

**Marlene Oliveira dos Santos
Maria Izabel Souza Ribeiro
(Organizadoras)**

EDUCAÇÃO INFANTIL OS DESAFIOS ESTÃO POSTOS E O QUE ESTAMOS FAZENDO?

1ª Edição

**Salvador - Bahia
Sooffset Gráfica e Editora Ltda.
2014**

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC

Secretaria de Educação Básica
Diretoria de Currículos e Educação Integral
Coordenação Geral de Educação Infantil

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA

Reitor: João Carlos Salles Pires da Silva
Vice-Reitor: Paulo César Míguez de Oliveira

FACULDADE DE EDUCAÇÃO - UFBA

Diretor: Cleverson Suzart Silva
Vice-Diretora: Dinéia Maria Sobral Muniz

Projeto de Assessoramento e Acompanhamento Pedagógico aos municípios contemplados pelo Proinfância no estado da Bahia

Coordenação Geral : Marlene Oliveira dos Santos - UFBA
Coordenação Adjunta: Maria Izabel Souza Ribeiro - UFBA

Coordenações de Polo:

Ana Carla Pimenta de Oliveira Carneiro; Lehaine Bastos Ribeiro; Maria do Carmo Lima Falcão;
Rose Maria Pereira de Souza Bonfim; Tatiane Santos de Brito.

Estagiários:

Equipe local:

Áurea Teixeira Santos; Caroline Pereira dos Anjos; Dâmaris Teixeira Vila Nova; Gleice Kelle de Jesus Costa; Iraildes Santos Palmeira; Isabela Lima Cordeiro; Juliana Silva Santos; Rivanete Rodrigues de Carvalho Silva; Taise Ane Conceição de Santana.

Da pesquisa:

Dilza Ramos Pinheiro; Gabriela Anastácio de Oliveira Lima; Mario Oddone Fraga; Naiane Santos Paudarco Silva; Poliana Jesus de Souza; Vanusa Santana dos Santos.

Técnico Administrativo: Bárbara Camila dos Santos Bernardo

Consultoria:

Sílvia Helena Vieira Cruz- Educação Infantil (UFC); Maria Dolores Bombardelli Kappel - Estatística;
Murilo Bereta Duarte / Tatiane Silva Sacramento - Comunicação (Incult Comunicação)

EDUCAÇÃO INFANTIL

OS DESAFIOS ESTÃO POSTOS

E O QUE ESTAMOS FAZENDO?

Ministério da Educação
Secretaria de Educação Básica



Salvador - Bahia
2014

FICHA TÉCNICA

Responsáveis

Marlene Oliveira dos Santos (UFBA)

Maria Izabel Souza Ribeiro (UFBA)

Processamento de dados

Aline Ribeiro das Chagas Castelucio - Estatística

Elaboração dos gráficos

Gleice Kelly de Jesus Costa (UFBA)

Capa

Marlene Oliveira dos Santos (UFBA)

Obra de arte da capa

Kiris Marques de Oliveira (Artista Plástico do município de Olindina - BA)

A obra foi inspirada no logotipo do Proinfância Bahia MEC-UFBA elaborado por Juliana Silva Santos (UFBA)

Edição

Daniela Nascimento Varandas (UNEB)

Revisão

Carina Nascimento Sampaio

Projeto gráfico

Eduardo Santos

Adriano Reis

Impressão

Soffset Gráfica e Editora Ltda.

Tiragem

3000 exemplares

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Educação infantil : os desafios estão postos : e o que estamos fazendo? /

Marlene Oliveira dos Santos, Maria Izabel Souza Ribeiro (organizadoras). –

Salvador : Soffset, 2014.

296 p. : il.

ISBN: 9788564073012

1. Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil. 2. Educação infantil. 3. Currículos. I. Santos, Marlene Oliveira dos. II. Ribeiro, Maria Izabel Souza.

CDD 372.2 – 23. ed.

Universidade Federal da Bahia - UFBA

Faculdade de Educação - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil, Crianças e Infâncias (GEPEICI)

/ EPIS - Educação, Política, Indivíduo e Sociedade: leituras a partir da Pedagogia, da Psicologia e da Filosofia

Av. Reitor Miguel Calmon, s/n - Vale do Canela. Salvador - Bahia - Brasil. CEP: 40.110-100

Às crianças, razão da existência do Projeto de
Assessoramento e Acompanhamento Pedagógico
aos municípios que aderiram ao Proinfância no
estado da Bahia.



APRESENTAÇÃO

É com muita honra e prazer que apresento este livro. A sua publicação era uma das três ações previstas pelo Projeto de Cooperação Técnica firmada entre o Ministério da Educação (MEC) e a Universidade Federal da Bahia (UFBA), tendo a Faculdade de Educação (FACED) como executora, o qual teve como objetivo maior assessorar e acompanhar pedagogicamente os municípios baianos que aderiram ao Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), desenvolvido pelo Ministério da Educação.

