Rousseau (século XVIII), é originada da noção grega de *polis* (cidade), à qual se liga *politikos* (político = ser social). Nesta perspectiva, a cidadania é vista como um direito coletivo, que, favorecendo o desenvolvimento da individualidade, pressupõe a ação política e sua socialização. Tendo como suporte uma legislação que procura levar em conta os princípios de *igualdade* e de *liberdade*, ela implica não só direitos do indivíduo, mas também seus deveres na sociedade.

Ao logo dos tempos tornou-se costume desdobrar a cidadania em várias dimensões³¹: direitos civis, políticos e sociais, sendo considerado cidadão pleno o indivíduo em posse destas três dimensões, e cidadão incompleto o que possui apenas parte desses direitos.

Pode-se descrever o significado dos direitos civis como os direitos fundamentais à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei. Direitos

³⁰ Informações retiradas do endereço eletrônico:

<<http://www.mundodosfilosofos.com.br/vanderlei7htm>>. Acesso em 9 de janeiro de 2007.

³¹ T. A. Mashall, foi o autor que desenvolveu a distinção entre as várias dimensões da cidadania.

cuja garantia baseia-se na existência de uma justiça independente e acessível a todos, garantindo relações civilizadas entre as pessoas.

A definição de cidadania que vimos até aqui abrange o significado do sujeito habitante da cidade, indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado, bem como no desempenho de seus deveres para com esse Estado, enquanto no âmbito do direito temos a seguinte definição, segundo Silva (1998):

Na interpretação do Direito, cidadania é termo que qualifica os participantes da vida do Estado, no reconhecimento do indivíduo como pessoa integrada na sociedade estatal. Significa também que o funcionamento do Estado estará submetido à vontade popular. E, aí, o termo conexiona-se com o conceito de soberania popular, com os direitos políticos, com o conceito de dignidade da pessoa humana, com os objetivos da educação, como base e meta essencial do regime democrático.

Contudo, é possível haver direitos civis sem direitos políticos, referindo-se a participação do cidadão nos governos, como organizações de manifestos políticos, participação em partidos, direito de votar e ser votado. Quando falamos em direitos políticos, logo nos remetemos ao direito ao voto, à existência de direitos civis sem direitos políticos, já que o contrário não é viável. Os direitos políticos têm como instituição principal os partidos e um parlamento livre e representativo.

Os direitos sociais garantem a participação do indivíduo na “riqueza da sociedade”, permitem às sociedades reduzir os excessos de desigualdade social, promovendo o bem-estar aos indivíduos, por meio de uma efetiva organização.

A falta de atenção política frente às três dimensões que compõem a cidadania plena dificulta a consolidação de sujeitos cidadãos, apontando que o surgimento sequencial dos direitos, bem como da própria cidadania, são construtos históricos.

A cidadania inclui várias dimensões, sendo algumas presentes, mesmo na falta de outras.

Uma cidadania plena, que combine liberdade, participação, igualdade para todos, é um ideal desenvolvido no Ocidente e talvez inatingível. Mas tem servido de parâmetro para o julgamento da qualidade da cidadania em cada país e em cada momento histórico (CARVALHO, 2002, p.7).

Faz-se necessário a partir desta breve contextualização histórica do termo cidadania, entender como ele tem sido empregado em nossa sociedade atual. Para tanto desenvolvo a seguir algumas idéias que contemplam a temática da cidadania contemporânea.

6.1 Cidadania contemporânea: a luta pelo direito a ter direitos

Ao escrever sobre a cidadania contemporânea, ressalto que não se trata de uma temática moderna, e sim que o uso da expressão “contemporânea” se dá pelo fato de perceber ao longo da pesquisa que o sentido do termo se alterou significativamente. Assim, atribuo ao título o sentido de uma cidadania atual, tanto em espaço temporal como em seus fins, ou seja, seu emprego no cotidiano das pessoas.

Com a propagação do discurso de cidadania enquanto direito de todos a partir do final dos anos oitenta, reforçada no início dos anos noventa, multiplicam-se as “concepções sobre a cidadania”, provavelmente pelo impacto social que o tema possui nas sociedades. Segundo Cortina (2005, p.17-18), uma das razões poderia ser a necessidade que as sociedades pós-industriais têm de gerar em seus membros uma identidade que os faça sentir pertencentes, uma vez que essas sociedades sofrem com a falta de adesão dos cidadãos ao conjunto da comunidade, e sem essa participação fica impossível resolver os desafios que se apresentam a todos.

Ainda segundo a autora, se os cidadãos estão dispostos a participarem ativamente dos encargos da vida comum, ficam ameaçadas duas conquistas da Modernidade: a democracia liberal e o capitalismo. Logo, um grande problema das sociedades do capitalismo tardio é fazer com que os indivíduos – cidadãos, preocupados em satisfazer seus interesses de ordem pessoal cooperem na construção da comunidade.

Na concepção liberal há uma individualização da cidadania, ocorrendo uma separação entre as esferas pública e privada. O que conta é o indivíduo, os direitos de cada pessoa. A busca central é a satisfação do interesse próprio, particular. O modelo liberal “desaconselha a ação social e política, com base na concepção de que apenas a ação econômica privada pode conduzir ao bem-estar coletivo. A personalidade do cidadão é absorvida pela ‘personalidade’ do produtor e trocador de mercadorias” (ABRANCHES, 1985, p. 9).

Para Demo, “o desafio descomunal do Estado é de que seja público (sirva aos interesses comuns) e de serviço (promova o bem comum), para que seja então, legítimo ou de direito” (1995, p.3).

Afirmando que a cidadania é a raiz dos direitos humanos, o autor apresenta a Cidadania Tutelada e a Cidadania Assistida. A primeira expressa o tipo de cidadania da direita (entendida pelo autor como a elite econômica e política), tendo como resultado mais típico, que na prática, é sua negação, repressão, reprodução indefinida da sempre mesma elite histórica, enquanto a Cidadania Assistida expressa a forma mais amena da pobreza política, porque já permite a elaboração de um embrião da noção de direito, que é direito à assistência, integrante de toda a democracia, mas ao preferir assistência a emancipação, trabalha na reprodução da pobreza política, mantendo intocado o sistema produtivo e passando ao largo das relações de mercado, uma forma de maquiagem a marginalização social (p.6-7).

Redin (2000) adverte que “sempre que um direito é garantido em lei e estatuto, ou responde a interesses, indica que ele está sendo violado. Se ele fosse

garantido, não necessitava ser legislado" (p.55). Segundo o autor, a cidadania consiste no uso garantido de um conjunto de direitos fundamentais. Direitos esses que incorporaram-se nos discursos e no cotidiano, recentemente mais especificamente a partir da Declaração de Direitos Humanos da ONU (1948), da Declaração dos Direitos da Criança (1959), e de legislações brasileiras como a Constituição (1988) e o ECA (1990).

Para Arroyo (1996), a cidadania não se constrói através de intervenções externas, de programas e agentes que outorgam e preparam para o exercício da cidadania. Ao contrário, se constrói como um processo que se dá na prática social e política dos grupos sociais.

Neste contexto, ser cidadão significa ser sujeito de direitos e deveres, estando capacitado para a vida na sociedade, (re)agindo sob as exigências deste meio, que organiza novas formas de sobrevivência para o homem.

6.2 Infância cidadã: uma felicidadania

Vimos no decorrer deste texto que a criança desde o princípio da história (pelo menos a que se tem acesso) teve influências da dominação do adulto, sendo ele quem muitas vezes lhe atribui função social. A afirmação dos direitos humanos e, sucessivamente, dos direitos fundamentais do homem trouxe a elevação da criança à condição de sujeito de direitos. Como vimos, a infância enquanto período diferenciado da vida do homem é uma invenção da modernidade. Neste contexto, fica a indagação do que seria uma infância cidadã, em meio a toda nossa realidade.

Assim, me aproprio do neologismo "felicidadania", criado pelo Betinho³², entendendo o termo como a possibilidade de vivenciarmos a cidadania de maneira

³² **Herbert José de Sousa**, conhecido como **Betinho**, (nascido em Bocaiúva, 3 de novembro de 1935 — 9 de agosto de 1997) foi um sociólogo e ativista dos direitos humanos brasileiro; concebeu e dedicou-se ao projeto *Ação da Cidadania contra a Miséria e Pela Vida*. Mais informações em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Betinho>>. Acesso em 23 de maio de 2007.

prazerosa, contribuindo para além da aquisição de direitos, incorporando em nossas vidas a felicidade de sermos cidadão.

Segundo Didonet (s/d) "a fragilidade física, a necessidade de cuidados e apoio, o vir ao mundo não conhecendo nada, não sabendo nada, serviram de argumento para que os adultos se vissem responsáveis pela criança, superiores a ela e impusessem sua autoridade como coisa natural". Educar era entendido como moldar a personalidade, formar o modo de ser, transferindo para a criança o mundo feito pelos adultos, sendo a imitação a primeira regra da então Pedagogia, e a obediência sua virtude mais importante.

A constituição de 1988 garante um patamar para a criança jamais alcançado na sociedade brasileira: seus direitos são prioridade absoluta. Em nenhuma outra parte, em nenhum outro assunto, a Constituição fala em prioridade, muito menos em "absoluta". Volto a referir o artigo 227, que assegura o direito à dignidade; ao respeito; ao lazer; à cultura; à liberdade; à convivência familiar e comunitária; o direito de estar livre de violência, de qualquer natureza, da exploração, da opressão e da discriminação.

Didonet (s/d), referencia que o desdobramento do conteúdo de cada um desses direitos constitucionais, dos "tradicionais" e dos "novos", nos dará a dimensão da cidadania da criança, da cidadania reconhecida legalmente e da cidadania negada para muitas crianças.

Dimenstein, no seu livro "O cidadão de papel" (1999), afirma que o problema do país e das crianças brasileiras só será resolvido por meio da educação. O autor acredita que nações como Japão, Coréia e países europeus se desenvolveram, em relativo curto espaço de tempo, através de políticas educacionais sérias.

A infância cidadã seria aquela em que a criança não só tivesse acesso aos seus direitos, mas que pudesse usufruí-los com liberdade e dignidade, construindo-os de maneira efetiva. Uma vez que a criança como ser de direitos é uma conquista

recente, nascemos cidadãos, e a cidadania se planifica com a educação, na relação com a escola, e sociedade. Assim como a infância, não nascemos homens completos, mas em desenvolvimento, em construção e a faixa etária não pode definir o contexto social, a categoria social. O direito à cidadania nós é dado pelo fato de sermos homens, reconhecimento tido na lei, o que precisa ser construído é o exercício pleno da cidadania o tempo todo, em todos os espaços.

Ter direitos não é ser cidadão. Na concepção de cidadania está em jogo muito mais do que o cumprimento de todos os direitos que vimos. Está a oportunidade da criança tornar-se por si, e em si, um sujeito histórico, podendo participar da conquista plena da sua cidadania. Ser vista como parte integrante e semelhante pela sociedade é o início.

6.3 Educação e cidadania: uma utopia possível

Se fizermos um pequeno “exercício de memória” lembrando das declarações de dirigentes políticos das últimas décadas, estes justificavam a exclusão da cidadania, pelo fato de acreditarem que o povo era imaturo para tal compromisso. A tese da imaturidade das camadas populares nada mais era que uma forma de continuarem a *maquiar* a cidadania, oferecendo ao povo muitos direitos, mas com pouca participação social. Arroyo discute essa questão no seguinte escrito:

A tese da imaturidade e do despreparo das camadas populares para a participação e para a cidadania é uma constante na história do pensamento e na prática política. Os longos períodos de negação da participação são justificados porque o povo brasileiro não está, ainda educado para cidadania responsável. Nos curtos momentos de abertura, o ideal republicano volta, e o tema educar para a cidadania passa a ser repetido por políticos, intelectuais e educadores. Tanto nos longos períodos de exclusão do povo de participação, como nos curtos de abertura, o exercício da cidadania não é permitido porque não está preparado (1996, p.33).

É preciso que resgatemos ainda mais nossas memórias dos conhecimentos históricos aprendidos na escola, onde é facilmente associado à educação a participação política desde os tempos do Império, passando pelos liberais progressistas. Onde se acreditava que a educação consistia no mais eficiente instrumento de Estado republicano democrático. Um regime político que se definia do povo e para o povo que necessitava de uma sólida organização escolar e que fosse capaz de oferecer uma formação política aos cidadãos.

Um exemplo disso é a fala de Casemiro Reis Filho: “Já que a Republica entregou ao povo a direção de si mesmo, nada é mais urgente do que cultivar-lhe o espírito, dar-lhe a elevação moral de que ele precisa, forma-lhe o caráter para que saiba querer (...) a instrução do povo é sua maior necessidade” (ARROYO, 1996, p.31-32).

A cidadania, no contexto da educação, pode se constituir pelo acesso das pessoas às informações da sociedade, desde as comunidades tribais às complexas sociedades urbano-industriais – é necessário garantir não apenas a continuidade biológica, mas, igualmente, a transmissão das normas, dos valores, dos símbolos e das crenças, enfim, da cultura sem a qual nenhuma sociedade pode funcionar (VILA NOVA, 1995, p. 158).

Segundo Didonet (s/d), “não existe cidadania sem educação, porque sem educação não existe para a pessoa, possibilidades de afirmação pessoal, de compreensão de sua posição, seu papel e seu espaço na sociedade”.

A educação numa perspectiva cidadã significa educar para a sociedade. É a socialização do patrimônio de conhecimento construído, acumulado, o saber sobre os meios de obter o conhecimento e as formas de convivência social. É também educar para a convivência social, onde exista a cidadania para a tomada de consciência e o exercício dos direitos e deveres do cidadão.

PARTE III – Um olhar sobre as Políticas Públicas

A terceira e última parte da dissertação é composta pelos capítulos sete a nove. Sendo que no capítulo sete, o objetivo foi de refletir sobre a temática das políticas públicas, e no capítulo oito trazer os dados da pesquisa de campo realizada nas escolas de educação infantil do município de São Leopoldo. Os referidos capítulos são intitulados: 7. Políticas Públicas: do direito do papel ao papel do direito; 8. A Educação Infantil em São Leopoldo: textos e contextos da pesquisa. O último capítulo apresenta as considerações da dissertação, e atende pelo título: 9. Considerações: Um porto de chegada ou novo porto de partida?



Figura 5



7. POLÍTICAS PÚBLICAS: DO DIREITO DO PAPEL AO PAPEL DO DIREITO

Neste capítulo trago a discussão acerca das Políticas Públicas enquanto campo de estudo. Através do título pretendo provocar o leitor a refletir sobre a problemática que se refere aos direitos promulgados pelos documentos legais e os caminhos até sua materialização no cotidiano.

Podemos considerar que a materialização das políticas públicas se dá quando as legislações conseguem ser cumpridas, fazendo com que a cidadania dos indivíduos seja respeitada. Contudo muitos desafios são colocados no sentido da efetiva garantia à infância, conforme Cesiara: “Entre a proclamação de direitos na forma da lei e a consolidação da mesma em práticas sociais adequadas existe um grande hiato” (1990, p.14).

No Brasil, existe um descompasso frente às políticas públicas promulgadas para a criança e as respectivas práticas efetivas. Nesse capítulo, pretendo problematizar algumas dessas questões, trazendo inicialmente um breve histórico de algumas legislações elencadas para análise durante a pesquisa, seguido da discussão entre a dicotomia da infância de direitos e a realidade contemporânea.

O uso corrente do termo ‘política’ prenuncia uma multiplicidade de significados, presentes nas múltiplas fases históricas do Ocidente. Em sua acepção clássica, deriva de um adjetivo originado de pólis, e refere-se a tudo que diz respeito à cidade e, por conseguinte, ao urbano, civil, público, social. (...) O conceito de política encadeou-se, assim, ao poder do Estado – ou sociedade política – em atuar, proibir, ordenar, planejar, legislar, intervir, com efeitos vinculadores a um grupo social definido e ao exercício do domínio exclusivo sobre um território e da defesa de suas fronteiras (SHIROMA et. al, 2004, p.7).

No início dos anos da década de 1980 os estudos sobre políticas públicas passaram a ganhar centralidade no Brasil, tendo como principal impulso a reinstauração da democracia (AZEVEDO, 2001).

Contudo, é preciso ressaltar que ainda pode ser precipitado avaliar os efeitos e reflexos nas políticas públicas de educação infantil, dado que esta história é muito recente, tendo sido contemplada apenas a partir da Constituição de 1988.

Redin e Moraes falam sobre a dificuldade em entender o que compõe uma política pública social, mas dizem que há um certo consenso em caracterizá-la como intervenção do poder público, no sentido de ordenamento, existindo escolhas políticas e sociais realizadas segundo princípios de justiça coerentes e consistentes (2001, p.30).

Podemos considerar uma política pública quando os seguintes aspectos são integralmente contemplados: quando a legislação assume algo como prioridade; quando esta prioridade passa a ser operacionalizada, ou seja regulamentada; quando a demanda social responder aos interesses da 'prioridade'; quando houver investimento de recursos consciente e intencional do Poder Público; e principalmente se estas ações não forem obras isoladas, pois é preciso se estabelecer um caráter de continuidade para se configurar uma "Política Pública".

Segundo Azevedo "quando se enfoca as políticas públicas em um plano mais geral e, portanto, mais abstrato, isto significa ter presente as estruturas de poder e de dominação, os conflitos infiltrados por todo o tecido social e que têm no Estado o *locus* da sua condensação" (p. 5). Quando a política educacional é estudada conforme as categorias analíticas próprias à tradição do pensamento neoliberal, sua dimensão como política pública "de total responsabilidade do Estado", é sempre posta em julgamento (2001, p.17).

Outra importante dimensão que se deve considerar nas análises é que as políticas públicas são definidas, implementadas, reformuladas ou desativadas com base na memória da sociedade ou do Estado em que têm lugar e por isso guardam estreita relação com as representações sociais que cada sociedade desenvolve sobre si mesma (AZEVEDO, 2001, p.5).

Entretanto, para pensarmos em políticas públicas sociais que promovam a cidadania é importante nos situarmos no contexto político em que a realidade se insere, nesse caso, no mundo globalizado, dominado pelo sistema neoliberal, que se transformou num imenso mercado global.

Conforme Shiroma *et. al*, "as políticas públicas, particularmente as de caráter social, são mediatizadas pelas lutas, pressões e conflitos entre elas" (2004, p.9).

7.1 As influências dos organismos multilaterais em nossa educação: "políticas que nem sempre falam Português"

Como se sabe desde meados dos anos quarenta do século XX, os recursos do FMI e do BIRD foram concentrados na reconstrução de países europeus devastados pela guerra. Após o cumprimento desta tarefa, estas instituições passaram a fomentar o desenvolvimento do Terceiro Mundo, na forma de programas conjuntos de assistência técnica e financeira aos países.

Essas organizações são chamadas de multilaterais por terem como seus sócios vários países, que podem influenciar em suas decisões, desde que tenham condições de colocar recursos e controlar parte importante do capital votante dessas organizações.

Nos anos da década de 1960, outras questões foram sendo incorporadas no debate internacional sobre desenvolvimento, entre elas, a preocupação com o desenvolvimento dos países pobres, que apresentavam preocupante aumento das taxas demográficas, conseqüentemente com o incremento da pobreza. Foi

constatado que o crescimento era condição necessária, mas não suficiente para a redução da situação de pobreza vividas neste países.

Na ordem assim estabelecida, a relação internacional não funciona segundo a lógica interacionista de um agregado comercial (por exemplo, onde o cliente se impõe enquanto consumidor de um serviço), mas segundo a lógica funcional em que se busca preservar a totalidade estrutural independentemente das demandas geradas entre as partes. Qualquer decisão nacional deve ser decorrente da racionalidade econômica instituída pela ordenação internacional, não devendo antecipar-se nem contrapor-se a ela, sob pena de ficar fora da sua proteção. Outros valores da ordem humanitária devem ceder lugar aos interesses políticos e econômicos que sustentam essa ordem (FONSECA, 1998, p.41).

Em meados dos anos 1970, e com maior intensidade nos anos 1980, quando o Neoliberalismo³³ adquiriu inúmeros adeptos de forma mais eminente na academia e na política, os intelectuais ligados aos problemas da educação, principalmente os que sempre lutaram pela educação pública e de qualidade para todos, começam a se inquietar com a doutrina do “Estado Mínimo”.

Para Candau e Sacavino (2003), essa nova ordem mundial criada pelos mercados financeiros permite que pouquíssimos sejam admitidos dentro dele, propiciando a exclusão (p.9). Logo como pensar a cidadania, no Estado neoliberal, globalizado e exclusivo? “Como pensar a democracia e a cidadania quando há direitos de importância inegável, declarados e violados sistematicamente, como [...] a educação” (p.10). Ou seja, “os processos de democratização a partir da democracia neoliberal, apresentam a democracia como um valor focalizado de modo restrito, como uma forma de governo” (p.37).

³³ O Neoliberalismo torna-se uma ideologia dominante numa época em que os Estados Unidos detêm a hegemonia do planeta, ocasionada pelos processos de globalização, parte do pressuposto de que a economia internacional é auto-regulável, capaz de vencer as crises e, progressivamente, distribuir benefícios pelo mundo, sem a necessidade de intervenção do Estado. Ao contrário do Liberalismo que tinha por base o indivíduo, o Neoliberalismo tem suas atividades ligadas aos organismos internacionais, como o FMI, o BM, e as grandes corporações internacionais, sendo a liberdade econômica a postulada (GHIRALDELLI, 1996, p.42-43).

Segundo Fonseca (1998), no final dos anos 1960, o BIRD já havia incluído o setor social nos seus créditos, possivelmente mais como uma estratégia política do que por justiça social. Ainda segundo a autora, o BIRD realizou reformas, nitidamente percebidas entre as décadas de 1960-1980, as quais procuraram adequar sua estrutura organizacional para uma atuação cada vez mais política. Com essa atuação “desenvolventista”, foram criados outros organismos internacionais de assistência técnica e financeira, como aqueles ligados a ONU e a UNESCO, entre outros.

Redin e Moraes (2001) destacam também a forte influência, no caso das políticas públicas da Educação Básica, das agências financiadoras como ONU, UNESCO, UNICEF, FMI, entre outras, visto que a educação é vista por essas organizações como fundamental para o desenvolvimento econômico e social dos países subdesenvolvidos (p.31).

Essencialmente a partir da década de noventa, os países subdesenvolvidos começam a receber interferências internacionais nas políticas educacionais, o que traz implícita uma determinada visão de infância e criança (MÜLLER, 2003, p.14).

Nesta década, se intensifica a presença dos organismos internacionais, atuando em âmbitos organizacionais e pedagógicos no cenário educacional. Um evento que confirma essa presença foi Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien (Tailândia, nos dias 5 a 9 de março de 1990), inaugurando um ambicioso projeto de educação em nível mundial, para esta década que se iniciava, financiada pelas agências: UNESCO, UNICEF, PNUD e BM.

Logo podemos considerar que as relações do banco, e das demais agências com seus países membros são considerados investimentos sociais, e adquirindo uma postura cada vez mais política à medida em que passavam de financiadores dos projetos a mentores do processo de desenvolvimento.

Torres (2001, p.174) argumentando sobre o que o BIRD aponta para a EI: “(...) é recomendada como uma alternativa para compensar as desvantagens iniciais dos alunos provenientes de famílias pobres”. A conotação política pode ser percebida quando se assegura um espaço formal para a criança, que vai desde muito cedo se adaptando à realidade da formalidade escolar atual, ao mesmo tempo em que deixa de ser um problema para a segurança pública nacional se estivesse nas ruas das cidades. Além disso, a educação infantil assume também um caráter preventivo aos futuros problemas do ensino fundamental.

Baseados nas interferências dos organismos internacionais, mais fortemente do BIRD, duas políticas públicas são “adotadas” por nossas políticas públicas educacionais, os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil, e o Decreto nº 3.276, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, ambos publicados em 1999, observando o disposto dos artigos. 61 a 63 da Lei nº 9.394,

Apesar de todos os estudos recentes dos pesquisadores da temática infância, que buscam entender e perceber a criança em seus universos, respeitando as diversidades demográficas e sociais, as políticas provindas destes organismos internacionais tendem a uma homogeneização, como se existisse apenas uma infância e uma única forma de vivenciá-la, considerando este período como um estágio preparatório para um futuro. Ou seja, não reconhecendo a importância para o vivenciado no presente. Assim, a infância passa a ser ameaçada por estes organismos, principalmente quando recebe a difícil incumbência de fazer das crianças as “salvadoras do mundo”.

7.2 Políticas Públicas Educacionais Brasileiras para a Infância

A exemplo das demais áreas da vida social humana, a educação encontra-se passível das demais normas instituídas pelo sistema legal do Estado. Há de se entender, que a educação também está inserida no contexto mundial “dos direitos

ao cidadão”, como pode ser vista nas principais declarações, e documentos emitidos tanto no Brasil, como por organismos internacionais. Contudo na prática efetiva do nosso país frente aos direitos, temos a Constituição de 1988, lei maior, seguida pelas leis complementares, nas três esferas da administração: federal, estadual e municipal.

Torna-se oportuno assinalar neste espaço da dissertação, não só que legislação e políticas públicas não são sinônimos, como também afirmar que ambas cumprem papéis diferentes em nossa sociedade. O Direito enquanto ciência foi algo criado pelo homem, sendo as legislações os caminhos para o cumprimento destes. Nesta pesquisa os documentos legais foram analisados com o intuito de evidenciar a existência de políticas públicas, tendo ciência que o fato de estarem contempladas em legislação não garante a prática efetiva das mesmas, mas denota uma *pré-ocupação*, ou seja, um momento de pensar sobre, querer contemplar.

Shiroma referindo-se à política de educação diz que:

Uma política de educação é mais abrangente do que a legislação proposta para organizar a área. Realiza-se também pelo planejamento educacional e financiamento de programas governamentais, em suas três esferas, bem como por uma série de ações não-governamentais que se propagam, com informalidade, pelos meios de comunicação. Realiza-se, para além desses espaços, por meio da difusão de seu ideário pelas publicações oficiais e oficiosas (SHIROMA *et al*, 2004, p.87).

Em muitos momentos, a displicência entre o discurso político e as práticas sociais gera um divórcio entre a legislação e a prática, ressaltando que o que escrevemos muito se afasta do cotidiano. Frente ao assunto políticas públicas - sociais e educacionais, podem-se destacar muitas leis que garantem direitos à criança, porém a legislação por si só não garante as mudanças sociais necessárias. Bobbio, em relação aos direitos afirma que:

(...) o problema não é tanto de justificá-los, mas de protegê-los. Trata-se de um problema não filosófico, mas político. Evidentemente é necessário

questionar (...) qual o modo mais seguro para garanti-los, para impedir que, apesar de solenes declarações, eles sejam continuamente violados (1992, p.25).

Quanto às questões de políticas públicas para a EI, pode-se dizer conforme Redin e Moraes (2001, p. 31-33) que o Brasil passou por dois grandes períodos em que as influências das alterações sociais se tornaram visíveis. O primeiro é datado em meados de 1970, quando a demanda pelo atendimento à criança pequena se tornou urgente, e discutiam-se os modelos formais ou não formais de atendimento a esta criança, com pequeno ou quase nenhum investimento público. Mesmo assim houve um grande incremento nas matrículas na modalidade da pré-escola tanto em níveis municipais como particulares. O segundo momento acontece junto ao processo de redemocratização nacional, com o fim da ditadura militar e com a promulgação da Constituição Federal, que assegura o direito de educação para crianças menores de seis anos, como um direito constitucional, algo completamente inovador em nossa sociedade.

Acrescentaria nesse retrospecto a questão da municipalização da EI, prevista na LDBEN, seguida da formação de professores para atuarem nesta etapa da educação, como marcantes políticas públicas para a infância do recente século passado. Contudo é preciso não esquecer: muitas vezes estas políticas ambicionam meros padrões de centralização e homogeneização.

A seguir analiso os documentos legais elencados para a construção da dissertação, sendo que nos apêndices o leitor poderá encontrar os quadros de análises na íntegra.

7.3 Analisando os documentos legais

No intuito de situar os momentos de inserção da criança no cenário sócio-político brasileiro, e tentando refletir sobre as perspectivas de "infância" desses

períodos contemplados em nossos documentos legais, faço uma releitura dos principais artigos e textos que atenderam a estes objetivos³⁴:

7.3.1 Constituição da República Federativa do Brasil

Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembléia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte Constituição da República Federativa do Brasil (PREAMBULO, 05/10/1988).

A busca pela redemocratização, a necessidade de se repensar um novo pacto fundamental para o país e a urgência de normas estruturantes conforme a democracia, conduziram a uma impressionante mobilização popular e, depois, à Constituinte de 1987, resultando na Constituição de 1988. Nesse momento, a educação é afirmada como primeiro dos artigos sociais, como direito civil e político, sendo dever do Estado, consagrando o ensino fundamental como direito público (CURY *apud* STEPHANOU e BASTOS, 2005, p.25). Pode-se afirmar que esta constituição foi um marco para o reconhecimento da criança pequena e da atual Educação Infantil, contemplados em seu artigo 208.

Além disso, em seu artigo 6º: “São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 2005, p.8), garante como direito social a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados na forma desta Constituição.

³⁴ No apêndice 6, apresento os respectivos quadros de legislações por categorias analíticas.

Esta Constituição de 1988 incorpora uma série de princípios cidadãos à criança, pelo caminho de direitos à dignidade, ao respeito, ao lazer, à cultura, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, devendo ter o direito de estar livre de violência, opressão, discriminação e exploração. O conteúdo de cada direito possui um desdobramento sócio-político e a sua efetivação em reflexão e ação social, é que garantirá a cidadania, ou a cidadania até então negada à criança. É preciso que se garantam os direitos básicos constitucionais à vida, à alimentação, à educação, respeitando estes direitos e garantindo a infância cidadã.

Se os artigos da Constituição Federal fossem realmente cumpridos, poderíamos provavelmente evitar a maioria dos problemas sociais existentes no país. Além disso, não bastando a inobservância dos artigos citados, existem também leis ordinárias, (que infelizmente também nem sempre são efetivadas), responsáveis por regular e assegurar condições dignas de vivência ao povo brasileiro.

7.3.2 Estatuto da Criança e do Adolescente

Lei n. 8.069 – de 13 de julho de 1990

O ECA eleva o até então denominado “menor”, atualmente denominado criança, à condição de “cidadão”, tornando-o, sujeito de direitos. Naturalmente, isso se deu ao longo de um trajeto histórico, social e político, de afirmação dos direitos humanos, que contemplassem o caráter igualitário.

Como o estatuto baseia-se no princípio de que todas as crianças e adolescentes desfrutam dos mesmos direitos e sujeitam-se a obrigações compatíveis com a sua peculiar condição de desenvolvimento.

O Estatuto da Criança e do Adolescente é o documento que regulamenta e institui como colocar em ação o artigo 227 da Constituição. Nele temos artigos que conotam a preocupação efetiva do Estado, tendo a infância como norteadora³⁵.

Segundo Zannini, o Estatuto da Criança e do Adolescente foi considerado pelo UNICEF uma das legislações mais avançadas do mundo na área do direito da criança e do adolescente. Consagra o princípio de direitos, enfatizando o direito a vida, a educação, a saúde, a proteção, a liberdade, a convivência familiar, e ao lazer (2002, p.22).

7.3.3 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Com a promulgação da Constituição de 1988, as LDBEN's anteriores foram consideradas obsoletas, mas apenas em 1996 o debate sobre a nova lei foi concluído.

A atual LDBEN (Lei n. 9.394) foi sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso e pelo ministro da educação Paulo Renato de Souza em 20 de dezembro de 1996. Baseada no princípio do direito universal à educação para todos, a LDBEN trouxe diversas mudanças em relação às leis anteriores. Destaco aqui a inclusão da Educação Infantil (creches e pré-escolas) como primeira etapa da educação básica, constituindo-se como a educação destinada à primeira infância.

O texto aprovado em 1996 é resultado de um longo embate que durou cerca de oito anos, entre duas propostas distintas. A primeira, conhecida como o projeto do relator Jorge Hage, foi o resultado de uma série de debates abertos com a sociedade, organizados pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, sendo apresentada na Câmara dos Deputados. A segunda proposta foi elaborada pelos

³⁵ Ver apêndice 6.

senadores Darcy Ribeiro, Marco Maciel e Maurício Correa, em articulação com o poder executivo através do MEC.

A principal divergência era em relação ao papel do Estado na educação. Enquanto a proposta dos setores organizados da sociedade civil apresentava uma grande preocupação com mecanismos de controle social do sistema de ensino, a proposta dos senadores previa uma estrutura de poder mais centrada nas mãos do governo. Apesar de conter alguns elementos levantados pelo primeiro grupo, o texto final da LDB tem uma aproximação maior com as idéias levantadas pelo segundo grupo, que contou com forte apoio do governo FHC nos últimos anos da tramitação.

A partir desta LDBEN, Educação Infantil passou a ter maior reconhecimento e preocupação pública, quando reconhecida como parte integrante da educação nacional. Se comparada com as leis anteriores, esta lei proporciona a esta etapa da educação um significativo nível de institucionalização, com a especificação de seus fins, níveis e formação mínima dos docentes.

No ano de 2000, evidenciou-se o que podemos considerar um retrocesso referente a esta LDBEN, que previa que até o ano de 2007 todos os educadores atuantes na Educação Infantil estivessem formados em nível superior. Com o novo Plano Nacional de Educação esse prazo passou a ser até 2010, chegando agora a que somente 70% necessitarão ter formação em nível superior. Aos demais bastará a formação no ensino médio, na modalidade Normal.

7.3.4 Plano Nacional de Educação

Lei n. 10.172 – de 09 de janeiro de 2001

Sobre o PNE:

A educação é o grande processo de inclusão. O presente PNE está montado sobre três eixos: educação como direito; educação como motor de desenvolvimento econômico e social e educação como meio de combate à pobreza e à miséria. O relator tem clareza que a superação da pobreza

somente poderá acontecer se ocorrer concomitantemente a medidas econômicas, por meio de um maciço investimento em educação, em articulação com os setores da saúde, assistência e promoção social, trabalho e apoio familiar, sobretudo nas comunidades mais carentes (REDIN e MORAES, 2001, p.42).

O Plano Nacional de Educação 2001-2010 entra na história da educação brasileira com seis qualificações que o distinguem de todos os outros já elaborados: a) é o primeiro plano submetido à aprovação do Congresso Nacional; b) cumpre um mandato constitucional e uma determinação da Lei (LDB 1996); c) fixa diretrizes, objetivos e metas para um período de dez anos; d) contempla todos os níveis e modalidades de educação e os âmbitos da produção e de aprendizagens, gestão e financiamento e de avaliação; e) envolve o Poder legislativo; f) chama a sociedade civil para controlar e acompanhar sua execução (DIDONET, 2000, p. 11).

Em relação ao PNE, houve divergências quanto aos objetivos e metas, considerando que existiram dois projetos de plano nacional de educação, um elaborado pela sociedade civil, através de entidades ligadas à educação e outro pelo governo e MEC. Diante da variedade de enfoques, foi necessária a elaboração de outro documento, o qual originou a Lei n.10.172/2001).

O Plano Nacional contempla a infância, quando reconhece o atendimento a ser realizado na educação infantil, objetivando ampliar a oferta, também reconhecendo a importância da formação de educadores para esta etapa.

Porém, o Plano Nacional não se efetivou como o 'plano' previsto, o que lhe atribui muito mais o caráter de um documento de intenções do que, propriamente, um documento de práticas efetivas. Esse perfil resulta, provavelmente, do descompromisso político, por parte daqueles que deveriam levar em frente tal proposta.

7.3.5 Princípios Gerais da Educação Municipal de São Leopoldo

Os princípios gerais da Educação Municipal constituem o resultado da mobilização dos professores e demais funcionários da rede municipal. Fruto de reuniões, encontros e assembléias chega-se ao documento final³⁶, que norteia, ou pelo menos apresenta diretrizes para a educação leopoldense, sendo esses os princípios que foram instituídos:

1. Educação como processo participativo de construção e apropriação do conhecimento e de tecnologias para a transformação da sociedade.
2. Educação de qualidade social, direito de todos e dever do Estado e da Família, passando pela democratização do acesso e garantia de permanência e aprendizagem, com igualdade de condições e sem discriminação de qualquer natureza.
3. Prática educacional democrática, participativa e dialógica como pressuposto do processo de construção social do conhecimento.
4. Acesso às tecnologias na rede pública, possibilitando a qualificação e inclusão social.
5. Respeito à diversidade cultural, étnica, religiosa, política, sexual, de gênero e geracional.
6. Educação com autonomia, organicidade e unidade, oportunizando experiências de democracia plena, buscando superar todas as formas de desigualdades.

Os princípios são uma materialização da responsabilidade para com políticas públicas municipais, ou seja, representam uma preocupação com a educação, tendo um especial olhar acerca das políticas. Tal preocupação por parte do município pretende ter continuidade, já que o documento foi construído democraticamente, e principalmente por que valoriza e considera a população que será por ele atendida. Isso fez com que o município de São Leopoldo desse um salto qualitativo no que se refere a municipalização da educação.

³⁶ No anexo 1, encontra-se o documento dos princípios gerais da educação municipal na íntegra, o qual é norteado por quatro eixos.