Além de realizar o que era previsto inicialmente na referida ação, isto é, divulgar os resultados do que foi desenvolvido no Projeto, esta publicação traz muitas informações e análises que ampliam o conhecimento acerca da educação que é oferecida em turmas de creche e de pré-escolas às crianças baianas e também textos que abordam aspectos fundamentais relativos à prática pedagógica na Educação Infantil. Dessa forma, certamente poderá contribuir efetivamente para o avanço do trabalho pedagógico realizado tanto nas unidades do Proinfância que funcionam na Bahia como em qualquer instituição que ofereça atendimento educacional às crianças pequenas no Brasil ou em outros contextos.

O livro está organizado em quatro partes. A PARTE I enfoca o próprio Projeto de Cooperação Técnica entre o Ministério da Educação (MEC) e a Universidade Federal da Bahia (UFBA), que desde o seu início passou a ser conhecido como Proinfância Bahia MEC-UFBA. O primeiro capítulo traz informações gerais sobre o Projeto: ações previstas, períodos em que elas se desenvolveram, quais foram os 244 municípios inscritos no Projeto e como foram agrupados em dez polos, a situação das obras do Proinfância nesses municípios e quem eram os profissionais que participaram das atividades desenvolvidas nos polos. Assim, o leitor já pode ter uma ideia geral sobre como o Proinfância Bahia MEC-UFBA aconteceu.

No capítulo seguinte desta parte do livro é destacada a Ação 1 do Projeto, isto é, o estudo sobre a Educação Infantil em municípios baianos contemplados pelo Proinfância. Para efetivá-la, foi realizada uma pesquisa de avaliação diagnóstica denominada *Caracterização da Educação Infantil no estado da Bahia*, a qual proporcionou muitas das informações apresentadas neste livro. São esclarecidas e justificadas as opções metodológicas tanto da etapa quantitativa, como da etapa qualitativa da pesquisa e relatados os caminhos trilhados na busca das informações consideradas relevantes.

Vale enfatizar que foi necessária a elaboração de instrumentos para ambas as etapas (Ficha Complementar para as informações quantitativas, dois roteiros de observação e três roteiros para entrevista, visando a construção de informações consideradas qualitativas), o que demandou muito conhecimento, sensibilidade e empenho da equipe envolvida nesse trabalho.

Na PARTE II, os dados construídos na pesquisa *Caracterização da Educação Infantil no estado da Bahia* são apresentados e discutidos. O primeiro capítulo trata dos dados quantitativos, traçando o perfil dos municípios baianos em relação à oferta da Educação Infantil: a comparação entre os municípios com e sem o programa Proinfância toma como base os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP; os perfis dos municípios baianos com o programa Proinfância e o daqueles selecionados para a etapa qualitativa da Pesquisa utiliza dados aos quais se teve acesso através do preenchimento da Ficha Complementar. É importante registrar que os municípios não dispunham de muitos dos dados solicitados e, portanto, a participação nessa pesquisa se constituiu numa oportunidade também para as equipes locais conhecerem melhor suas próprias realidades.

O capítulo seguinte, Currículo da Educação Infantil em instituições do Proinfância no estado da Bahia, agrega as informações construídas na pesquisa por meio de observação da prática pedagógica em grupos de creche e de pré-escola. O contato direto com o cotidiano vivido nos dez municípios que participaram da etapa qualitativa da pesquisa possibilitou múltiplas e complexas informações, impressões e reflexões, as quais foram agrupadas em sete temas, tendo como referência as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (Resolução nº 5 CNE/CEB, de 17 de dezembro de 2009): as interações; o brincar e a brincadeira; as diferentes linguagens, gêneros e formas de expressão; as relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço-temporal; as ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar; o mundo físico, social, tempo, natureza, biodiversidade e sustentabilidade da vida na terra; o acompanhamento do trabalho pedagógico e a avaliação do desenvolvimento das crianças em instituições do Proinfância. Um oitavo tema, a organização e usos dos espaços e ambientes em instituições de Educação Infantil do Proinfância, mereceu um capítulo à parte, uma vez que este Programa tem como foco principal a reestruturação e aquisição de equipamentos para a rede escolar pública de Educação Infantil, partindo do pressuposto de que tanto a construção de creches

e pré-escolas, como a aquisição de equipamentos para a rede física escolar são indispensáveis à melhoria da qualidade da educação. A abordagem desses temas é marcada pelo esforço de, apoiando-se na produção recente da área, compreender os processos em curso nos diversos contextos enfocados e também fazer sugestões para o aprimoramento das práticas pedagógicas e, portanto, contribuir para o avanço da qualidade da educação oferecida às crianças pequenas.