8. A EDUCAÇÃO INFANTIL EM SÃO LEOPOLDO: TEXTOS E CONTEXTOS DA PESQUISA

Neste capítulo trago a análise dos dados obtidos no campo. A pesquisa foi realizada no Município de São Leopoldo (RS) e contou com a participação de seis escolas de educação infantil da rede municipal, através de entrevistas realizadas com as gestoras destas escolas, no segundo semestre do ano de 2007.

Historicamente a Educação Infantil (nomenclatura adotada desde a promulgação da LDBEN/1996) em São Leopoldo podia ser dividida em Pré-escolas e Creches, sendo que estas segundas não eram ligadas a SMED em nenhum momento, nem ao departamento de Assistência Social, e sim ao Gabinete da Primeira Dama. Conforme depoimentos das gestoras entrevistadas, confirmado nessas passagens: “Nas escolas de EI, nunca teve escolha de equipe diretiva, sempre era por indicação, quando assumiu esse governo, era uma reivindicação muito antiga que se tivesse eleições nas EMEIS” (S3). “Nós somos as primeiras a serem escolhidas pela comunidade, pais, colegas” (D 5).

O que poderia ser muito mais entendido como um serviço assistencial, sem cunho educativo, e sim voltado aos cuidados restritos aos aspectos biológicos, para que os pais, e principalmente as mães pudessem trabalhar, sendo cobrado um valor referente a um pequeno percentual da renda familiar.

No município (até o ano de 2000) existia apenas uma escola que atendia exclusivamente as crianças em idade de pré-escola. Fundada em 1969, o Jesus Menino, por muitos anos teve seu trabalho voltado à preparação para o Ensino Fundamental, principalmente para as EMEFS.

O Jesus Menino sempre foi da educação. A primeira Dama sempre era a diretoras das creches no governo do Waldir, depois veio o Ribas que não tinha esposa, aí ele escolheu uma diretora, foi o único momento que a diretora não era a Primeira Dama, mas depois voltou o Waldir e daí voltou a Primeira Dama (CE).

Conforme dados do censo educacional³⁷ de 2006 do INEP, nosso município conta com 30 escolas (regularizadas) de ensino pré-escolar, ou que ofereçam, o que chamo de Educação Infantil nesta pesquisa, conforme quadro abaixo.

QUADRO 01: Dados das esferas de Escolas de Educação Infantil em São Leopoldo

Esfera da instituição	Número de escolas	Número de matrículas	Número de docentes
Escola pública estadual	07	354	16
Escola pública federal	0	0	0
Escola pública municipal	07	791	42
Escola privada ³⁸	16	591	58

Já em contrapartida, em consulta ao site do INEP, encontramos os resultados³⁹ a seguir, referindo-se à matrícula inicial.

³⁷ Fonte: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP -, Censo Educacional 2006, disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/default.php>>. Acesso em 5 de outubro de 2007.

³⁸ Faz-se uma ressalva quanto aos dados do número de escolas particulares de Educação Infantil, o município ainda encontra-se em implementação do conselho municipal de educação, sendo assim estes estabelecimentos ainda são abertos sem a devida fiscalização prevista nas legislações, necessitando apenas de alvarás de funcionamento emitidos pela Prefeitura, Secretaria de Saúde e Bombeiros, o que faz com que o número apresentado pelo censo não reproduza a realidade do município.

³⁹ Disponível em <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/resultados.htm>>. Acesso em 05 de outubro.

QUADRO 02: Dados das matrículas na Educação Infantil em São Leopoldo

Esfera da instituição	Matrículas em Creches	Matrículas em Pré-escola
Ano de 2007⁴⁰		
Estadual	0	227
Municipal	404	976
Ano de 2006		
Estadual	0	354
Municipal	333	791
Privada	293	591
Ano de 2005		
Estadual	0	349
Municipal	363	2.525
Privada	269	568

Durante mais de 10 anos não existiu nenhuma política de construção ou ampliação de EMEIS no município, tendo sido apenas em março de 2007, inaugurada a oitava EMEI municipal, fruto da mobilização da sociedade civil, através de uma ação do OP⁴¹.

A trajetória desta etapa da educação básica foi gradativa em São Leopoldo. Segundo a CI "é complicado falar quando começou a preocupação com a Educação Infantil (no município), pois mesmo na outra proposta (partidária) tinha preocupação, quando começou a mudar, acho que foi quando teve o concurso para

⁴⁰ Último censo realizado pelo INEP, publicado no ano de 2007 no endereço: <<http://planet3.tv1.com.br/mec/educacenso/index.asp>>. Acesso em 17 de novembro de 2007.

⁴¹ Orçamento Participativo é o processo de administração pública que permite que a população decida - de forma direta, democrática e transparente - como será aplicado o dinheiro público em obras e serviços a serem executados pelo Governo Municipal. No Orçamento Participativo, o governo participa apresentando propostas, fornecendo informações, assessoramento técnico e infra-estrutura, sem direito a voto nas diversas instâncias deliberativas do processo. Por meio do OP, é elaborada a proposta orçamentária, que é votada pela Câmara Municipal. Disponível em: <<https://www.saoleopoldo.rs.gov.br/home/show>>. Acesso em 01 de outubro de 2007.

a EI". Fruto da LDBEN, no ano de 1999⁴², aconteceu o primeiro concurso público para professoras de educação infantil no município, que seriam nomeadas para trabalhar nas então creches municipais, que na época estavam sendo adaptadas para tornarem-se escolas de educação infantil. Aos poucos as primeiras mudanças começam a ocorrer, como a alteração dos nomes das creches para escolas infantis.

Em 2000 as primeiras professoras chegam nas EMEIS, mas muitos entraves as esperavam. Lá já trabalhavam as monitoras, cargo preenchido primeiramente por regime celetista, e posteriormente por concurso público. Para ser monitora era preciso apenas ter primeiro grau completo, e nas entrelinhas, gostar de crianças, pois não era exigido nenhuma formação específica referente a educação. Ao chegarem nas EMEIS muitas professoras tiveram dificuldades com a realidade, era um terreno já dominado pelas monitoras, que na época desenvolviam as atividades com as crianças conforme sua vontade, ou formação, mas não existia uma cobrança educacional.

Com o ingresso das primeiras sessenta professoras em fevereiro de 2000, o cargo de monitora passa a ser um cargo em extinção, e dentro das EMEIS passam a surgir tensionamentos: de um lado as professoras com a formação exigida pela legislação vigente, de outro as monitoras com todos os anos de experiência naquele cenário. Ambas trabalhando com a mesma carga horária semanal (30 horas), mas com uma significativa diferença salarial que beneficiava as professoras. Tudo isso dentro de um contexto marcado fortemente pela questão política partidária, uma vez que as Diretoras das EMEIS eram todas indicadas pela Diretora Geral da Educação Infantil, a Primeira Dama do município.

Muitos foram os momentos de transições e rupturas dentro do cenário de consolidação da Educação Infantil Leopoldense, segundo dados coletados nas

⁴² Neste concurso foram aprovadas 120 candidatas, 60 foram nomeadas em fevereiro de 2000, e as demais foram sendo nomeadas conforme as necessidades das EMEIS, contudo menos da metade destas professoras nomeadas permanecem no quadro municipal, segundo dados obtidos na entrevista com representantes da SMED em setembro de 2007.

entrevistas com representantes da SMED, e as gestoras das respectivas escolas, estes seriam alguns momentos cruciais nesta história recente:

QUADRO 03: Cronologia da consolidação da EI Leopoldense

<p>1999 - Primeiro concurso realizado para professora de Educação Infantil.</p>
<p>2000 - Ingresso das professoras nas EMEIS.</p>
<p>2004 - Vinda da coordenação da EI para a SMED, até então a EI pertencia ao Gabinete da Primeira Dama, e a sede funcionava dentro da EMEI Bem me quer, não tendo relação com a SMED e nem com a Assistência Social, funcionava com uma coordenação própria e a parte da educação municipal.</p> <p>Ainda neste mesmo ano vai uma pessoa a mais para cada EMEI para cobrir o horário da professora responsável pelo planejamento de cada turma, para que ela possa fazer seu planejamento.</p>
<p>2005 - Primeiras eleições na história das EMEIS para escolha da sua equipe diretiva, onde cada escola pode eleger democraticamente uma diretora e uma supervisora.</p> <p>Segundo concurso realizado para professora de Educação Infantil.</p>
<p>2006 – Neste ano se dissolve a coordenação de EI e se integra a coordenação pedagógica da SMED, juntamente com EMEF, EMEI e EJA. Passa a ser definida a questão dos quarenta e cinco dias de férias para as professoras, sendo quinze desses dias no mês de julho, pois tem muitas coisas que a legislação não ampara as professoras da EI.</p> <p>Como consequência do segundo concurso público, novas professoras são nomeadas para Educação Infantil.</p>
<p>2007 - Cumprimento de quatro horas mensais de reuniões pedagógicas, que antes só eram realizadas ao meio-dia, no horário em que as crianças estavam dormindo. Formação continuada para as profissionais (estagiárias, monitoras e professoras) das EMEIS.</p> <p>Novas professoras são nomeadas para Educação Infantil.</p> <p>Segunda eleição das equipes diretivas das EMEIS, consolidando o processo democrático.</p>

8.1 As Escolas Municipais de Educação Infantil: um jardim onde falta espaço para tantas flores...

O município de São Leopoldo tem como marco na sua história de cuidados com as crianças menores de seis anos o ano de 1969 com a inauguração da pré-escola Jesus Menino. Porém apenas na década de 80, do recente século XX, foi

inaugurada a primeira creche municipal, que atendia pelo nome de Casa da Criança, hoje a EMEI Bem-me-quer, tinha como objetivo explícito o cuidado das crianças filhas de mães trabalhadoras, princípio que sempre foi seguido como critério para o acesso as vagas das EMEIS.

Outro dado característico do município é de que as EMEIS foram construídas ou aproveitaram espaços físicos, muito próximos a postos de saúde municipais. O que denota fortemente a questão assistencialista, onde a principal preocupação era o “bem estar físico”. A própria Casa da Criança foi criada em um antigo prédio do município, onde antes funcionará um posto de saúde, localizada atrás do hospital municipal da cidade. A fala da D3 confirma esse contexto:

(...) os espaços dos (nossos) berçários 1 (primeira turma a ingressar na escola), é um prédio muito antigo, os banheiros das crianças que ficam nas salas, eu não gosto da pia, o piso do pátio (é separado do pátio das crianças maiores) é quente, machuca, mas são coisas que dependem de muito dinheiro. (...) Porque aquele prédio do berçário *tem mais de 26 anos, já era um posto de saúde* antes de ser escola.

As demais EMEIS do município também possuem proximidade com postos de saúde.

Conforme foram sendo inauguradas as EMEIS iam sendo batizadas com nomes de flores. O que nos remete a Froebel, considerado o criador dos *Kindergarten* (traduzido para nosso vocabulário Jardim-de-Infância), que via as crianças como pequenas sementes que adubadas e expostas a condições favoráveis desabrochariam.

Assim foram batizadas até o ano de 2006 seis EMEIS com nome de flores. A sétima EMEI, fruto da mobilização civil, recebeu o nome de um antigo morador do

bairro em que foi construída. A escola Jesus Menino⁴³ não fazia parte das antigas creches, por isso não foi batizada com nome de flor, contudo recebeu um nome de conotação religiosa. A escola A.P. não foi caracterizada por não ter participado da pesquisa, conforme exposições anteriores que justificam o fato.

Trago um quadro com uma breve caracterização das EMEIS pesquisadas, onde obtive os dados nas entrevistas com as gestoras. A ordem das caracterizações se deu conforme a ordem de realização das entrevistas.

QUADRO 04: CARACTERIZAÇÃO DAS EMEIS PESQUISADAS

Instituição e ano de inauguração	Caracterização:
A.M. (1990)	A escola fica situada em um bairro distante uns cinco minutos do centro da cidade (de carro). Mas a realidade lá é de um bairro periférico, tido até como um bairro violento, com problemas como tráfico de drogas, desmanche de carros e motos, e outros delitos. A diretora falou que na sua escola todas as salas possuem banheiros (construídos por ela), todas as salas possuem televisão, rádio, e que agora serão instalados nas salas <i>ar condicionados</i> . A pintura da escola nas paredes é com as cores bege em baixo e branco em cima. Segundo a gestora a cozinha, era o coração da escola, pois tudo na rotina funcionava em torno dos horários das alimentações (café da manhã, fruta, almoço, lanche da tarde e janta). A escola ainda conta com uma lavanderia, com duas máquinas de lavar roupas, e um armário com muitas roupas reservas (doadas) que são usadas quando alguma criança fica com a roupa muito suja, ou quando há uma brusca troca de temperatura. As paredes das salas possuem uma abertura próxima ao forro (como uma janela) para ventilação. A escola ainda conta com uma estante de livros para as crianças e educadoras, e brinquedos nas salas, além dos muitos brinquedos no pátio.

⁴³ Atende crianças de quatro e cinco anos, e no ano de 2007, atendeu a 354 crianças (177 crianças em cada turno de quatro horas/diárias), e possuía 21 professoras concursadas, que prestaram concurso para as EMEFS. Possui nove salas de aula, além de demais dependências.

A.L. (2007)	O prédio da escola é imponente, colorido e muito bonito Destaca-ser das demais EMEIS pela sua arquitetura, seu principal diferencial são seus dois pisos, sendo o acesso realizado pelas crianças através de uma grande rampa. O bairro fica localizado uns dez minutos (de carro) do centro da cidade, sendo considerado um bairro periférico, mas de fácil acesso. A escola possui uma área coberta e um espaço com brinquedos na areia. A parte administrativa da escola é composta pela sala da diretora e da supervisora, uma sala de professoras, uma sala de planejamento e a secretaria. A escola foi construída pela demanda do Orçamento Participativo (OP), tendo sido uma reivindicação da comunidade. Sua pintura possui cores alegres nas paredes como azul e todas as salas de aula possuem banheiros e mobiliários infantis, além de muitos brinquedos a disposição das crianças. A escola ainda conta com uma lavanderia, e uma cozinha.
B.M.Q (1980).	Cabe salientar que esta EMEI é a mais antiga do município, a única localizada no centro da cidade, e também a que possui mais alunos matriculados. A escola chama atenção pelo seu tamanho, sua estrutura física, principalmente pela sua área ao ar livre, que conta com inúmeros brinquedos, todos em perfeitas condições, sendo uma escola com uma estética visual muito atrativa. A escola possui um laboratório de informática com cinco computadores e uma brinquedoteca ou sala de atividades múltiplas. A escola possui cores alegres, como laranja nas paredes. Conta ainda com uma lavanderia e uma cozinha junto a um enorme refeitório. Possui uma sala de costura, que diariamente desenvolve serviços, como reparos em lençóis, confecção de fantasias para apresentações das crianças, e demais demandas. Possui ainda uma sala denominada de "sala social", com sofá, geladeira e microondas, que serve para o intervalo das educadoras e um descanso de 15 min (dado pelas gestoras).
I.A. (1988)	A escola está localizada em um bairro periférico, porém de fácil acesso por ser próxima a estação Unisinos do Trensurb. As gestoras dividem a sala juntamente com a secretaria. Aparentemente a escola parece pequena, mas durante a visita às dependências pude constatar que se trata de uma escola relativamente grande e com as dependências físicas bem organizadas. Possui um pátio amplo e com brinquedos, apenas com o inconveniente de ter todo o piso externo de concreto, o que segundo a supervisora ocasiona muitos machucados nas crianças.
V.R. (1996)	A localização da escola é em um bairro bem distante do centro da cidade, uns doze minutos (de carro). Segundo a supervisora trata-se de um bairro com grandes problemas sociais, como tráfico de drogas e prostituição, estando algumas crianças da EMEI comprometidas com esta realidade. O prédio é azul, e bastante pequeno, as salas de aulas são muito pequenas e estão com as vagas todas preenchidas. As salas possuem banheiros, e o pátio é bem restrito. A sala das gestoras foi adaptada em um antigo consultório médico (todas as EMEIS possuíam esses consultórios). Desde 2001 a escola espera por uma reforma que fora prometida. Recentemente as gestoras fizeram um dossiê, para clarear as necessidades da escola. Reivindicam ainda mais salas, um espaço coberto e sala de atividades múltiplas. Uma outra demanda da escola é aumentar o número de vasos e pias para a higiene das crianças, uma vez que ainda existem cubas nos banheiros (do tempo que se dava banho nas crianças).
SOL. (1988)	A escola está localizada em um bairro periférico uns quinze minutos (de carro), apresenta uma realidade social tida como violenta. A fachada do prédio da escola está escondido atrás da construção do novo posto de saúde da vila. Ressalvo que esse posto sempre foi junto a EMEI e a EMEF, ambas ao lado. A escola é a menor de todas as EMEIS, e a mais carente também. Por muito tempo não havia preocupação com investimentos nesta escola. Hoje já recebeu mais recursos, sendo que segundo suas gestoras, a atual administração manda os brinquedos para o pátio semelhantes para todas as escolas, não existindo mais distinção entre os investimentos. Foi relatado também que a EMEI receberá em breve mais duas salas de aula, que será um espaço doado pela EMEF, que se encontra em reforma.

A seguir encontramos os dados referentes ao ano letivo de 2007, como o número de atendimentos realizados e o número de educadoras que atuaram no referido ano.

QUADRO 05: DADOS⁴⁴ DO ANO LETIVO DE 2007

Instituição	Atendimen-tos às crianças (Março-2007 Fonte SMED)	Atendimen-tos às crianças (Setembro-2007 – Fonte EMEIS)	Número de monitoras	Número de estagiárias	Número de professoras ⁴⁵
A.M.	94	95	10	12	05 (sendo que 01 está em licença interesse)
A.L.	135	135	04 (sendo que 01 está em licença interesse)	23	06
B.M.Q.	259	267	37	26	13
I.A	92	93	15	11	05
V.R.	95	95	09	13	06 (sendo que 02 estão em licença interesse)
SOL	102	102	05	23	06

No quadro anterior podemos verificar que, no que se refere aos atendimentos realizados no ano de 2007, existe pouca diferença quanto aos dados oficiais registrados pela SMED no período de matrículas para este ano, em relação ao atendimento que foi realizado até o período de setembro de 2007 pelas EMEIS, o que mostra não existir crescimento de vagas nos atendimentos.

8.2 Ingresso das crianças nas EMEIS

A partir do decreto municipal nº 4.450, de 21 de dezembro de 2005, que regulamenta os critérios de prioridade para o acesso à Educação Infantil nas escolas

⁴⁴ Os dados foram obtidos nas entrevistas realizadas na SMED e nas EMEIS, onde foram registrados nas fichas de acompanhamento, conforme modelo do apêndice 03, pág.156.