Enquanto os primeiros capítulos do livro foram escritos por integrantes do Proinfância Bahia MEC-UFBA, as últimas partes do livro são compostas por aportes de autores que foram convidados para participar dos três encontros estaduais promovidos por esse Projeto. A qualidade dos textos expressa o alto nível de tais encontros, dos quais participou um grande público formado por professores, coordenadores, técnicos e secretários de educação dos municípios abrangidos pelo projeto e certamente complementaram muito bem os encontros de formação que aconteceram nos diversos polos espalhados pelo estado.

A PARTE III discute três temas de grande importância para a construção da qualidade nas práticas pedagógicas na Educação Infantil. No primeiro, “Políticas públicas e qualidade da Educação Infantil”, Fúlvia Rosemberg (*In Memoriam*) trata de elementos fundamentais para aumentar a compreensão e possibilitar uma análise crítica acerca da influência exercida pelas políticas públicas para a Educação Infantil nessa área. A partir da retomada de alguns marcos da história recente (tais como a preocupação com a qualidade da oferta da Educação Infantil, a criação de um sistema de informações sobre essa área e avanços nas conceituações de criança, Educação Infantil e qualidade), a autora discute o grande desafio de “enfrentar o descompasso entre esse ideal, contemporâneo e sofisticado, e o real da prática cotidiana”. Para tanto, aborda o desafio das desigualdades sociais e questiona as concepções e conceitos de Educação Infantil, creche e pré-escola que, de fato, ainda estão em disputa.

Em “Currículo na Educação Infantil: dos conceitos teóricos à prática pedagógica”, Zilma de Moraes Ramos de Oliveira se apoia nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (Parecer CNE/CEB nº 20/09 e Resolução CNE/CEB nº 05/09) para discutir questões centrais na definição das especificidades do currículo nessa etapa da educação básica, desde a própria concepção de currículo, e explicita a sua compreensão acerca das aprendizagens e o desenvolvimento da criança, das relações com as famílias, das brincadeiras etc. e suas consequências para a prática pedagógica. Ao longo do texto chama a atenção para pontos cruciais como, que “o

desafio para a elaboração curricular e para sua efetivação cotidiana é transcender a prática pedagógica centrada no professor e trabalhar, sobretudo, a sensibilidade deste para uma aproximação real da criança”.

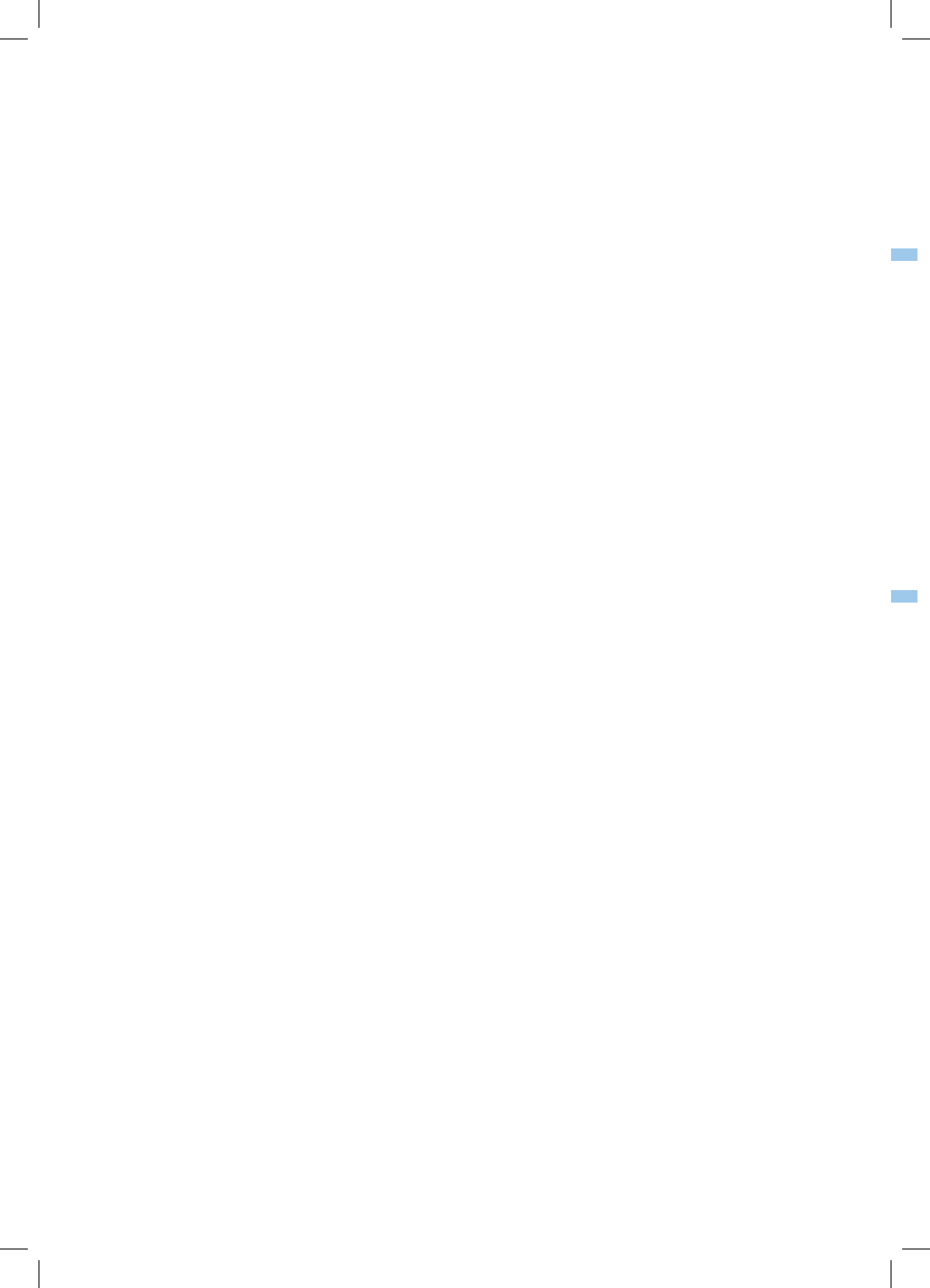
Finalizando essa parte do livro, Marcia Aparecida Gobbi traz um texto no qual aborda a formação de professoras e professores da Educação Infantil enfocando especialmente o trabalho cotidiano com as manifestações expressivas, artísticas e culturais das crianças na prática pedagógica, embora sustente que isso não deva acontecer através do “formato de ‘grade curricular’ fragmentadora das relações e restrita a formações disciplinares reduzidas em conteúdos a serem seguidos”. Trata mais especificamente de uma das muitas linguagens infantis, os desenhos, “concebendo-os como manifestação expressiva, artefatos culturais e metáforas visuais produzidos por meninas e meninos”, e faz importantes considerações acerca do trabalho que pode ser desenvolvido em creches e pré-escolas e da formação necessária para que os professores o realizem.