⁴⁵ O número de professoras não contabiliza as 02 professoras que compõem a equipe diretiva nos cargos de diretora e supervisora pedagógica (em cada EMEI).

municipais de São Leopoldo, famílias que pretenderem se inscrever para concorrer a uma vaga deverão atender a alguns critérios, como: o responsável pela criança deve ser morador(a) de São Leopoldo; a mãe ou responsável deve ser trabalhador(a); a família deve estar entre as de baixa-renda; a mãe ou responsável deve morar ou trabalhar próximo à escola; crianças irmãs poderão ser atendidas na mesma escola; criança, em situação de vulnerabilidade psicossocial.

Segundo as representantes da SMED “esse decreto de 2005, foi outra ruptura nessa história da educação infantil de SL” (CE). “Antes não sabíamos bem como eram feitas essas matrículas, eram as diretoras (na outra gestão) que faziam” (CI). “Tinham muitas queixas de quem (as crianças) estavam nas EMEIS eram (filhas de) pais que poderiam pagar uma escola particular. Esse decreto veio com sentido de uniformizar” (CE).

Além do decreto, existe hoje em cada escola uma comissão de análise das inscrições composta por dois pais, um elemento da SMED, um funcionário, e um elemento da equipe diretiva.

Sobre as inscrições: “abrem uma vez por ano, onde as crianças (as famílias) se escrevem na escola que querem frequentar, é feita uma avaliação dessa ficha, onde se leva em conta à questão socioeconômica desta família, se os pais trabalham, a renda *per capita*, se tem irmãos na EMEI, se já recebem auxílio creche”(CI).

O período de inscrições é bem anunciado na imprensa, colocamos uma faixa na rua. Depois disso as fichas são analisadas e classificadas. Não é um acesso fácil, tem muitas crianças que ficam fora. Existe uma lista de espera, mas todo ano que a criança não for contemplada deve se inscrever de novo (D3).

Atualmente a EI de São Leopoldo possui oito EMEIS na rede pública municipal, atendendo diretamente em torno de mil e duzentas crianças. Contudo, desde o ano de 2006 realiza parcerias com quatro escolas de EI particulares que

foram conveniadas com a SMED⁴⁶, e outras dezenove instituições, como escolas infantis, clube de mães, grupos missionários e demais entidades filantrópicas que foram conveniadas com a SACIS, ou seja, recebem o repasse para o custeio da educação infantil destas crianças por meio da secretária de assistência social.

Nas entrevistas com as gestoras ouvi as seguintes falas:

Quando iniciou (o novo partido) não se tinha condições de construir novas EMEIS então houve os conveniamentos, a prefeitura compra vagas nas escolas particulares, que foi uma maneira que se encontrou para essa demanda que é gigante. Que acabam atendendo mais de duas mil crianças, entre as parcerias com a SMED e a SACIS (CI).

A gente sabe que a prefeitura tá comprando vagas, nesse ano eles compraram 48 vagas no Clube da Criança, dos nosso excedentes, eles estão tentando acomodar, a demanda realmente elevou. A gente sabe que eles estão tentando privilegiar as crianças de baixa renda que a gente sabe que antigamente não era. Eles tão tentando ajudar e compreender a comunidade, mas nós enquanto estrutura a gente não tem o que fazer (D4).

O que pode se evidenciar, é que a partir destas parcerias a rede municipal pode atender em torno de mais 2.200 crianças. Além disso, existem também 10 EMEFS⁴⁷ que possuem turmas de EI, totalizando um atendimento estimado em torno de 3.600, de zero a seis anos de idade, no ano letivo de 2007, segundo dados obtidos em entrevista com representantes da SMED, realizada em setembro de 2007.

Rogoff nos diz que “as crianças aprendem papéis, responsabilidades, orientações dos pares, de forma coletiva, (2005, p.108)”. Mas qual seria o coletivo das crianças excluídas da Educação Infantil?

⁴⁶ A Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer (SMED) cria e estabelece os mecanismos institucionais de gestão democrática e capacitação das equipes de gestão escolar, na promoção do controle social da escola pública. É de competência da SMED a implementação dos Conselhos Escolares e a qualificação das equipes diretivas das escolas municipais. Cabe a SMED a ampliação e a qualificação do acesso à educação infantil e ampliação do acesso à educação para jovens e adultos. A promoção dos esportes, do lazer e da recreação também são responsabilidades da SMED. Disponível em: <https://www.saoleopoldo.rs.gov.br/home/secretarias>. Acesso em 01 de outubro de 2007.

⁴⁷ Ver no anexo 4 a lista das EMEFS que possuem turmas de Educação Infantil em 2007.

“Mas nos preocupa, que tem muitas crianças que estão fora das EMEIS” (CI). Reforçando o conhecimento de que as vagas oferecidas pelas EMEIS não são suficientes para a demanda leopoldense.

8.3 Com a palavra: as gestoras

Utilizo o termo “gestora” para designar tanto supervisoras como diretoras, entendendo que gestoras são os sujeitos que gerenciam as escolas, neste caso as EMEIS. A equipe diretiva de cada escola no município de São Leopoldo é composta por 01 diretora e 01 supervisora. É oportuno dizer que o município possui 08 diretoras e 08 supervisoras no conjunto das suas 08 EMEIS, mas por motivos já explicados na metodologia, a pesquisa foi realizada em seis destas escolas.

A gestão da educação pode ser entendida como um dos agentes responsáveis por garantir a qualidade da educação. Ultrapassando formas estritamente racionais, técnicas e mecânicas que a caracterizaram durante muitos anos. Uma vez que o termo “gestão” e “gestores” vem das áreas de conhecimento tidas como “exatas” e passou a ser adotado na educação como alternativa de superação:

De uma crise geral do modelo de organização e administração que esteve na origem do sistema público nacional de ensino. A tentativa de superação desta crise tem levado a adoção de diferentes medidas de caráter político, administrativo e pedagógico de que sobressai a gestão local da educação, que inclui não só a descentralização municipal e o reforço da autonomia das escolas (BARROSO, 2002, p.173).

Reafirma-se que a gestão é uma prática social e política e, por isso, contraditória e parcial, podendo gerar formas autoritárias ou participativas, dependendo dos sujeitos envolvidos. Existe um notável comprometimento por parte dessas educadoras, hoje frente aos espaços de gestão, compreendendo seu papel, e

também sua condição humana. Podemos evidenciar essa condição conforme depoimento da D3:

Eu não gosto quando as pessoas têm a idéia ou acham que eu privilegio mais as pessoas que estão mais perto de mim, como qualquer ser humano com certeza eu posso ter favorecido alguém, mas nos procuramos ter o cuidado de não deixar isso acontecer.

As atuais gestoras das EMEIS municipais são professoras concursadas da rede, a maioria com exceção de uma diretora, ingressou no ano 2000, no primeiro concurso da recente história da educação infantil de São Leopoldo.

Ser gestora de uma EMEI pode ser entendido segundo a D1 como:

Eu vejo assim, não é nem ser diretora de uma EMEI, é ser gestora em qualquer situação, e a primeira coisa é você respeitar as pessoas que estão contigo. (...) A gente tem que trabalhar de forma que passe confiança e nunca (...) desmotivar, fazer com que a pessoa consiga olhar, e ver que algo que fez que não foi tão legal pode ser feito de outro jeito. Estimular sempre, passar aquela idéia de que as coisas têm que funcionar, que eu tenho o meu funcionamento, (cita nomes de professoras da escola e diz que cada uma tem seu funcionamento, seu ritmo de trabalho), é preciso respeitar esse funcionamento, assim como tu tem que conhecer a comunidade em que tu trabalha. Uma coisa que eu vejo como fundamental, e eu mesma rio de mim, e saber o nome das pessoas. Saber o nome dos pais, o pai não quer ser tratado de "pai", ele quer ser o "Seu Manuel", o "Seu Antônio" (D1).

O fato de terem similaridades nas suas trajetórias profissionais fez com que muitas das respostas obtidas nas entrevistas fossem similares, o que não desmerece a pesquisa, mas reforça o caráter da homogeneidade encontrada no campo.

Abaixo estão caracterizados as gestoras que participaram da pesquisa, mas que em nenhum momento serão associados de forma explícita a sua instituição de trabalho.

QUADRO 06: Caracterização das gestoras

Identificação recebida na pesquisa	Cargo ocupado atualmente	Tempo de atuação no cargo	Formação acadêmica	Tempo de magistério
D1	Diretora	14 anos	Magistério, Curso superior e Especialização	27 anos
S1	Supervisora	02 anos	Magistério, Curso superior e Especialização	10 anos
D2	Diretora	02 anos	Magistério, Curso superior e Especialização	15 anos
D3	Diretora	02 anos	Curso superior	07 anos
D4	Diretora	02 anos	Magistério, Curso superior	14 anos
S2	Supervisora	02 anos	Magistério, Curso superior e Especialização	08 anos
D5	Diretora	02 anos	Magistério, Cursando superior	12 anos
S3	Supervisora	02 anos	Magistério, Curso superior e Especialização	15 anos
D6	Diretora	02 anos	Magistério, Curso superior	14 anos
S4	Supervisora	02 anos	Magistério, Cursando superior	7 anos

Nas falas das gestoras, foi possível perceber que todas se sentem ainda educadoras, percebem sua condição atual de gestoras como um momento, relatam a significativa diferença de atuação deste cargo e frustram-se nos momentos em que não conseguem unificar o grupo de funcionários das suas escolas. Conforme D2 ser gestora é:

Muito diferente da sala de aula, mas é uma experiência que todos tinham que passar. Eu estive do outro lado e sei que vou voltar para a sala de aula,

e aqui como gestora tu não consegue agradar todo mundo, tem que aprender a dizer não, e isso não é um exercício muito fácil, mas tem que conhecer toda a escola. Meu objetivo enquanto gestora é que todos os setores estejam funcionando para que o pedagógico tenha sucesso. Essa é minha função. Uma proposta de gestão tem que funcionar para que o pedagógico crie asas.

As gestoras compreendem a diferença das suas atuais funções, e relatam a possibilidade de novas aprendizagens que este espaço oferece. “Tem muita coisa que eu aprendi, e quem sabe o meu grande aprendizado enquanto gestora, é que a gente tem que aprender mais a ouvir do que a falar. Toda a história sempre tem dois lados, ouvir as pessoas e tentar sempre ser o mais imparcial, ter cautela” (D3).

Para auxiliar as gestoras na suas atuações a SMED atualmente conta com duas profissionais para acompanhar as ações das gestoras e oferecer suporte sempre que necessário. A seguir conheceremos mais acerca do trabalho destas profissionais.

8.4 Com a palavra: as representantes da SMED

A SMED como vimos no decorrer deste capítulo, até final do ano de 2004 não tinha expressividade no que concerne às decisões referente EI do município. Sendo que as mesmas eram tomadas pelo Gabinete da Primeira Dama que gerenciava as EMEIS. Apenas em 2005 quando a EI ganha uma coordenação pedagógica, mesmo que descentralizada das demais decisões pedagógicas do município, mas já existia uma preocupação quanto as EMEIS. No ano de 2006, se dissolve a coordenação de EI, que passa a integrar a coordenação pedagógica (geral) da SMED, juntamente com as demais modalidades de ensino atendidas no município (EMEF, EMEI e EJA).

No decorrer desse processo a EI ganha espaço dentro da SMED, e passa a ser gerida de forma igualitária pela Secretária de Educação, e pela coordenadora pedagógica do município. Nesse processo foram designadas pela SMED duas representantes para estarem em contato direto com as EMEIS, ambas concursadas

do município, sendo uma da EMEF (mas que atuava em turmas de EI) e a outra concursada da EMEI, as quais respondem pela supervisão pedagógica do município, em parceria com os demais segmentos da SMED. Representantes essas que fizeram parte da pesquisa, através da realização de entrevistas.

QUADRO 07: Caracterização das representantes da SMED

Identificação recebida na pesquisa	Cargo ocupado atualmente	Tempo de atuação no cargo	Formação acadêmica	Tempo de magistério
CE	Supervisão pedagógica das EMEIS - Pedagogia	02 anos	Magistério, Curso superior, Especialização e Mestrado em curso	08 anos
CI	Supervisão pedagógica das EMEIS - Psicologia	01 ano	Magistério, Curso superior e Especialização	06 anos

8.5 A infância leopoldense e a infância cidadã: aproximações e distanciamentos

Porque a gente vê que a questão da invenção é bem mais trabalhosa, tem que sentar, pensar, discutir, construir... (Fala da CI, se referindo ao processo de gestão democrática nas EMEIS).

Dizemos que todo ponto de vista nada mais é do que a vista de um ponto e a partir disso, começo a resgatar procurando amarrar tudo que vi e ouvi, sabendo que é o meu ponto de vista, visto da posição de pesquisadora que me permiti estar.

Resgatar essa história foi também revivê-la, afinal estive nos anos de 2001 e 2002 atuando na rede municipal como professora na Educação Infantil, e muitas das angústias que escutei, também havia vivenciado, mas durante a investigação, na etapa das entrevistas procurei manter uma postura neutra.

Muitas foram às surpresas positivas, mas muitos incômodos também trago comigo. É notável que a EI Leopoldense teve um salto qualitativo nos últimos três anos, que atribuo às políticas públicas gerenciadas pelo município e pelas gestoras que gradativamente se autorizam a escrever novas páginas para esta história.

8.5.1 A organização dos espaços físicos e suas implicações pedagógicas

Foi incrível ver a alegria das crianças na areia, no pátio. Essa minha percepção, agora uma consideração possível, pois durante as entrevistas às gestoras sempre questionava o momento ou atividades durante a rotina diária, que as crianças demonstravam estar feliz, e confirmado segundo consenso das gestoras, expressado aqui na fala da S2:

O pátio! Como a gente não está tanto assim nas salas, é um momento que a gente percebe que eles estão gritando, correndo. Mesmo nosso pátio não sendo muito privilegiado, às vezes tem alguns acidentes, de tanto que eles estão livres, fazendo o que eles querem.

Em contrapartida, o momento em que novamente existiu consenso das gestoras, foi o momento em que as crianças demonstravam não estarem satisfeitas com a rotina, e com as condições de opção, conforme S4:

Acho que o momento mais difícil para eles é a hora do soninho. A hora de parar para descansar é um momento difícil, eles entenderem que tem que parar, que o outro tá querendo tirar o soninho dele. Eles não precisam dormir, a gente não obriga, mas que eles tem que parar e respeitar o outro que quer dormir, isso eles tem que fazer, às vezes isso é um pouco mais difícil.

“Aqui a gente não tem dormitórios, é uma pena porque se tivesse, era de livre escolha” (D6). A possibilidade de existirem dormitórios nas dependências das EMEIS foi levantada por muitas gestoras como uma alternativa para essa insatisfação por

parte das crianças, mas até o momento nenhuma EMEI possui um espaço destinado a isso em suas dependências.

Pelo contrário, se entramos no mérito do “espaço físico”, essa foi uma questão que se fez presente em todas as entrevistas.

No levantamento realizado com fichas de caracterização das EMEIS (apêndice 03), obtive os seguintes dados, referentes a soma de todos espaços físicos, objetos e utensílios das seis EMEIS pesquisadas. Acredito ser oportuno dizer que a escolha dos itens observados se deu pelo senso comum, ou seja, são itens facilmente encontrados em escolas de educação infantil. Outro acréscimo, é que estes itens contabilizados correspondem ao uso das *787 crianças* atendidas nessas seis EMEIS:

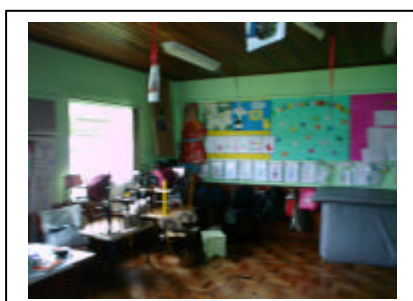
O conjunto das seis EMEIS pesquisadas possuem⁴⁸:

Referente a espaço físico



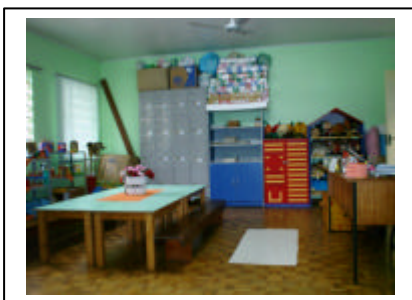
06 = Salas de recepção.

06 = Secretarias.



39 = Salas de aula.

⁴⁸ As fotos utilizadas aqui foram tiradas nas EMEIS pesquisadas, mas não será identificada a que escola pertence, uma vez que o uso das fotos nesse espaço se faz para ilustração, sendo considerados somente os números existentes. Por isso suas referências não contam no índice de ilustrações.



01 = Sala de atividades múltiplas.



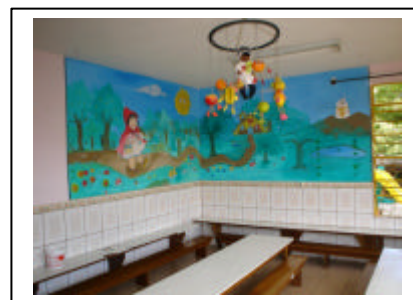
01 = Laboratório de informática.



06 = Refeitórios.

06 = Cozinhas.

04 = Lactários.



14 = Pracinhas.



01 = Espaço de área coberta para uso em dias de chuva.



Rampa de acesso da EMEI que possui dois pavimentos.

Conta ainda com:

- 04 = Salas de planejamento escolar.
- 04 = Salas para uso exclusivo das gestoras. Sendo que as outras duas equipes dividem espaço com a secretaria da escola.
- 31 = Banheiros infantis.

Referente a objetos e utensílios



Em torno de 55 vasos sanitários infantis.



Em torno de 49 pias infantis.



Em torno de 13 gangorras.
Mais escorregadores e outros brinquedos.

Conta ainda com:

- Em torno de 50 berços infantis (utilizados em média por crianças de até dois anos de idade, nas turmas de infantil 1 e 2).
- Em torno de 47 balanços.

Esses dados são indicadores do que podemos encontrar na realidade do município, porém não determinantes para a qualidade da educação ofertada. Mas é notável que a partir desses dados possamos construir uma opinião no que refere ao atendimento. Poderíamos fazer algumas operações matemáticas para analisar esses dados. Vamos considerar como exemplo os dados referentes ao número de vasos infantis: 55 vasos para 787 crianças – uma média aproximada de 14,3 crianças utilizando cada vaso. Outro exemplo poderia ser quanto às 39 salas de aulas, que resultam na média aproximada de 20,17 crianças por sala.

É necessário considerar que existe uma rotina de funcionamento de horário nas EMEIS. O que faz com que muitos espaços e objetos possam ser utilizados em diferentes momentos, oportunizando o uso por várias crianças.

Contudo algumas gestoras remetem ao fato de que os espaços das salas de aula são muito pequenos, não possibilitando uma organização adequada de mobiliário e mesmo brinquedos, o que muitas vezes impossibilita que crianças tenham acesso diretamente a estes.

Fazendo uma referência ao tamanho das salas a S2 diz:

Eu sempre digo que as salas tinham que ser duas das nossas, para poder ter os brinquedos em baixo, a gente não tem tanta disponibilidade de colocar em baixo, principalmente nas salas dos menores, por que as salas são muito pequenas. A gente gostaria de ter mais espaço, às vezes muitas coisas tem que colocar mais para cima porque é onde dá para arrumar o material. Seria bem melhor se pudesse ser ao alcance deles.

Outra reivindicação por parte de cinco das seis diretoras entrevistadas, é por espaços cobertos nas EMEIS: “Não temos uma área coberta, em dia de chuva, (as crianças) tem que ficar um dia inteiro no mesmo espaço. Fazer outras coisas a não ser ficar exatamente naquela salinha. No inverno são dois, três dias quando chove... Como fazer um ambiente desafiador?”(D5)

A EI é itinerante a cada dia as crianças esperam e anseiam por novas atividades, novas descobertas. Como fazer isso em meio ao mesmo espaço físico por dias seguidos. Não podemos desconsiderar a realidade geográfica em que nossas EMEIS situam-se. No inverno chove até três dias consecutivos na nossa região, os pátios das pracinhas possuem areia, e às vezes as crianças chegam a ficar quase uma semana sem poderem brincar no pátio, que fica molhado e impróprio para o uso.

8.5.2 Equiparação de recursos investidos nas EMEIS

A partir destes dados, que nos remetem diretamente aos investimentos financeiros, entramos num delicado contexto referente a EI: a questão dos recursos a serem investidos. Conforme a LDBEN essa etapa da educação é de responsabilidade da esfera municipal. Contudo é um atendimento que demanda muito investimento. Referente a construção de uma escola: “(com o valor empregado na construção de) uma EMEI, tipo a A.L., com 120-130 crianças, se constrói uma EMEF para mais de 500 alunos. Mantê-la é o triplo do valor de uma EMEF” (CE). Assim o FUNDEB⁴⁹, passa a ser um grande colaborador para a manutenção da EMEIS.

⁴⁹ Criado em 2006, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) é constituído por 20% de uma cesta de impostos e transferências constitucionais de estados e municípios e de uma parcela de complementação da União. A previsão é que sejam atendidos 47,2 milhões de alunos da educação básica (infantil, fundamental, média, de jovens e adultos e especial) com investimentos públicos anuais de mais de R\$ 45 bilhões, a partir do quarto ano do programa. Pelo menos 60% dos recursos do fundo serão usados no pagamento dos salários dos professores. O fundo tem vigência até 2020. Também serão atendidas creches (para crianças de 0 a 3 anos). O fundo foi criado pela Emenda Constitucional 53. Disponível em <<http://www2.camara.gov.br/homeagencia/materias.html?pk=%2097279>>. Acesso em 01 de janeiro de 2008..

Como vimos anteriormente, por mais de dez anos o município não investiu na construção de novas EMEIS, o que faz com que a situação atual necessite de muitas ações.

Tem muitas escolas como a EMEI "SOL", que tem um prédio antigo, que se tu for ver o berçário é pequeno, precisa de reforma. Lá a gente vê que a escola passou muito tempo sem investimento, mas era uma escola sem visibilidade. Já a "BMQ", tem muitos brinquedos, até porque a diretoria das EMEIS era lá, e tinha muita visibilidade, isso também a gente vê como as heranças que recebemos (CI).

Ainda fazendo referência a EMEI "SOL" a CE diz: "a escola recolhia tudo que sobrava nas outras EMEIS, isso a gente vê claramente pelos móveis. As coisas aos poucos foram mudando".

Segundo uma das gestoras da referida escola, a atual administração envia brinquedos e demais utensílios semelhantes para todas as EMEIS, não existindo mais distinção entre os investimentos realizados.

8.5.3 Dos profissionais que atuam nas EMEIS

São muitos os profissionais que atuam de forma direta nas EMEIS. Conforme a pesquisa existem: monitoras, estagiárias, professoras em sala-de-aula e nas equipes de gestão, secretárias, auxiliares de serviços gerais, vigilantes (diurnos e noturnos), merendeiras, auxiliares de cozinha e estagiárias de nutrição (orientadas pela nutricionista geral das EMEIS). A maioria dos cargos teve seu preenchimento via concursos públicos, contudo para os cargos de auxiliares de limpeza, auxiliares de cozinha e vigilantes existem contratações terceirizadas. Bem como as estagiárias que não são contratadas e sim possuem termos de compromisso de estágios entre a prefeitura e a mantenedora institucional responsável pela formação acadêmica destas.

Podemos perceber que existem muitos sujeitos envolvidos com a rotina das crianças da EI, contudo, nem todos esses sujeitos possuem formação ou orientação para atuarem na educação. O que muitas vezes ocasiona tensionamentos que seriam desnecessários, sem todos os profissionais priorizassem a “educação”. Trago uma passagem que me marcou muito durante a pesquisa.

Tem ainda muito da parte da alimentação, é muito presente essa parte higienista. No pré a gente não conseguia trabalhar a parte pedagógica em função da rotina. Na semana da Páscoa, não foi autorizado pela nutricionista colocar cobertura num bolo feito pelas crianças, e que fazia parte de um projeto, pois eles já iriam comer doce no dia seguinte! (S3)

Outro aspecto, no mínimo preocupante, que emergiu nos dados da pesquisa é o grande contingente de estagiárias (alunas geralmente dos primeiros semestres dos cursos de Pedagogia). Essas estagiárias atuaram em sala-de-aula, em contato direto com as crianças, muitas vezes sem o acompanhamento de uma professora concursada. “As atividades são planejadas pelas professoras do turno da manhã, mas a SMED nos deixou livre para solicitar às estagiárias se preciso” (S3).

Escutei muitos relatos das gestoras quanto ao bom trabalho desenvolvido pelas estagiárias, como na seguinte passagem:

Conversando com o pai ele me disse que o aluno adorava a “Tia M.”, tinha uma paixão por ela. Daí eu disse para o pai que ela era estagiária e que ela já era para ter tido o contrato cancelado. Mas eu fui averiguar, calculei todos os dias e consegui prorrogar o contrato dela por mais três meses. Nisso a criança chegou, e perguntou se a “Tia M.” estava indo embora, eu expliquei que ela tinha um tempo para ficar (é estagiária). E ele perguntou: *o que nós podemos fazer para a Tia M. ficar?* (D1)

Contudo há de se ressaltar que por mais competência que essas profissionais possam demonstrar, ainda são profissionais em formação, bem como não possuem vínculos empregatícios com a SMED e administração municipal, o que faz com que

muitas sejam substituídas, seja por opção própria ou por iniciativa das gestoras e/ou SMED. O que é preocupante pelo aspecto psicossocial que a EI possui, as crianças nessa etapa da sua educação necessitam de um tempo maior para adaptação com os profissionais que a cercam, até que adquiram confiança, respeito, enfim a sociabilidade necessária. As trocas de estagiárias podem vir a interferir negativamente no processo educativo das crianças.

Também a cada final de ano (dezembro) os termos de estágios são rescindidos e as mesmas poderão ou não ser chamadas para o seguinte ano letivo. Contudo os termos de estágio não podem ser renovados por mais de 24 meses. Essa situação pode ser explicada pelos discursos invisíveis que permearam a pesquisa, ou seja, as falas ouvidas após desligar o "rec" do gravador, fatores relacionados à situação econômica do município, ou seja, pelos encargos trabalhistas que não são pagos às estagiárias, e acabam por beneficiar a administração.

No município a realidade é de "uma professora por turma, e não por turno. Cada professora tem um dia para realizar seu planejamento, existem muitas estagiárias, mas vai chegar um dia que todas as pessoas que trabalham com as crianças serão professoras concursadas" (D3).

8.5.4 Formação continuada de educadores da Educação Infantil

Outro aspecto positivo encontrado na pesquisa se refere ao investimento na formação continuada dos profissionais das EMEIS. Pela primeira vez nessa recente história, todos os profissionais que atuam na EI, são convidados a participarem das formações. Essas ações têm proporcionado uma melhor integração entre as equipes de educadores, uma vez que anteriormente, somente as professoras participavam das formações, excluindo desse processo às monitoras. Hoje inclusive as estagiárias são convidadas a participarem.

Para as representantes da SMED, isso é um ponto alto dessa nova administração: “tem se investido muito na formação do profissional, e isso é investir na criança, estamos oferecendo um espaço de qualidade para as crianças” (CI).

Atualmente existem muitos projetos de formação continuada no município. Sendo esses alguns dos citados: “tem grupos de estudos dos cinco anos, todos os meses elas se reúnem, tem a formação dos berçários” (CE), “tem o grupo de arte contemporânea, para trabalhar sensibilidade, entre outras coisas” (CI).

8.5.5 Visão de Educação Infantil

A educação da criança na educação infantil envolve simultaneamente dois processos indissociáveis: educar e cuidar. É nesta etapa que as crianças descobrem o mundo, e esta descoberta não seria possível sem o contato com as atividades, ligadas ao educar e o cuidar.

As atividades voltadas à dimensão do cuidar indissociáveis na educação infantil são percebidas pelas gestoras e equipe de coordenação da SMED como intrínsecas ao processo da EI: “Eu acho que o cuidar e o educar andam juntos, eternamente a gente tem que estar cuidando, são crianças que estão sob responsabilidade da gente, que nem no berçário não tem como fugir de cuidar, de trocar uma fralda” (D6). Pensamento reforçado pela fala da CI: “não tem como eu dizer que é importante ela ser feliz, que se desenvolva, sem eu alimentar ela, sem manter a fralda limpa, para que ela possa brincar, se sentindo bem”.

Mas segundo algumas gestoras às vezes essas atividades tornam-se um problema para as professoras nos primeiros momentos que ingressam na EI: “A gente percebe que as professoras concursadas às vezes têm um pouco de resistência no cuidar. Mas dentro da educação infantil isso é importante. Escovar os dentes, pentear o cabelo, trocar a roupa suja, tudo isso as professoras fazem” (D3).

Torna-se necessária à parceria de todos para o bem-estar da criança. Cuidar e educar envolve estudo, dedicação, cooperação, cumplicidade e, principalmente, amor de todos os responsáveis pelo processo que é dinâmico e está em evolução. A participação da escola e por consequência da família são imprescindíveis na condução desta nova educação. Concebida a partir do paradigma da infância cidadã.

É fato que devemos trabalhar com a indissociabilidade dos fatores relacionados aos cuidados e a educação. A própria LDBEN traz no artigo 29 que a educação infantil tem como finalidade o desenvolvimento psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Quanto às questões pedagógicas “a EI municipal não tem um currículo (formal), antes quando a gente era uma coordenação, vinha tudo pronto, mais sobre as datas comemorativas, daí todo mundo trabalhava a mesma coisa, era um trabalho mais uniforme, mais quem sabe era o que podia ser feito, afinal era uma pedagoga para seis escolas, agora é uma por escola” (C1).

No cotidiano escolar as educadoras desenvolvem tanto atividades tidas como “cuidados” como atividades de cunho pedagógico. Para isso:

Cada professora tem um dia (por semana) de planejamento, na sala de professores, e passa aquela manhã planejando. Esse planejamento eu sempre solicito para elas que assim que terminarem elas tragam para mim, daí a gente conversa, eu trago sugestões e materiais para elas. (...) A escolha da temática é conforme a curiosidade e intenção das crianças (S4).

A visão de educação infantil expressada pelo atendimento ofertado no município evidencia uma preocupação referente ao respeito com infância cidadã. É claro que em muitas situações percebem-se tensionamentos e mesmo dificuldades.

8.5.6 Cidadania e políticas públicas na educação infantil

“Eu acho que as políticas públicas, para nós especificamente ainda são uma utopia”(S3).

A compreensão referente à importância da cidadania como vimos no decorrer do texto possui um longo percurso, sendo ainda uma questão que deve ser cada vez mais incorporada no cotidiano das pessoas. Contudo, o entendimento acerca das políticas públicas se faz ainda muito mais abstrato no convívio diário.

Acho que isso é uma das minhas falhas, eu me preocupo tanto em fazer a escola funcionar, que às vezes eu esqueço de ver o que a legislação diz. Mas são coisas que a gente *ta* retomando com a construção do PPP, mas eu acho importante outras coisas, por que às vezes o que está no papel não acontece na prática. Daí a gente acaba nem lembrando o que está lá no papel (D3).

Em muitos momentos, torna-se um assunto alienado das discussões no âmbito educacional. O que pode gerar um divórcio entre as políticas públicas e sua materialização. Contudo, quando as políticas públicas passam integrar o contexto educacional, através do entendimento por parte das gestoras, existe um ganho na qualidade da educação.

Eu penso que o gestor tem que estar muito bem informado das políticas, porque tudo acontece muito rápido (...). Tem coisas que demoram, olha quantos anos levou para se estruturar a LDBEN, mas depois quantas resoluções e pareceres surgiram. (...) Temos que estar sempre atentas, saber como são aplicadas as políticas públicas não só as da educação, mas as que são ligadas à merenda escolar, à saúde, e etc (D2).

Entender a dimensão política é fundamental para a gestão da educação, e por conseqüência das escolas. Neste entendimento estão implícitas as concepções de cidadania assumidas pelas gestoras, seja através do que pensam sobre a condição

da criança enquanto cidadão, seja, como essas condições se dão de fato. Neste caso podemos perceber o que são considerados direitos e deveres das crianças.

Aqui na escola eu acredito que as crianças sejam felizes, porque esse é o nosso grande objetivo. Aqui é um espaço que eu considero de direito que eles tenham, os pais passam o dia trabalhando, então aqui no mínimo eles têm que ser felizes se sintam amadas, respeitadas enquanto ser em desenvolvimento. Aqui na escola eles têm direito de ir e vir, sabem que não podem entrar na cozinha para não se machucarem. Tem direito de ir para o pátio, brincar, tem o direito de dizer 'não', eles tem o direito de chegar na professora e falar o que eles pensam. Nesse contraponto eles têm a consciência dos seus deveres, porque existe dialogo (D2).

A S2 aponta algumas questões relacionadas aos direitos legais das crianças: "Agora essa semana estávamos conversando sobre o ECA. Pensando na parte prática, as crianças que estão aqui tem aquele direito ao convívio com as outras crianças, a educação, a infância, a alimentação de boa qualidade. Acreditamos que as crianças que estão aqui têm direitos, ainda que a gente pense que podia ser cada vez melhor".

Quanto aos direitos e deveres, muitas vezes existe equívocos relacionados ao papel de cada sujeito na educação infantil, ou seja, pais e educadores também devem participar deste processo. Conforme a fala da S3: "ela (a criança) tem direitos e deveres, mas tem muitos deveres que são funções da família, responsabilidades dos pais, envolve limites, respeito entre os colegas. Tem muitos pais que colocam deveres para a escola que são das famílias".

Um dos fatores que remetem a condição da cidadania, e confirmam a existência da infância cidadã, se dá pelo "ouvir as crianças", e ultrapassando o sentido auditivo, mas entendendo como condição social.

Para Tonucci, "as crianças nunca dizem 'chega!' e muito menos 'agora chega!'; elas sabem que essas são expressões de adultos" (2005, p.16). Na fala da D3 pode-se encontrar indícios da afirmação de Tonucci: "Eu não sei se tu já

trabalhou com educação infantil (perguntando a mim)? Mas você deve saber que eles sabem o que podem fazer ou não, mas tem coisas que a gente precisa construir”.

Nas entrevistas percebe-se que nem todas as gestoras possuem “tempo” de “ouvir” as crianças. “(...) como a gente não tem tanto contato com elas (crianças) acaba que as professoras trazem para gente as vontades deles” (S2). Porém no dia a dia, existem muitas dificuldades em se entender qual o espaço dentro das EMEIS. “Eles têm essa consciência, eles participam das coisas, conversam. Por exemplo, uma coisa que a gente trabalha com eles é a questão deles estarem opinando, falando o que eles acham, dentro da sala de aula, é o espaço deles (D3)”.

Muitas das gestoras escutam as falas das crianças através das vozes das educadoras que, por conseguinte, oportunizam como principal espaço para estas falas “rodinha⁵⁰”, conforme depoimentos: “Eles tem o espaço da rodinha. As gurias trazem o que aparece na rodinha, e geralmente as questões que aparecem nas rodinhas são relacionados aos ‘porquês’ das coisas serem assim” (S1). A participação das crianças em muitos momentos se dá “muito mais da colocação que as professoras ouvem nas rodinhas, ou às vezes, até em (conversas) particulares” (S3).

Para Tonucci, “entregar às crianças, solicitar a ajuda delas, não é fácil. É um difícil compromisso, um risco notável, porque as crianças são exigentes e não podem ser enganadas” (2005, p.17). Logo a participação das crianças nas decisões das EMEIS, mesmo considerando a faixa etária das crianças e a modalidade da educação, torna-se restrita, o que acaba por restringir também o sentido de cidadania.

Mas cidadania tem hora para acontecer? Precisa de um espaço para evidenciá-la? A infância cidadã é uma condição, e não uma opção. Tonucci, diz que “conceder a palavra às crianças não significa fazer-lhes perguntas (...). Conceder a

⁵⁰ Termo utilizado na educação infantil para denominar o momento na rotina escolar em que as crianças sentam-se em círculos e tem a palavra para elas.

palavra às crianças significa, pelo contrário, dar a elas as condições de se expressarem” (2005, p.17).

O respeito por ouvir o que eles estão falando, o que estão querendo trazer. Crianças também têm problemas, e às vezes a gente tem a concepção de que eles não têm. A gente conhece muito pouco do mundo que eles vivem aqui à noite, quando vão embora. É um bairro com muito tráfico de drogas, prostituição. Às vezes a gente tem que parar para ouvir essa criança (S3).

A condição da criança enquanto cidadão foi destacada em algumas falas das gestoras. Referindo-se ao cotidiano da escola e fatores e/ou ações que garantam a cidadania para a criança tem-se a seguinte fala: “eu acho que é bem isso, ter oportunidade de falar, dar opinião, questionar as professoras” (D3).

Outra coisa que nós discutimos, que viemos estudando e refletindo é que queremos formar cidadãos críticos, mas quando vamos trabalhar nas escolas e eles aparecem com a criticidade, nem sempre sabemos lidar com isso. É difícil, porque eles são questionadores. Se tu impões algo para eles, eles querem saber o por que, é temos que ter argumentos para justificar. Fica mais difícil trabalhar com eles, por que são muito diferentes das crianças que a gente tinha antigamente, que ficavam quietinhas. Agora esses questionam. É bem interessante (S1).

Toda essa diversidade frente às questões relacionadas ao cotidiano da educação infantil evidencia que esta etapa da educação está cada vez mais galgando seu reconhecimento. O fato do município de São Leopoldo estar oportunizando uma caminhada de gestão para suas EMEIS confirma o comprometimento com a infância cidadã.