A última parte do livro, PARTE IV, é oportunamente dedicada aos sujeitos que menos têm recebido investimento das políticas públicas e atenção dos investigadores: os bebês. Dois artigos tratam das ações pedagógicas com os bebês. No primeiro deles, “Qual o currículo para bebês?”, Angela Scalabrin Coutinho e Rosinete Valdeci Schmitt problematizam essa pergunta, a partir da tomada de posição acerca de vários elementos que permeiam o tema, como a de que “não é possível delinear um currículo único para contextos tão diversificados e constituídos por atores sociais heterogêneos”. No entanto, consideram que é necessário enfrentar esse desafio (o que fazem muito bem) a fim de “demarcar elementos que são imprescindíveis à constituição de uma Educação Infantil de qualidade”.

No capítulo seguinte, Tacyana Karla Gomes Ramos discute a “Participação de crianças pequenas na organização de práticas cotidianas da educação infantil: do direito às possibilidades”. Tratar da participação de crianças tão pequenas é realmente um tema muito instigante. Tendo como suportes a Pedagogia da Infância e a Sociologia da Infância, a autora defende que “as crianças, em suas experiências, relações com outros sujeitos, sejam adultos ou parceiros de idade, são capazes de agir/refletir sobre o que produzem e o que vivenciam culturalmente” e aponta os rumos de efetivação da Educação Infantil centrada na criança, viabilizada pela possibilidade de “olhar para a criança pequena e buscar ouvi-la em seus interesses” a fim de capturar e compreender o seu ponto de vista, o que certamente traz fortes implicações para a formação dos professores para essa área.

Gostaria de finalizar essa breve apresentação expressando o meu desejo de que esse livro seja lido e discutido não só pelos profissionais que participaram desse grande e importante projeto que foi o Proinfância Bahia MEC-UFBA, mas por muitos outros profissionais e também estudantes e pesquisadores da área da Educação Infantil. O conteúdo de cada um dos capítulos nos fornece elementos para compreender melhor a prática cotidiana com a qual nos deparamos na Bahia ou em qualquer outro estado brasileiro, que é profundamente marcada pelas desigualdades sociais, políticas, econômicas e culturais presentes na nossa sociedade. Por outro lado, esses textos também nos trazem a oportunidade de vislumbrar possibilidades de transformação dessa prática. Seja através do maior conhecimento, da revisão de estereótipos, do aguçamento da sensibilidade, no engajamento nas lutas desenvolvidas pelos movimentos sociais, a mudança pode e deve acontecer. A educação da criança pequena é uma tarefa grandiosa e delicada, que exige muito de todos os que foram capturados por ela. Que esse livro contribua para que a nossa lealdade à criança e à sua educação cresça e se fortaleça.