A questão de não reconhecer a infância por ser diferente da que eu vivi, (expressa) um sentimento de negação, o fato de não reconhecer aí a criança. É preciso reconhecer que existem múltiplos jeitos de ser criança, que existem múltiplas infâncias convivendo. Que essa infância às vezes é harmoniosa, às vezes não. Às vezes dizem “eles não brincam!”, mas eles não brincam, ou brincam diferente da gente? É preciso poder pensar isso. E

às vezes por mais que se estude é difícil fazer que elas (profissionais) mudem (CI).

Como em qualquer outra etapa da educação, principalmente as que tem seus profissionais escrevendo os primeiros capítulos de uma história, nem todos os atos são conhecidos, nem mesmo estão totalmente estruturados. Mas existe por parte das gestoras, e das representantes da SMED, um reconhecimento de que a atual gestão tem possibilitado espaços de discussão, de formação, preocupação com os espaços, enfim, procurando contemplar tanto os aspectos físicos, como os sociais, ambos necessários para o desenvolvimento integral da criança.



9. CONSIDERAÇÕES FINAIS: UM PORTO DE CHEGADA OU UM NOVO PORTO DE PARTIDA?

Início este espaço de conclusões evocando Marques (2001), quando afirma que escrever é sempre reescrever, é um vir-a-ser constante, ou seja, a criação do texto parece nunca ter fim, é algo inacabado. É com esse sentimento que começo e/ou re-começo a propor minhas considerações, encerrando esta dissertação.

A própria escrita revela mais do que o conhecimento construído, revela a intenção pela qual se elencou esses conhecimentos como prioritários e/ou relevantes. Mostra como eles foram se construindo no decorrer do processo desta pesquisa, caminhos trilhados entre livros, entrevistas, reflexões, interlocuções com a orientadora, professores, colegas de aula, enfim o que posso sintetizar hoje - denominando "pesquisa".

A Educação Infantil, enquanto campo de conhecimento e de políticas públicas educacionais, vem recebendo gradativamente cada vez mais atenção, seja por parte da academia, como dos políticos, como da sociedade civil. Com isso, as discussões acerca desta temática contribuem para a consolidação desta etapa da educação nacional como um direito público às crianças dessa faixa etária.

Posso dizer que a educação infantil de São Leopoldo que conheci em 2007, evoluiu muito se comparada a EI que vivenciei nos anos 2001-2002. É claro que ainda muito há por evoluir, mas a confiança e determinação expressadas pelas gestoras fazem com que se tenha crença nessa evolução. E no momento de novas transições, sejam elas partidárias, ou mesmo das equipes diretivas, que poderá ser avaliada a materialização dessas novas políticas públicas, através de indicadores como o de continuidade, prioridade, entre outros que foram tratados no capítulo seis, e que configuram a materialização das políticas públicas.

Desde de 1988 existe uma legislação específica voltada às crianças brasileiras. Tornar efetivo o texto dos documentos legais analisados é o desafio deste Estado Democrático de direito brasileiro, que necessita efetivar suas políticas públicas sociais, de modo que suas crianças tenham uma infância cidadã.

Dessa maneira, a construção da cidadania deve ser um processo gerado pela força da coletividade social e não apenas pela coletividade de grupos específicos. A verdadeira cidadania é aquela que muda a vida das pessoas para melhor, entre seu grupo, e fora dele.

A partir desta investigação, é possível afirmar que a realidade da gestão das EMEIS envolve todo um processo democrático, primeira instância da cidadania e é permeada por muitas subjetividades que, conforme o olhar, também se fazem muito objetivas, como os educadores da escola, as famílias, as crianças, o Estado, enfim, as Políticas Públicas.

Santos já afirmava que “só há políticas sociais, porque a política dominante é anti-social. Se a política que nós temos fosse, ela própria, uma política social, no seu conjunto, nós não precisaríamos de políticas sociais, no sentido restrito em que delas falamos” (2002, p.21). Através deste estudo, percebi que nem sempre apenas ‘boa intenção política é suficiente em um município”.

A Educação Básica, e incluo veementemente a EI, pode sim ser vista como um caminho de inclusão dessas crianças ainda à margem, mas não pode ser tida como a ‘salvadora única de uma nação’, pois esse é o discurso dos organismos multilaterais: educação como prevenção de problemas.

A Educação Infantil que desejamos é aquela que privilegia a existência plena da criança naquilo que lhe é próprio e específico, sem desistências, concessões nem transparências. Isso exige a contribuição de tudo aquilo que compõe o universo escolar: a pessoa da criança, dos profissionais, seus colaboradores, os conteúdos escolares e curriculares, os objetos,... a instituição (REDIN, 2000, p.4).

Esta pesquisa vê a Educação Infantil como oportunidade de desenvolvimento integral, podendo contribuir para um futuro melhor à nação, mas primeiramente considera um presente melhor para a criança, oportunizando a infância cidadã, do papel de direitos, e não mais dos direitos de papel. É preciso um conjunto de atitudes políticas públicas e sociais, em que o Estado, como um todo, não só referindo-se ao Município, demonstre mais do que sua intenção, mas suas ações.

Cabe destacar que um aspecto que emergiu fortemente na pesquisa, na fala das gestoras, foi questão dos espaços físicos das EMEIS, todas relatam que estes espaços são pequenos para o próprio número de crianças que freqüentam as escolas. Isso inibe qualquer possibilidade de aumento de vagas, uma vez que as crianças matriculadas já se encontram no limite do permitido em lei, ou sugerido, conforme os parâmetros de qualidade da educação infantil MEC, que orienta quanto à metragem que as salas de aulas, ou mesmo os demais espaços das escolas devem possuir.

É inegável que os aspectos físicos, ou melhor, sua coerência repercute diretamente nas questões pedagógicas, acabando por influenciar até mesmo as ações das gestoras.

São coisas que temos que vir nos adequando, ajustando para conseguir trabalhar. Agora não podemos falar que não vamos fazer porque a sala mede 'tantos' metros quadrados (pequena), porque senão vamos acabar não fazendo nada, se ficarmos colocando empecilhos. Claro que pensamos num ideal, mas muitas vezes o nosso ideal é o real. Se trabalha com a perspectiva que o nosso ideal hoje é o nosso real, e a partir desse real que vamos ter que buscar o que ainda é preciso (D1).

A educação infantil não é apenas um bem social e educativo. É também um bem cultural, reconhecendo a existência de sociedades plurifacetadas, multiculturais, que geram múltiplas infância(s) onde se confirmam as diferenças, mas se garante a igualdade de oportunidades. É preciso entender as crianças, em seus próprios universos distintos, conforme seus modos de vida. O que se percebe é que, às vezes,

as políticas públicas, tendem a uma homogeneização de infância, como se a mesma fosse vivida igualmente por todos, em qualquer lugar (social e demográfico).

A infância cidadã se configura, ou deveria se configurar, por ser um espaço privilegiado da vida humana, um espaço onde o lúdico caminha lado a lado com o desenvolvimento biológico, onde se sabe que existem múltiplas infâncias, ocorrendo em múltiplas realidades, não existindo um conceito homogêneo de ser criança, apenas um consenso de que é preciso respeitar esse tempo, que não é um tempo meramente cronológico antecedendo algo que virá. Educação Infantil não é tempo para preparação, é um tempo presente, digno de ser vivido e lembrado, que tem em seu meio um grupo social, *produtor* de culturas.

9.1 Indicações de aprofundamento desta pesquisa ou mesmo para pesquisas futuras

Quando se chega a esta etapa de um trabalho acadêmico, denominado de 'considerações finais', tem-se a responsabilidade de trazer de forma sucinta os 'achados' da pesquisa. Mas neste caso, meu porto de chegada me remeteu também a novos portos de partida, e são essas "novas possibilidades" que compartilho a seguir, na forma de indicações de aprofundamento desta pesquisa ou mesmo para pesquisas futuras.

Seria interessante trabalhar a especificidade de cada entrevista realizada com as gestoras (uma vez que as transcrições destas renderam mais de cinquenta páginas). Entender como se constituíram como gestoras: "A questão das supervisoras e diretoras estarem se construindo nesse lugar, nunca existiram esses cargos antes, não tem um modelo, (...), é diferente do fundamental, tem outras demandas" (CI). Analisar detalhadamente como as ações dessas gestoras podem repercutir no desenvolvimento da escola, e por conseqüência no desenvolvimento das crianças.

Compreender com mais propriedade o trabalho desenvolvido pelo Conselho Tutelar no município e como esse trabalho influencia na Educação Infantil. “Entender o que é o conselho tutelar, entender ele como nosso parceiro, pois são viabilizadores para que as coisas aconteçam” (D2).

Nesta mesma perspectiva conhecer o funcionamento e trabalho do Conselho Municipal de Educação, em especial como tem desenvolvido seu trabalho em São Leopoldo.

E por último, mas não menos relevante, pesquisar as condições do atendimento educacional oferecido pelas estagiárias das EMEIS municipais. Investigando se o grande contingente de estagiárias pode interferir na qualidade do atendimento da EI e sob que aspectos.

O município de São Leopoldo, conhecido também como “Berço da colonização Alemã”, tem sido um berço para muitas das crianças, contudo mais importante é o fato da consciência que a SMED e as gestoras possuem, considerando que a situação do município quanto a EI é muito aquém da desejada e da necessária. *Um jardim que falta espaço para tantas flores*, pois estima-se o número de crianças que não conseguiram ser contempladas com as vagas oferecidas em 2007, mas não se tem, pelo menos nesse momento, o número de quantas crianças realmente vivem à margem desse imenso jardim de flores, conhecido como as EMEIS de São Leopoldo.

Finalmente “Flores para além da esperança”, título adotado nesta dissertação, pretende remeter ao fato de que a Educação Infantil necessita mais do que vagas para suas crianças, necessitando comprometimento pedagógico, social e político, tanto por parte dos educadores e gestores, quanto no âmbito das políticas públicas. Reforçando sempre a idéia de que não podemos depositar esperança em nossas futuras gerações se não lhes proporcionarmos ‘hoje’ um presente digno, uma infância cidadã.

A Borboleta e a Psicopedagogia⁵¹



“Lembro-me de uma manhã em que eu havia descoberto um casulo na casca de uma árvore, no momento em que a borboleta rompia o invólucro e se preparava para sair. Esperei bastante tempo, mas estava demorando muito, e eu estava com pressa. Irritado, curvei-me e comecei a esquentar o casulo com meu hálito. Eu o esquentava e o milagre começou a acontecer diante de mim, a um ritmo mais rápido que o natural. O invólucro se abriu, a borboleta saiu se arrastando e nunca hei de esquecer o horror que senti então: suas asas ainda não estavam abertas e com todo o seu corpinho que tremia, ela se esforçava para desdobrá-las. Curvado por cima dela, eu a ajudava com o calor do meu hálito. Em vão. Era necessário um acidente natural e o desenrolar das asas devia ser feito lentamente ao sol - agora era tarde demais. Meu sopro obrigara a borboleta a se mostrar toda amarrotada, antes do tempo. Ela se agitou desesperada, alguns segundos depois morreu na palma da minha mão. Aquele pequeno cadáver é, eu acho, o peso maior que tenho na consciência. Hoje entendo bem isso... É um pecado mortal forçar as leis da natureza. Temos que não nos apressar, não ficar impacientes, seguir com confiança o ritmo do eterno”.

Essa fábula se assemelha muito ao processo de realização da minha pesquisa, e penso que de fazer pesquisa como um todo. Pois ora me senti como aquela pessoa impaciente que esquece ou que ignora o fato de que os resultados que buscamos nem sempre ocorrem no momento em que nossa vontade exige, e muitas vezes nem mesmo ocorrerem, sendo uma constante metamorfose. Mas em muitas outras horas também me senti como a borboleta, sendo apressada pela minha vontade temporal, pelas exigências modernas; de tempo: meu casulo tinha vinte quatro meses no máximo para abrir; de conceitos: meu PPG precisava que ele abrisse nesse tempo; de orientação: minha orientadora tinha outras demandas também, e eu não podia, nem queria sobrecarregá-la; e de vida: eu também queria concluir esse rito de passagem!

Respeitei meu casulo, e por muitas vezes assustei minha orientadora, como brinco com a minha “tranqüilidade irresponsável”, mas desabrochei na hora que a natureza previa. Evitei a dor de sair antes e de me arrastar sem rumo, mas senti o quanto intensa e curta é a vida de *Borboleta*, pois mesmo que todos respeitassem meu processo, ainda tinha um *tempo-temporal*, a ser cumprido, e quando conseguimos voar, já estamos no final da metamorfose, o tempo de vida está acabando, e aí nem sempre conseguimos voar a todos os lugares almeçados e sonhados dentro do casulo.

Ouso dizer que mesmo assim, “acho que consegui”! Voei onde minhas asas alcançaram, e minha visão permitiu. Sei que se a vida de *Borboleta* fosse mais longa, teria chegado a outros lugares, mas ... Cheguei aonde pude chegar, sinto que cumpri a missão, e estou muito feliz por isso. Mas sei que para continuar voando agora, será preciso enfrentar novos casulos!

⁵¹ Texto disponível no endereço eletrônico: <<http://proavirtualg17.pbwiki.com/BorBoleta>>. Acesso em 13 de outubro de 2007.

REFERÊNCIAS:

ABRANCHES, Sérgio H. **Nem cidadãos sem seres livres:** o dilema político do indivíduo na ordem liberal-democrática. Revista de Ciências Sociais. Rio de Janeiro: IUPERJ, nº 28, 1985.

A INVENÇÃO da Infância. Sulzabach, Liliana. Brasil, 2000. M. Schmiedt Produções. 1 fita de vídeo (26min)VHS, son., color.

ALBARNOZ, Suzana. **O que é trabalho.** 6.ed. São Paulo: Brasiliense, 2000.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família.** Rio de Janeiro: LCT, 1981.

ARROYO, Miguel G., BUFFA, Ester, NOSELLA, Paolo. **Educação e Cidadania:** quem educa o cidadão? 6.ed. São Paulo: Cortez, 1996.

AZEVEDO, Heloísa Helena e SILVA, Lucia Isabel da C. A concepção de Infância e o Significado da Educação Infantil. **Espaços da Escola**, Ijuí: Unijuí, n.34, p.34-39, out./dez. 1999.

AZEVEDO, Janete M. Lins. **A Educação Como Política Pública.** Campinas: Autores Associados, 2001.

BARROSO, João. Gestão local da educação: entre o Estado e o mercado, a responsabilização colectiva. In: MACHADO, Lourdes Marcelino e FERREIRA, Naura Syria (orgs.). **Política e Gestão da Educação:** Dois olhares. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos.** 11 ed. São Paulo: Campus, 1992.

BOWMAN, B. T., DONOVAN, M. S., BURNS, M. S. (Orgs.). (2001). ***Eager to learn: Educating our preschoolers***. Washington, DC: National Academy Press.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. In: Secretaria Especial de Editoração e Publicações Subsecretaria de edições técnicas, Brasília, 2005.

BRASIL. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/1996. In: Secretaria Especial de Editoração e Publicações Subsecretaria de edições técnicas, Brasília, 2004.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069/1990. In: Secretaria Especial de Editoração e Publicações Subsecretaria de edições técnicas, Brasília, 2005.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. **Trajetória da pós-graduação e da pesquisa em educação no Brasil**. Belo Horizonte: ANPEd, 1995.

CANDAU, Vera Maria, SACAVINO, Susana. **Educação em direitos humanos: construir democracia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil. O longo caminho**. 3.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CESIARA, Ana Beatriz. **A produção acadêmica na área da educação infantil a partir da análise de pareceres sobre o Referencial Nacional da Educação infantil: primeiras aproximações**. Editora Autores Associados, Campinas, 1999.

CORTINA, Adela. **Cidadão do Mundo: para uma teoria da cidadania**. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

DEMO, Pedro. **Cidadania Tutelada e Cidadania Assistida**. Campinas: Editora Autores Associados, 1995.

DIDONET, Vital. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Plano, 2000.

DIDONET, Vital. **Criança, cidadania e educação infantil** (s/d.). Texto mimeo.

DIMENSTEIN, Gilberto. **Cidadão de Papel**. 16° ed. São Paulo: Editora Ática, 1999. Disponível em: http://www.proec.ufg.br/revista_ufg/infancia/Q_desafio.html. Acesso em 05 de dezembro de 2006.

DORNELLES, Leni Vieira. **Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber**. Rio de Janeiro; Vozes, 2005.

ERRANTE, Antoinette. **Mas afinal, a Memória é de quem?** Histórias Orais e Modos de Lembrar e Contar. In: História da Educação/ASPHE. Pelotas, n.8, UFPel, 2000.

FERREIRA, Manuela. **Brincar às Arrumações**, Arrumando ou... entre a ordem institucional adulta e a ordem instituinte infantil, as crianças como actores sociais no jardim da infância (p. 115-132). In: Reflexão e ação, Santa Cruz, v.13, n.1, jan./jun. 2005.

FISCHER, Beatriz T. Daudt. **Professoras: histórias e discursos de um passado presente**. Pelotas: Seiva, 2005.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FONSECA, Marília. **O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro**. *Rev. Fac. Educ.* [online]. Ano 1998, vol. 24, nº. 01, páginas 37-69. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010225551998000100004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 05 de dezembro de 2007.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'água..1995.

FULGHUM, Robert. **Tudo que eu devia saber na vida aprendi no jardim-de-infância**: Idéias incomuns sobre coisas banais. 1. ed. São Paulo: Best Seller, 1989.

GHIRALDELLI JR., Paulo (org.), **Infância, Educação e Neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996.

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

MARQUES, Mario Osório. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. Ijuí: Unijuí, 2001.

MARSHALL, T.H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MOREIRA, Flávio Antonio, e SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MULLER, Fernanda. Infância em Resistência às Políticas Internacionais. In: RUSEFF, Ivan, BITTAR, Mariluce (orgs.). **Educação Infantil, política, formação e prática docente**. Campo Grande: UCDB, 2003.

NETO, Otávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

PINO, Angel. Infância e Cultura: Semelhanças e diferenças. In: GALLO, Sílvio e SOUZA, Regina Maria de (orgs.). **Educação do Preconceito** – ensaios sobre poder e resistência. Campinas: Alínea, 2004.

PINTO, Julio Pimentel. Todos os passados criados pela memória. In: LEIBING, Annete e BENNINGHOFF-LÜHL, Sibylle (orgs.). **Devorando o tempo**: Brasil, o país sem memória. São Paulo: Mandarim, 2001.

PINTO, Manuel. **A Infância como construção social**. In: PINTO, M. & SARMENTO M. As crianças contextos e identidades. IEC: Minho, 1997.

QVORTRUP, Jens. **A Infância na Europa: novo campo de pesquisa social**. Mimeo (1999).