Silvia Helena Vieira Cruz
Consultora em Educação Infantil
Proinfância Bahia MEC-UFBA



SUMÁRIO

PARTE I

O PROJETO DE ASSESSORAMENTO E ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO AOS MUNICÍPIOS QUE ADERIRAM AO PROINFÂNCIA NO ESTADO DA BAHIA

1 O PROINFÂNCIA NO ESTADO DA BAHIA: ABRANGÊNCIA E AÇÕES 19

Marlene Oliveira dos Santos

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA DE AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA “CARACTERIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO ESTADO DA BAHIA” 29

Marlene Oliveira dos Santos, Maria Izabel Souza Ribeiro, Sílvia Helena Vieira Cruz, Maria Dolores Bombardelli Kappel, Lehaine Bastos Ribeiro

PARTE II

O QUE OS DADOS DA PESQUISA “CARACTERIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO ESTADO DA BAHIA” EVIDENCIAM

1 A EDUCAÇÃO INFANTIL NA BAHIA: ALGUNS DADOS QUANTITATIVOS 43

Maria Izabel Souza Ribeiro, Marlene Oliveira dos Santos

1.1 Perfil dos municípios baianos com e sem o Proinfância: dados do IBGE e INEP 45

1.2 Perfil dos municípios baianos com e sem o Proinfância: dados da ficha complementar 51

1.3 Perfil dos municípios baianos selecionados para a etapa qualitativa da pesquisa 90

2 O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM INSTITUIÇÕES DO PROINFÂNCIA NO ESTADO DA BAHIA 95

Marlene Oliveira dos Santos, Maria Izabel Souza Ribeiro, Daniela Nascimento Varandas

2.1 Sobre as interações 96

2.2 Sobre o brincar e a brincadeira 103

2.3 Sobre as diferentes linguagens, gêneros e formas de expressão 111

2.4 Sobre as relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço-temporal 122

2.5 Sobre as ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar 126

2.6 Sobre o mundo físico, social, tempo, natureza, biodiversidade e sustentabilidade da vida na terra	132
2.7 Sobre o acompanhamento do trabalho pedagógico e a avaliação do desenvolvimento das crianças em instituições do Proinfância	135
2.8 Palavras finais	140
3 ORGANIZAÇÃO E USOS DOS ESPAÇOS E AMBIENTES EM INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO PROINFÂNCIA	147
<i>Marlene Oliveira dos Santos</i>	
PARTE III	
O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DAS CONCEPÇÕES ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	
1 POLÍTICAS PÚBLICAS E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL	169
<i>Fúlvia Rosemberg</i>	
1.1 Pontos iniciais para reflexão	169
1.2 O desafio das desigualdades	174
1.3 Concepções e conceitos de educação infantil, creche e pré-escola	180
1.4 Encerramento	183
2 CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DOS CONCEITOS TEÓRICOS À PRÁTICA PEDAGÓGICA	187
<i>Zilma de Moraes Ramos de Oliveira</i>	
2.1 Currículo na Educação Infantil?	188
2.2 De que criança se está falando?	189
2.3 O desenvolvimento é um processo conjunto e recíproco!	190
2.4 E a família?	191
2.5 A brincadeira: por que ela foi destacada?	191
2.6 Que expectativas de aprendizagem podem ser levantadas?	191
2.7 Ambientes de aprendizagem e desenvolvimento	192
3 MANIFESTAÇÕES EXPRESSIVAS E ARTÍSTICAS: CURRÍCULO E FUNDAMENTO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL	195
<i>Marcia Aparecida Gobbi</i>	

PARTE IV

CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DAS AÇÕES PEDAGÓGICAS COM OS BEBÊS

1 QUAL O CURRÍCULO PARA BEBÊS? 209

Angela Scalabrin Coutinho, Rosinete Valdeci Schmitt

- 1.1 Introdução 209
- 1.2 (Um) currículo para a educação infantil? 210
- 1.3 O caráter relacional em torno da pretensão de um currículo para bebês 217
- 1.4 Considerações finais 227

2 PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇAS PEQUENAS NA ORGANIZAÇÃO DE PRÁTICAS COTIDIANAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DO DIREITO ÀS POSSIBILIDADES 231

Tacyana Karla Gomes Ramos

- 2.1 Ouvindo a criança e enxergando a sua atuação social 232

SOBRE OS AUTORES 242

APÊNDICE A: Municípios participantes do Proinfância Bahia MEC-UFBA 245

APÊNDICE B: Ficha Complementar de Informações 251

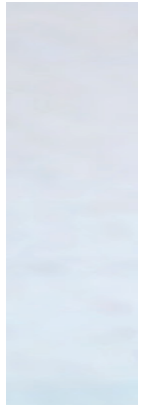
APÊNDICE C: Instrumento para Observação: unidade de Educação Infantil (espaço interno e externo) 258

APÊNDICE D: Instrumento para Observação: unidade de Educação Infantil (sala de referência) 260

APÊNDICE E: Instrumento para Entrevista: Diretor/a 266

APÊNDICE F: Instrumento para Entrevista: professor/a – coordenador/a pedagógico/a 277

APÊNDICE G: Instrumento para Entrevista: auxiliar de classe/auxiliar de desenvolvimento infantil/cuidador(a) 284





PARTE I

O PROJETO DE ASSESSORAMENTO
E ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO
AOS MUNICÍPIOS QUE ADERIRAM AO
PROINFÂNCIA NO ESTADO DA BAHIA



1 O PROINFÂNCIA NO ESTADO DA BAHIA: ABRANGÊNCIA E AÇÕES

Marlene Oliveira dos Santos - UFBA

O Projeto *Assessoramento e Acompanhamento Pedagógico aos municípios contemplados pelo Proinfância no estado da Bahia*, Proinfância Bahia MEC-UFBA, teve como objetivo principal assessorar e acompanhar pedagogicamente os municípios baianos que aderiram ao Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância)¹ por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento Escolar (FNDE). Esse Projeto resulta da Cooperação Técnica firmada, em 24 de setembro de 2012, entre o Ministério da Educação (MEC) e a Universidade Federal da Bahia (UFBA), tendo a Faculdade de Educação (FACED) como unidade executora.

O Projeto Proinfância Bahia MEC-UFBA nasceu da compreensão de que não basta apenas um espaço físico de qualidade e a garantia de matrícula da criança na instituição de Educação Infantil, é preciso que este espaço seja um ambiente no qual as relações, as trocas e a produção de conhecimento favoreçam o desenvolvimento integral da criança e a construção da sua identidade e autonomia (BAHIA, 2012). Para tanto, é necessário que os municípios tenham a condição pedagógica, financeira, administrativa e política assegurada para a organização e/ou fortalecimento de seu sistema de ensino, para a formação, valorização dos profissionais da educação, bem como para a construção de uma Educação Infantil de qualidade.

As ações previstas no referido Projeto foram desenvolvidas no período de outubro de 2012 a dezembro de 2014, a saber:

1. **Ação 1:** estudo sobre a Educação Infantil em municípios baianos contemplados pelo Proinfância.
2. **Ação 2:** visitas técnicas e orientação/formação para o acompanhamento do desenvolvimento do Proinfância na Bahia.
3. **Ação 3:** divulgação dos resultados das ações desenvolvidas no Projeto.

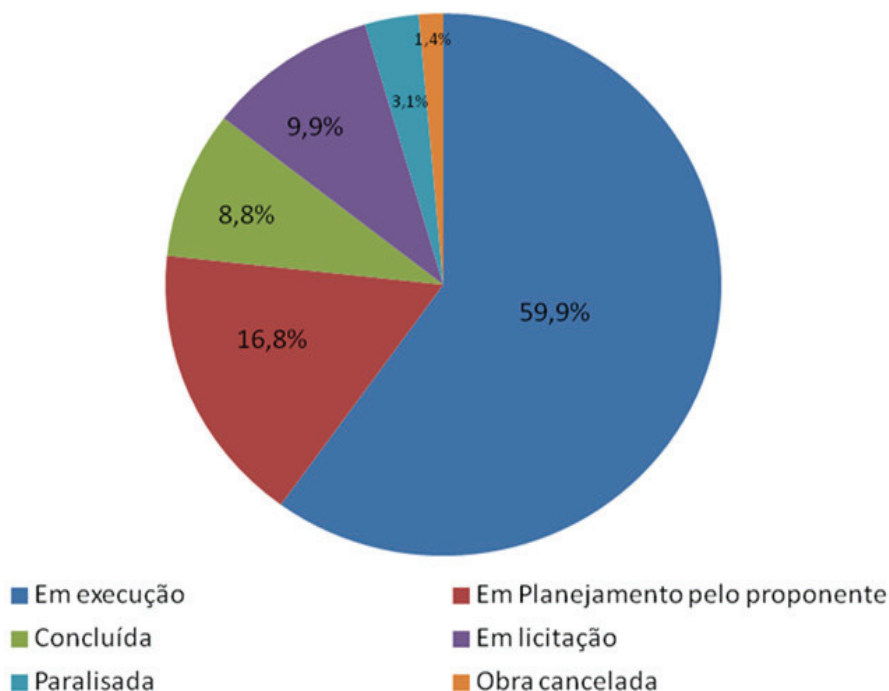
1. O programa foi instituído pela Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007, e é parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação. Seu principal objetivo é prestar assistência financeira, em caráter suplementar, ao Distrito Federal e aos municípios que efetuaram o Termo de Adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e elaboraram o Plano de Ações Articuladas (PAR). Os recursos destinam-se à construção e aquisição de equipamentos e mobiliário para creches e pré-escolas públicas da Educação Infantil.

O Projeto Proinfância Bahia MEC-UFBA previu, inicialmente, o acompanhamento de 217 municípios, os quais foram identificados, em janeiro de 2013, junto ao Fundo Nacional de Desenvolvimento Escolar (FNDE)/Sistema de Informação do Ministério da Educação (SIMEC), a partir da lista de municípios baianos que aderiram ao Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância).