REDIN, Euclides. **Limites e horizontes na educação da infância** (p.71-80). In: Cadernos de Educação. Fae/Ufpel, Pelotas, jul. /dez. 2003.

REDIN, Euclides. **O espaço e o tempo da criança: se der tempo a gente brinca**. 3.ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.

REDIN, Euclides e MORAES, Salete Campos de. Políticas Nacionais de Educação Básica – Um olhar sobre o Plano Nacional de Educação (p. 29-48). In: **Revista Educação Unisinos**, vol.5, n.8. São Leopoldo: Unisinos, 2001.

ROGOFF, Bárbara. **A natureza cultural do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Caderno Ideação**: políticas sociais para um novo mundo necessário e possível. (p. 21-32). Porto Alegre: 2002.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre Ciências**. São Paulo: Cortez, 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da Infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. IEC. Minho. Mimeo (s/ano).

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: Interrogações a partir da Sociologia da Infância (p.361-378). In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v.26, n.91, maio/ago. 2005.

SARMENTO, M. J. e PINTO M. **As crianças: contextos e identidades**. Braga, Portugal, Coleção Infans, Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997.

SHIROMA, E. O. *et al.* **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SILVA, José Afonso. **Direito Constitucional**. 1998. Disponível em: <<http://orbita.starmedia.com/~mega-juris/ApostCons.html>>. Acesso em 10 de dezembro de 2007.

STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena Camara (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Vol III. Petrópolis: Vozes, 2005.

THOMSOM, Alistair. **Reconpondo a Memória**: questões sobre a relação entre história oral e as memórias (p.51-p. 84). In: Projeto História da PUC-SP. São Paulo, v.15, 1997.

TONUCCI, Francesco. **Quando as crianças dizem: Agora chega!** Porto Alegre: Artmed, 2005.

TORRES, Rosa Maria. **Educação para Todos – A tarefa por fazer**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Metodologia de pesquisa**. Curitiba: Iesde Brasil S.A, 2006.

VILA NOVA, Sebastião. **Introdução à sociologia**. São Paulo: Atlas, 1995.

ZANNINI, Cabanelas Célia. Educação Infantil enquanto direito. In: **Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil** (MIEIB) - Educação Infantil: construindo o presente. Campo Grande: UFMS, 2002.

APÊNDICES

APÊNDICE 1: MODELO DA CARTA DE APRESENTAÇÃO

São Leopoldo, _____ de 2007.

À _____

Através deste apresentamos a professora **Samantha Dias de Lima**, aluna do Programa de Pós-graduação em Educação/UNISINOS, no intuito de solicitar autorização para que a referida mestrandia possa realizar entrevistas com diretoras das Escolas Infantis Municipais. Cabe salientar que sua pesquisa tem como objetivo aproximar-se da realidade concreta de atendimento à criança desta faixa etária, a fim de melhor compreender tal contexto.

Agradecemos desde já pelo atendimento a nossa solicitação, colocando-nos à disposição para demais esclarecimentos.

Atenciosamente

Beatriz T. Daudt Fischer

Orientadora

APÊNDICE 2: ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA GESTORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL (EI):

EIXO 1: CARACTERIZAÇÃO DA ENTREVISTADA

a)Nome: _____

Data de nascimento: ___/___/_____

Formação acadêmica:

() curso de magistério () superior_____ () outra_____

Tempo de formação: _____

Motivo da escolha por esta formação acadêmica e atividade profissional:

Cargo atual: () DIRETORA () SUPERVISORA

Tempo de atuação nesta atividade: _____

Tempo de magistério: _____

b)Nome: _____

Data de nascimento: ___/___/_____

Formação acadêmica:

() curso de magistério () superior_____ () outra_____

Tempo de formação: _____

Cargo atual: () DIRETORA () SUPERVISORA

Tempo de atuação nesta atividade: _____

Tempo de magistério: _____

EIXO 2: EDUCAÇÃO INFANTIL E INFÂNCIA

1. Como chegou a equipe de gestão da escola?
2. Conte um pouco como é ser gestora de uma EMEI?
(Trânsito entre a SMED, a comunidade escolar, as professoras da escola, momentos alegres e momentos difíceis desta atividade.)

3. Você acredita que a EI contribui para o desenvolvimento das crianças? Em que momentos ou atividades você constata essa contribuição em sua escola?
4. Comente algum momento em que percebe/percebeu que as crianças estão felizes na escola. Em contra partida, em que momentos você percebe o inverso (cansadas, tristes). O que faz ou pensa que deveria ser feito pela equipe de gestão nesses momentos?
5. Vamos falar um pouco da organização das turmas da escola. Como as crianças são agrupadas nas turmas?
6. Como são organizadas as atividades para as crianças na escola? Existem momentos de brincadeiras livres? Em que momentos ou circunstâncias as crianças possuem livre acesso aos brinquedos?
7. As atividades voltadas à dimensão do cuidar, como são vistas e/ou conduzidas pela equipe gestora dentro da rotina diária.

EIXO 3: POLÍTICAS PÚBLICAS E CIDADANIA

1. Como é acesso às vagas da escola? Existe lista de espera por matrículas? Saberá estimar o número?
2. Introduzir conversa sobre direitos e deveres das crianças na EMEI e da EMEI para com as crianças.
3. Na sua opinião a criança pode ser considerada um sujeito cidadão? Por quê?
4. E no cotidiano da escola que fatores e/ou ações, sob seu ponto de vista, garantem a cidadania para a criança?
5. Existe algum tipo de participação da criança em algumas decisões que a escola toma (eventos, festas, reuniões, entre outros)? De que forma as crianças são ouvidas?
6. Que limitações existem quanto à infra-estrutura ou quanto aos aspectos pedagógicos? Quais necessidades precisam ser atendidas para que a Escola atinja melhor seus propósitos?
7. Como você percebe que se materializam as Políticas Públicas no cotidiano das EMEIS?

APÊNDICE 3 FICHA DE CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL⁵²

1) DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

1. Nome da escola: _____
2. Tempo de funcionamento: _____
3. Localidade: () central () bairro de fácil acesso () periférica
4. Quantos alunos a escola possui? _____

2) ORGANIZAÇÃO DAS MATRICULAS:

QUADRO 1

De 0 a 2 anos	De 2 anos e 1 mês a 3 anos	De 3 anos e 1 mês a 4 anos	De 4 anos e 1 mês a 5 anos	De 5 anos e 1 mês a 6 anos

3) DADOS DOS RECURSOS HUMANOS:

QUADRO 2

Cargo	Número de pessoas	Carga horária semanal
Diretora		
Supervisora		
Professoras		
Monitoras		
Estagiárias		
Secretária		
Merendeiras		
Serv. Gerais		
Nutricionista		

4) DADOS DOS RECURSOS FÍSICOS:

QUADRO 3

Espaço físico	Quantidade de peças
Salas de aula	
Banheiros infantis	

⁵² Material complementar da pesquisa de campo realizada para fins de elaboração da dissertação para o curso de Mestrado em Educação (UNISINOS) realizada pela mestranda Samantha Dias de Lima.

Banheiros de adultos	
Refeitórios	
Pracinhas	
Recepção	
Secretaria	
Refeitório	
Cozinha	

QUADRO 4

Objetos	Peças
Berços	
Balanços	
Gangorras	
Vasos sanitários infantis	
Pias Infantis	

São Leopoldo, _____ de _____ de 2007.

APÊNDICE 4: ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA REPRESENTANTES DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO:

EIXO 1: CARACTERIZAÇÃO DA ENTREVISTADA

a)Nome: _____

Data de nascimento: ___/___/_____

Formação acadêmica:

() curso de magistério () superior_____ () outra_____

Tempo de formação: _____

Cargo atual: _____

Tempo de atuação nesta atividade: _____

Tempo de magistério: _____

b)Nome: _____

Data de nascimento: ___/___/_____

Formação acadêmica:

() curso de magistério () superior_____ () outra_____

Tempo de formação: _____

Cargo atual: _____

Tempo de atuação nesta atividade: _____

Tempo de magistério: _____

EIXO 2: HISTÓRICO DAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL MUNICIPAIS

Conversa sobre a história da EI municipal.

1. Como e quando surgiram as primeiras creches, hoje EI.
2. Como se deu o processo de transição para a integração com a Educação Básica municipal.

EIXO 3: EDUCAÇÃO INFANTIL E INFÂNCIA

1. Como chegou a equipe de coordenação da Educação Infantil deste município? (Conversar sobre outras experiências que já teve com a EI.)
2. Conte um pouco como é seu trabalho. (Trânsito com as EMEI's, gestoras, comunidade, alunos, momentos alegres e momentos difíceis desta atividade.)
3. Você acredita que a EI contribui para o desenvolvimento das crianças? Em que momentos durante suas atividades você constata essa contribuição?
4. Nas visitas realizadas as escolas em que momentos percebe/percebeu que as crianças estão felizes. Em contra partida, em que momentos você percebe o inverso (cansadas, tristes). O que a SMED pensa que deveria ser feito pela equipe de gestão das EMEI's nesses momentos?
5. Como são organizadas as atividades para as crianças nas escolas? Existem contribuições da SMED nessa organização?
6. Qual o posicionamento da SMED em relação as atividades voltadas à dimensão do cuidar dentro da rotina diária das EMEI's?.

EIXO 4: POLÍTICAS PÚBLICAS E CIDADANIA

1. Como é acesso às vagas das EMEI's? Existe lista de espera por matrículas? Saberá estimar o número? Como as crianças são agrupadas nas turmas?
2. Introduzir conversa sobre direitos e deveres das crianças nas EMEI's, e como vocês percebem isso.
3. Na sua opinião a criança pode ser considerada um sujeito cidadão? Por quê?
4. E no cotidiano da escola que fatores e/ou ações, sob seu ponto de vista, garantem a cidadania para a criança?
5. Que limitações existem quanto à infra-estrutura ou quanto aos aspectos pedagógicos na rede municipal? O que acredita que possa ser feito para que a EI atinja melhor seus propósitos?
6. Quais são as Políticas Públicas Municipais para a EI? Como você percebe que se materializam as Políticas Públicas no cotidiano das EMEI's?
7. Existem projetos quanto a expansão da rede municipal de EI? Como são pensados esses projetos?

APÊNDICE 5:TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu _____,
 RG ou CPF _____, aceito participar da entrevista referente à
 pesquisa de campo realizada para fins de elaboração da dissertação do curso de Mestrado em
 Educação do Programa de Pós Graduação da UNISINOS , realizada pela mestranda Samantha
 Dias de Lima, autorizando o uso das respostas dadas por mim, estando ciente que os dados
 coletados serão utilizados com a finalidade de pesquisa e respeitando todos os preceitos da
 ética, tendo sido informada de que não terei quaisquer benefícios ou direitos financeiros sobre
 os eventuais resultados decorrentes da pesquisa, e que poderei ser informada dos resultados
 obtidos antes da publicação se assim eu considerar necessário e solicitar.O presente termo é
 firmado em duas vias, ficando um em posse da entrevista e outro com a entrevistadora.

Local: São Leopoldo

Data:____/ de setembro, de 2007.

Ass.: _____

Ass.: _____

Entrevistada

Pesquisadora

Dados da pesquisadora para contatos posteriores:

E- mail: samanthalima06@gmail.com ou samanthalima@ibest.com.br

Telefone residencial: 51.3589.5928 & Celular: 51.92.529480

Dados da entrevistada para contatos posteriores:

Nome completo: _____

Endereço: _____ n^a _____

Bairro: _____ Cidade: _____

Telefone profissional: _____ Celular: _____

E- mail: _____

APÊNDICE 6: QUADROS DE LEGISLAÇÕES POR CATEGORIAS DE ANÁLISE

Quadro 08		
<i>Criança e Infância</i>		
CONSTITUIÇÃO		
Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância , a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.	Art. 203. A assistência social será prestada a quem dela necessitar, independentemente de contribuição à seguridade social, e tem por objetivos: I - a proteção à família, à maternidade, à infância, à adolescência e à velhice; II - o amparo às crianças e adolescentes carentes.	Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação , ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.
ECA		
ART. 1º - Esta Lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente.	ART. 2º - Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.	ART. 3º - 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 (...).
ART. 19 - Toda criança ou adolescente tem direito a ser criado e educado no seio da sua família e excepcionalmente, em família substituta, assegurada a convivência familiar e comunitária, em ambiente livre da presença de pessoas dependentes de substâncias entorpecentes.	ART. 71 - A criança e o adolescente têm direito a informação, cultura, lazer, esportes, diversões, espetáculos e produtos e serviços que respeitem sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento.	
LDBEN		
Art. 6º É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos sete anos de idade, no ensino fundamental.		
PNE		
Este item não foi analisado, por não ter sido encontrado material para esta categoria de análise.		
PRINCÍPIO GERAIS - S.L		
Este item não foi analisado, por não ter sido encontrado material para esta categoria de análise.		

Quadro 09		
<i>Políticas Públicas</i>		
CONSTITUIÇÃO		
Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.		
ECA		
ART. 4º - 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. Parágrafo Único - A garantia de prioridade compreende: a) primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias; b) precedência do atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública; e) preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas; d) destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude.		
ART. 7º - A criança e o adolescente têm direito a proteção à vida e à saúde, mediante a efetivação de políticas sociais públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência.	ART. 59 - Os Municípios, com apoio dos Estados e da União, estimularão e facilitarão a destinação de recursos e espaços para programações culturais, esportivas e de lazer voltadas para a infância e a juventude.	ART. 86 - A política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente far-se-á através de um conjunto articulado de ações governamentais e não-governamentais, da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.
ART. 88 - São diretrizes da política de atendimento: I - municipalização do atendimento; II - criação de conselhos municipais, estaduais e nacional dos direitos da criança e do adolescente, órgãos deliberativos e controladores das ações em todos os níveis, assegurada a participação popular paritária por meio de organizações representativas, segundo leis federal, estaduais e municipais.	ART. 131 - O Conselho Tutelar é órgão permanente e autônomo, não jurisdicional, encarregado pela sociedade de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente, definidos nesta Lei.	ART. 145 - Os Estados e o Distrito Federal poderão criar varas especializadas e exclusivas da infância e da juventude, cabendo ao Poder Judiciário estabelecer sua proporcionalidade por número de habitantes, dotá-las de infraestrutura e dispor sobre o atendimento, inclusive em plantões.
ART. 200 - As funções do Ministério Público, prevista nesta Lei, serão exercidas nos termos da respectiva Lei Orgânica.		
LDBEN		
Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII - valorização do profissional da educação escolar; VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX - garantia de padrão de qualidade; X - valorização da experiência extra-escolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.		
Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: VIII - atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte,	Art. 8º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos	

alimentação e assistência à saúde; IX - padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem		sistemas de ensino.
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.	Art. 69. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, vinte e cinco por cento, ou o que consta nas respectivas Constituições ou Leis Orgânicas, da receita resultante de impostos, compreendidas as transferências constitucionais, na manutenção e desenvolvimento do ensino público.	Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.
PNE		
As medidas propostas por este plano decenal para implementar as diretrizes e os referenciais curriculares nacionais para a educação infantil se enquadram na perspectiva da melhoria da qualidade. No entanto, é preciso sublinhar que é uma diretriz nacional o respeito às diversidades regionais, aos valores e às expressões culturais das diferentes localidades, que formam a base sócio-histórica sobre a qual as crianças iniciam a construção de suas personalidades.	A criança não está obrigada a freqüentar uma instituição de educação infantil, mas sempre que sua família deseje ou necessite, o Poder Público tem o dever de atendê-la.	Ampliar a oferta de educação infantil.
Formação de profissionais específica para atuar nesta etapa da educação básica.	Preocupação com alimentação escolar, materiais pedagógicos, parâmetros de qualidade.	Elaborar, no prazo de um ano, padrões mínimos de infraestrutura para o funcionamento adequado das instituições de educação infantil (creches e pré-escolas) públicas e privadas, que, respeitando as diversidades regionais, assegurem o atendimento das características das distintas faixas etárias e das necessidades do processo educativo quanto a: a) espaço interno, com iluminação, insolação, ventilação, visão para o espaço externo, rede elétrica e segurança, água potável, esgotamento sanitário; b) instalações sanitárias e para a higiene pessoal das crianças; c) instalações para preparo e/ou

		serviço de alimentação; d) ambiente interno e externo para o desenvolvimento das atividades, conforme as diretrizes curriculares e a metodologia da educação infantil, incluindo o repouso, a expressão livre, o movimento e o brinquedo; e) mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos; f) adequação às características das crianças especiais.
PRINCÍPIO GERAIS - S.L		
EIXO 1 - 3. Fortalecimento de políticas públicas que respeitem e promovam os direitos e deveres das crianças, adolescentes, jovens e adultos.	EIXO 2 - 7. Formação continuada dos/as educadores/as, de acordo com as necessidades específicas.	EIXO 3 -2. Construção de um processo participativo de tomada de decisões administrativas, financeiras e pedagógicas, através da qualificação das relações entre SMED, CME e escolas bem como das escolas e suas comunidades.
EIXO 3 - 10. Criação de políticas públicas que possibilitem o gerenciamento financeiro, de forma autônoma, pelas escolas, de acordo com as diretrizes da SMED.	EIXO 3 - 11. Qualificação da política pública de alimentação escolar para todos os níveis e modalidades de ensino.	EIXO 4 - 1. Construção de uma política pública educacional de provimento, valorização, qualificação e formação inicial e continuada dos/das trabalhadores/as em educação, de acordo com as necessidades específicas.
Quadro 10		
<i>Cidadania</i>		
CONSTITUIÇÃO		
<p>Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado democrático de direito e tem como fundamentos:</p> <p>I - a soberania; II - a cidadania; III - a dignidade da pessoa humana; IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa; V - o pluralismo político.</p>		
ECA		
ART. 15 - A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis.	ART. 16 - O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos: (...) IV - brincar, praticar esportes e divertir-se; V - participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação; VI - participar da vida política, na forma da lei; (...).	ART. 53 - A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - direito de ser respeitado por seus educadores; III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às

		<p>instâncias escolares superiores;</p> <p>IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;</p> <p>V - acesso a escola pública e gratuita próxima de sua residência.</p> <p>Parágrafo Único - É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.</p>
<p>ART. 70 - É dever de todos prevenir a ocorrência de ameaça ou violação dos direitos da criança e do adolescente.</p>	<p>ART. 132 - Em cada Município haverá, no mínimo, um Conselho Tutelar composto de cinco membros, escolhido pela comunidade local para mandato de três anos, permitida uma recondução <i>(Nova redação conforme Lei Federal 8.242/91, de 12/10/91)</i>.</p>	<p>ART. 201 - Compete ao Ministério Público: V - promover o inquérito civil e a ação civil pública para a proteção dos interesses individuais, difusos ou coletivos relativos à infância e à adolescência, inclusive os definidos no art. 220, § 39, inciso II, da Constituição Federal; VIII - zelar pelo efetivo respeito aos direitos e garantias legais assegurados às crianças e adolescentes, promovendo as medidas judiciais e extrajudiciais cabíveis.</p>
LDBEN		
<p>Art. 2 –A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.</p>	<p>Art. 5º O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo.</p>	
PNE		
Este item não foi analisado, por não ter sido encontrado material para esta categoria de análise.		
PRINCÍPIO GERAIS - S.L		
<p>EIXO 1 -</p> <p>1. Educação de qualidade social, direito de todos e dever do Estado e da Família, passando pela democratização do acesso e garantia de permanência e aprendizagem, com igualdade de condições e sem discriminação de qualquer natureza</p>	<p>EIXO 1 -</p> <p>5. Respeito à diversidade cultural, étnica, religiosa, política, sexual, de gênero e geracional.</p>	<p>EIXO 4 - 8. Políticas públicas educacionais que contemplem e respeitem os direitos da comunidade escolar.</p>
<p>EIXO 2 - 1. Participação de todos os segmentos da comunidade escolar na construção, execução e avaliação do Projeto Político-Pedagógico da Escola.</p>		

Quadro 11		
<i>Educação Infantil</i>		
CONSTITUIÇÃO		
Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino. § 1º A União organizará e financiará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, e prestará assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória. 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e pré-escolar .	Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;	
ECA		
ART. 54 - É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;	ART. 208 - Regem-se pelas disposições desta Lei as ações de responsabilidade por ofensa aos direitos assegurados à criança e ao adolescente, referentes ao não-oferecimento ou oferta irregular: III - de atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;	
LDBEN		
Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: IV - atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade;	Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de: IV - autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino; V - ferecer 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.	
Art. 18. 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.	Art. 21. A educação escolar compõe-se de: I - educação básica, formada pela educação infantil , ensino fundamental e ensino médio.	Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.
Art. 30. A educação infantil será oferecida em: I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de	Art. 31. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o	Art. 89. As creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas deverão, no prazo de três anos, a contar

idade; II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.	objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.	da publicação desta Lei, integrar-se ao respectivo sistema de ensino.
PNE		
A educação infantil é a primeira etapa da Educação Básica.	A formação dos profissionais da educação infantil merecerá uma atenção especial, dada a relevância de sua atuação como mediadores no processo de desenvolvimento e aprendizagem.	
PRINCÍPIO GERAIS - S.L		
EIXO 1 - 6. Elaboração de critérios de acesso à Educação Pública Infantil, enquanto não for possível atender toda a demanda.	EIXO 3 - 7. Comprometimento do Poder Público no que diz respeito a manutenção e construção de escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental (recursos humanos, especializados, materiais e pedagógicos).	EIXO 4 - 4. Adequação do espaço físico das escolas para atividades de construção do conhecimento, cultura, lazer e recreação.