Quando as atividades foram iniciadas junto aos municípios, em janeiro de 2013, outros municípios solicitaram adesão ao Projeto Proinfância Bahia MEC-UFBA, para acessar também aos serviços de assessoria e acompanhamento pedagógico. Foram 27 novos municípios inscritos até julho do referido ano, totalizando 244 municípios inscritos no Projeto. Deste total, 6 nunca frequentaram e 1 solicitou a sua exclusão, ficando, em dezembro de 2013, 237 municípios (Apêndice A).

Em janeiro de 2013, a situação das obras dos municípios acompanhados pelo Projeto Proinfância Bahia MEC-UFBA era a seguinte:

Gráfico 1: Situação das obras do Proinfância no estado da Bahia - Janeiro de 2013



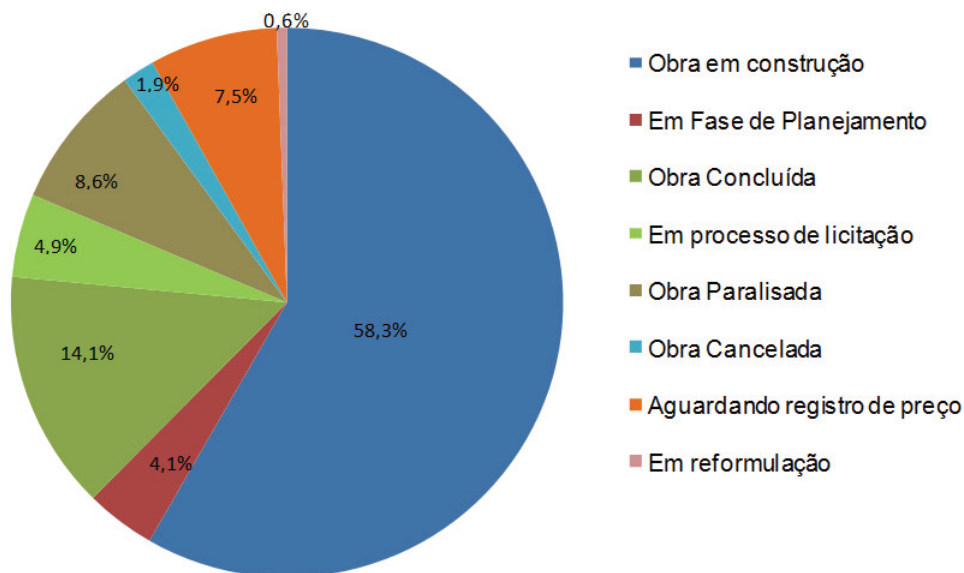
Fonte: SIMEC-MEC, Janeiro 2013.

Conforme o Gráfico 1, podemos observar que a maioria das obras do Proinfância no estado da Bahia estava, no início das atividades do Projeto em questão, em execução (59,9%) e em planejamento pelo proponente (16,8%), apenas 8,8% estavam concluídas. O percentual das obras em licitação (9,9%) ultrapassava o percentual das obras concluídas, e as obras paralisadas e canceladas somavam 4,6%.

Entendemos que mesmo aqueles municípios em que as obras estavam em execução, em licitação, em planejamento ou ainda com a obra cancelada ou paralisada necessitavam de um trabalho de orientação, acompanhamento e assessoria para o fortalecimento e/ou formulação de Políticas Públicas municipais para a Educação Infantil.

Em fevereiro de 2014, após novo levantamento da situação das obras do Proinfância no SIMEC, encontramos o seguinte resultado:

Gráfico 2: Situação das obras do Proinfância no estado Bahia - Fevereiro de 2014



Fonte: SIMEC-MEC, Fevereiro 2014.