Quadro 12		
<i>Aluno – Educando</i>		
CONSTITUIÇÃO		
Este item não foi analisado, por não ter sido encontrado material para esta categoria de análise.		
ECA		
ART. 54 - É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: VII - atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo. 2º - O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público ou sua oferta irregular importa responsabilidade da autoridade competente. 3º - Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsável, pela freqüência à escola.		
ART. 55 - Os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino.	ART. 129 - São medidas aplicáveis aos pais ou responsável: V - obrigação de matricular o filho ou pupilo e acompanhar sua freqüência e aproveitamento escolar.	
LDBEN		
Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando , assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.	Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de	Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. 3º Cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá: I - matricular todos os educandos a partir dos sete anos de idade e, facultativamente, a partir dos seis anos, no ensino fundamental;

	zero a seis anos, durante a educação infantil.	
PNE		
Este item não foi analisado, por não ter sido encontrado material para esta categoria de análise.		
PRINCÍPIO GERAIS - S.L		
EIXO 2- 2.Reestruturação curricular, tendo o conhecimento como tarefa primordial da escola, voltada para as diferentes realidades e sujeitos.	EIXO 3 - 8. Criação mecanismos que possibilitem o acesso, a permanência e aprendizagem dos/as alunos/as nas escolas.	

ANEXOS

ANEXO 1 – Princípios Gerais – Educação Municipal



Administração
2005/2008

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO LEOPOLDO

Estado do Rio Grande do Sul

SMED - SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, ESPORTE E LAZER

Av. Dom João Becker, s/nº - Ginásio Municipal de Esportes Celso Morbach -

São Leopoldo - RS - Cep 93010/110

Fones: (0xx51) 589-1829; 589-6822; 589-6666; 589-1655; FAX: Ramal 35

E-mail: smed@saoleopoldo.rs.gov.br

PRINCÍPIOS GERAIS - EDUCAÇÃO MUNICIPAL

1. Educação como processo participativo de construção e apropriação do conhecimento e de tecnologias para a transformação da sociedade.
2. Educação de qualidade social, direito de todos e dever do Estado e da Família, passando pela democratização do acesso e garantia de permanência e aprendizagem, com igualdade de condições e sem discriminação de qualquer natureza.
3. Prática educacional democrática, participativa e dialógica como pressuposto do processo de construção social do conhecimento.
4. Acesso às tecnologias na rede pública, possibilitando a qualificação e inclusão social.
5. Respeito à diversidade cultural, étnica, religiosa, política, sexual, de gênero e geracional.
6. Educação com autonomia, organicidade e unidade, oportunizando experiências de democracia plena, buscando superar todas as formas de desigualdades.

EIXO 1

ACESSO E CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DIRETRIZES

1. Qualificação das relações entre SMED, a família, 2.ª CRE, Escolas, Promotoria Pública, Conselho Tutelar, CME e demais órgãos e entidades, na elaboração, execução e acompanhamento das políticas educacionais.
2. Reestruturação curricular, tendo o conhecimento como tarefa primordial da escola, voltada para as diferentes realidades e sujeitos.
3. Fortalecimento de políticas públicas que respeitem e promovam os direitos e deveres das crianças, adolescentes, jovens e adultos.
4. Qualificação da educação, considerando a intencionalidade pedagógica da escola, como espaço inclusivo para todas as pessoas e conhecimentos.
5. Planejamento, construção e adequação dos prédios escolares, considerando o atendimento às pessoas com deficiência.
6. Elaboração de critérios de acesso à Educação Pública Infantil, enquanto não for possível atender toda a demanda.

7. Articulação de políticas e programas suplementares à educação, que contribuam para garantia do acesso e permanência de estudantes com diferentes necessidades.

EIXO 2
PESQUISA, PRODUÇÃO E SOCIALIZAÇÃO DO CONHECIMENTO
DIRETRIZES

1. Participação de todos os segmentos da comunidade escolar na construção, execução e avaliação do Projeto Político-Pedagógico da Escola.
2. Reconstrução curricular tendo o conhecimento como tarefa primordial da Escola, comprometida com a transformação social, buscando articular a escola e o mundo atual.
3. Superação da fragmentação do currículo, através da construção do conhecimento de forma interdisciplinar e de diferentes metodologias, que levem em consideração os sujeitos e suas vivências e suas histórias, demandas e necessidades.
4. Reordenação do tempo e espaço escolar, respeitando o ritmo e os tempos de aprendizagem e as diversidades culturais.
5. Criação de mecanismos e espaços para apoio pedagógico aos/as alunos/as com necessidades educacionais especiais, articulados à proposta pedagógica da escola.
6. Participação da comunidade na elaboração do calendário escolar oportunizando tempo para estudo e debate da comunidade, bem como para atuação voluntária, respeitando os papéis dos diferentes segmentos.
7. Formação continuada dos/as educadores/as, de acordo com as necessidades específicas.

EIXO 3
DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO E DO ESPAÇO ESCOLAR
DIRETRIZES

1. Construção de relações que propiciem a participação da comunidade na escola e da escola na comunidade, possibilitando a integração escola/família/sociedade, para o comprometimento de todos no processo educativo.
2. Construção de um processo participativo de tomada de decisões administrativas, financeiras e pedagógicas, através da qualificação das relações entre SMED, CME e escolas bem como das escolas e suas comunidades.
3. Qualificação e fortalecimento das instâncias representativas dos segmentos da comunidade escolar, evidenciando o exercício da democracia participativa (Grêmios Estudantis, CPMs, Conselhos Escolares, CAP).
4. Planejamento participativo como instrumento de trabalho coletivo na escola.
5. Construção de políticas educacionais que possibilitem um trabalho em rede (Cidade Educadora).
6. Criação de mecanismos que possibilitem a formação dos gestores e o estabelecimento de linhas de atuação que norteiem o funcionamento e a organização das escolas.
7. Comprometimento do Poder Público no que diz respeito a manutenção e construção de escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental (recursos humanos, especializados, materiais e pedagógicos).
8. Criação mecanismos que possibilitem o acesso, a permanência e aprendizagem dos/as alunos/as nas escolas.

9. Capacitação da equipe que atua na SMED para que possa atender às necessidades das escolas e atuar de forma coerente e coesa, acompanhando o processo de implementação da Gestão Democrática nas escolas.
10. Criação de políticas públicas que possibilitem o gerenciamento financeiro, de forma autônoma, pelas escolas, de acordo com as diretrizes da SMED.
11. Qualificação da política pública de alimentação escolar para todos os níveis e modalidades de ensino.

EIXO 4
PROFISSIONALIZAÇÃO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO
DIRETRIZES

1. Construção de uma política pública educacional de provimento, valorização, qualificação e formação inicial e continuada dos/das trabalhadores/as em educação, de acordo com as necessidades específicas.
2. Qualificação e construção coletiva dos Planos de Carreira, Política de Atenção Integral à Saúde do/a trabalhador/a, Política Salarial e Formação Permanente dos/as trabalhadores/as em Educação.
3. Políticas públicas que garantam recursos tecnológicos, humanos e financeiros para a qualificação profissional e do processo ensino-aprendizagem, respeitando e oportunizando ações de acordo com as responsabilidades de cada estabelecimento.
4. Adequação do espaço físico das escolas para atividades de construção do conhecimento, cultura, lazer e recreação.
5. Qualificação da política de recursos humanos, de acordo com as necessidades e especificidades da educação.
6. Qualificação e formação de trabalhadores/as em educação para o atendimento às diversidades e interdisciplinaridades.
7. Reorganização, redimensionamento e qualificação do espaço físico, estrutura organizacional e fluxos da SMED e Escolas.
8. Políticas públicas educacionais que contemplem e respeitem os direitos da comunidade escolar.

Anexo 2: Decreto Nº 4450

REGULAMENTA OS CRITÉRIOS PARA O ACESSO À **EDUCAÇÃO INFANTIL** NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DA REDE DE SÃO LEOPOLDO.

O PREFEITO MUNICIPAL DE SÃO LEOPOLDO, no uso das atribuições que lhe confere o artigo 152 da Lei Orgânica do Município, DECRETA:

Art. 1º Ficam estabelecidos os critérios de acesso para vagas nas Escolas de **Educação Infantil** - EMEI's no Município de São Leopoldo, na conformidade do que consta do presente Decreto.

Art. 2º São criados os critérios de acesso para as crianças dos zero aos seis anos, tendo por fundamento central a impossibilidade do atendimento à necessidade integral da demanda existente.

Art. 3º A partir da publicação do presente Decreto, o ingresso às Escolas Municipais de **Educação Infantil** deverá observar os seguintes critérios de prioridade:

I - o responsável pela criança deve ser morador(a) de São Leopoldo;

II - a mãe ou cuidador(a) deve ser trabalhador(a);

III - a família deve estar entre as de baixa-renda;

IV - a mãe ou responsável deve morar ou trabalhar próximo à escola;

V - crianças irmãs poderão ser atendidas na mesma escola;

VI - criança, em situação de vulnerabilidade psicossocial.

Art. 4º Para a efetivação da inscrição são exigidos os seguintes documentos:

I - cópia de comprovante atualizado de residência;

II - documento comprobatório da renda familiar;

III - certidão de nascimento da criança.

Art. 5º Caso haja dificuldade no cumprimento das solicitações acima ou haja indícios de irregularidade, a família do inscrito receberá visita da Coordenação da **Educação Infantil**/SMED, para avaliação do caso.

Art. 6º Os inscritos estarão participando de seleção das vagas oferecidas nas Escolas Municipais de **Educação Infantil** e nas instituições conveniadas.

Art. 7º É assegurada a inscrição a todos os interessados pelas vagas nas Escolas Municipais de **Educação Infantil**, que deverá ser efetuada nos períodos e locais anteriormente definidos e divulgados pela SMED.

Art. 8º O inscrito poderá passar por um estudo sócio-econômico.

Art. 9º Os critérios de acesso serão aplicados para os novos inscritos, sendo asseguradas as vagas para as crianças abrangidas atualmente pela rede municipal de **Educação Infantil**.

Art. 10 Os critérios de acesso foram discutidos amplamente nas instâncias competentes do Município, tendo sido os mesmos homologados pela Conferência Municipal de **Educação** de 2005, que definiu em seu texto aprovado em assembléia, que deverão perdurar enquanto não houver condições para atendimento integral da demanda de excedentes inscritos.

Art. 11 Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 12 Revogam-se as disposições em contrário.

Prefeitura de São Leopoldo, 21 de dezembro de 2005.⁵³

ARY JOSÉ VANAZZI
Prefeito Municipal

⁵³ Texto retirado do endereço eletrônico: <<http://www.leismunicipais.com.br>>. Acesso em 01 de novembro de 2007, (grifos encontrados no próprio texto retirado da *Internet*).

ANEXO 3: Localização das oito Escolas Municipais de Educação Infantil**1. E. M. E. I. Acácia Mimosa**

Rua Alfredo Genhardt, 798
CEP 93025-520
Vila Paim
Telefone: 3592-4023

2. E. M. E. I. Amor-perfeito

Rua Eugênio Schardong, 232
CEP 93040-380
Bairro Rio Branco
Telefone: 3588-7138

3. E. M. E. I. Bem-me-quer

Rua Azambuja Fortuna, 152
CEP 93020-570
Bairro Fião
Telefone: 3592-3079

4. E. M. E. I. Girassol

Rua Leopoldo Wasun, s/nº
CEP 93115-380
Vila Brás
Telefone: 3572-5610

5. E. M. E. I. Ipê Amarelo

Rua General Osório, 135
CEP 93022-100
Vila Duque
Telefone: 3589-8557

6. E.M.E.I. Jesus menino

Rua Presidente Roosevelt, 409
CEP 93010-060
Bairro Centro
Telefone: 3592-3122

7. E. M. E. I. Vitória Régia

Rua Erni Steigleder, 100
CEP 93000-000
Bairro Santos Dumont
Telefone: 3572-0588

8. E. M. E. I. Vila Antônio Leite

Rua Aristides Barônio, 131
CEP 93130-440
Bairro Campina
Telefone: 3566-3414

ANEXO 4: Localização das dez Escolas Municipais de Ensino Fundamental que possuem turmas de Educação Infantil (em 2007)**1) E.M.E.F. Barão do Rio Branco**

Rua Waldomiro Vieira, 50
CEP 93042-080
Bairro Pinheiro
Telefone: 3554-2976

2) E.M.E.F. Borges de Medeiros

Rua Antônio Becker, 181
CEP 93032-300
Bairro Jardim América
Telefone: 3588-7180

3) E.M.E.F. Henrique Coelho Neto

Rua Afrânio Peixoto, 100
CEP 93022-360
Vila Otacília
Telefone: 3589-7833

4) E.M.E.F. José Grimberg

Rua Sérgio Barra, s/nº
CEP 93150-000
Bairro Boa Vista
Telefone 3590-5657

5) E.M.E.F. Maria Emília de Paula

Rua Rio Parnaíba, s/nº
CEP 93032-530
Bairro Jardim Luciana
Telefone: 3568-4954

6) E.M.E.F. Olímpio Vianna Albrecht

Av. Integração, 955
CEP 93052-270
Bairro Feitoria
Telefone: 3575-4592

7) E.M.E.F. Osvaldo Aranha

Rua Frei Agostinho da Piedade, 55
CEP 93054-040
Bairro Feitoria
Telefone: 3575-2417

8) E. M. E. F. Rui Barbosa

Rua João Alberto, 135
CEP 93020-550
Bairro Fião
Telefone: 3590-6230

9) E. M. E. F. São João Batista

Rua Aurélio Reis, s/nº

CEP 93022-540

Vila Batista

Telefone: 3589-4467

10) E. M. E. F. Senador Salgado Filho

Rua Bom Jesus, 64

CEP 93044-040

Bairro Santo André

Telefone: 3588-1722

ANEXO 5: Listagem das EMEIS conveniadas⁵⁴**Conveniadas com a SMED**

1. Escola de Educação Infantil Anjinho Travesso (Bairro Feitoria)
2. Escola de Educação Infantil Clube da Criança (Bairro Cristo Rei)
3. Associação Nossa Senhora Aparecida (Bairro Scharlau)
4. Amencar – (Bairro Santo André)

Conveniadas com a SACIS

1. Escola de Educação Infantil Vovó Maria (Bairro Rio Branco)
2. Clube de Mães Cohab Duque “Sonho Nosso” (Bairro Cohab Duque)
3. Talita Kuhn (Bairro Feitoria)
4. Grupo Missionário SOS Criança (Bairro Rio dos Sinos)
5. Círculo Operário COL (Bairro Feitoria Cohab)
6. Santa Rita de Cássia (Bairro Vila Glória)
7. Vovó Maria (Bairro Rio Branco)
8. Clube de Mães São José Margaridas (Bairro Santo André)
9. Centro Com. De Assistência ao Menor CECAM (Bairro Parque Mauá)
10. Santa Marta (Bairro Arroio da Manteiga)
11. Nossa Senhora do Carmo (Bairro Campestre)
12. Lar Gessi (Bairro Feitoria)
13. Lar Maria Cecília (Bairro Feitoria)

⁵⁴ Todos os nomes foram retirados da lista entregue pela SMED durante a entrevista.

14. Lar Neli (Bairro Feitoria)
15. Lar Elivone (Bairro Parque Mauá)
16. Lar Iolanda (Bairro Vila Baum)
17. Lar Rosalina (Bairro Campina)
18. Lar Jussara (Bairro Scharlau)
19. Lar Maria Margarete (Bairro Vila Brás)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação – CIP

L732f Lima, Samantha Dias de.

Flores para além da esperança : políticas públicas educacionais como perspectiva para a infância cidadã – um estudo nas escolas de educação infantil da rede municipal de São Leopoldo / Samantha Dias de Lima. – São Leopoldo, 2008.

168 f. : il.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008.

Orientadora: Dra. Beatriz T. Daudt Fischer.

1. Educação. 2. Políticas públicas. 3. Educação infantil. 4. Cidadania. 5. São Leopoldo. I. Fischer, Beatriz T. Daudt. II. Título.

CDU: 37

Bibliotecária responsável – Heloisa Helena Nagel – 10/981