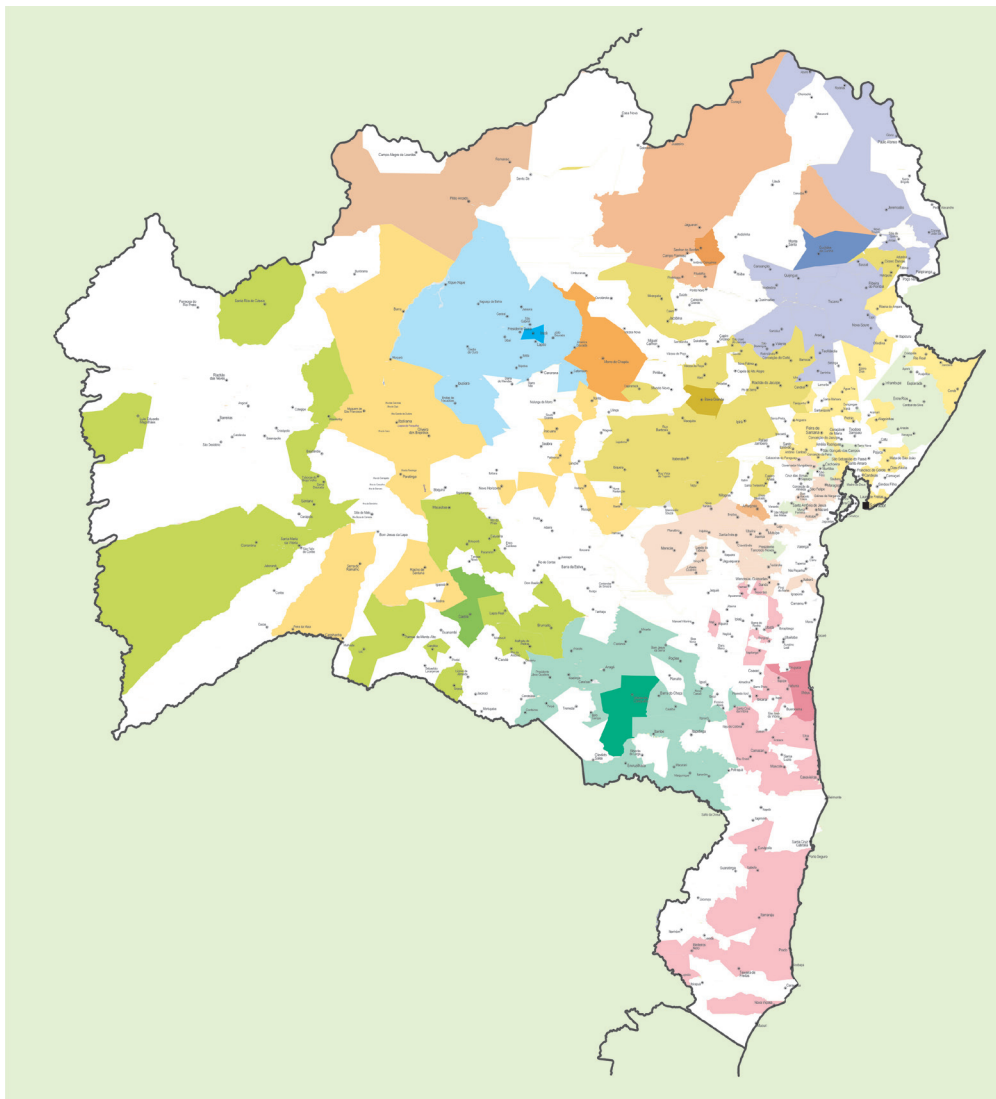
Comparando-se o Gráfico 2 com os dados apresentados no Gráfico 1, é possível afirmar que houve uma sensível melhora no índice de obras concluídas, pois

o percentual de 8,8% foi elevado em um ano para 14,1%. Além disso, 58,3% das obras ainda encontram-se em construção, 7,5% continua no aguardo do registro de preços e poucas (0,6%) estavam em processo de reformulação. No entanto, o percentual de obras paralisadas foi elevado de 3,2% para 8,6%. Isso significa que muitos municípios estão tendo dificuldades para concluir as obras iniciadas e essas dificuldades estão mais concentradas nos campos político-administrativo e contratual com as empreiteiras. É importante que o Ministério Público, os Tribunais de contas, os movimentos sociais e a sociedade civil organizada fiscalizem a execução dessas obras para que tenhamos, de fato, as novas unidades de Educação Infantil construídas e em funcionamento, uma vez que o índice de crianças que não frequentam instituições de Educação Infantil no estado da Bahia ainda é muito elevado.

Afirmamos que o objetivo desse Projeto não foi acompanhar as obras do Proinfância no estado da Bahia, no entanto, as informações sobre a construção das unidades foram importantes para a nossa atuação junto aos municípios baianos, pois esse Programa caracteriza-se como uma das ações da política pública para a expansão das matrículas da Educação Infantil no Brasil e na Bahia. Além disso, é importante mencionar que esse Projeto não foi dirigido somente aos municípios com obras concluídas, mas para todos os municípios baianos que aderiram ao Proinfância, independente da situação das obras.

Para a operacionalização das atividades, organizamos os municípios em 10 polos. Cada polo foi constituído por municípios geograficamente próximos e, por essa razão, o total de município não foi homogêneo. Os polos foram distribuídos em todo o território baiano, como pode ser visto no mapa da Figura 1, viabilizando a participação dos municípios e favorecendo o conhecimento da realidade da Educação Infantil nos locais mais longínquos do estado da Bahia.

Em cada polo, um dos municípios, denominado de município-âncora, recebeu todos os demais no dia das reuniões técnicas e encontros de orientação/formação e também serviu de referência para nomear o conjunto de municípios daquele polo. No mapa, Figura 1, cada polo está marcado com uma cor e os municípios-âncora foram destacados com a mesma cor, em uma tonalidade mais forte. Os municípios-âncora foram selecionados pela localização geográfica e pelo apoio/contrapartida da Secretaria Municipal de Educação, que disponibilizou a infraestrutura, os equipamentos e o apoio necessários para realização das atividades previstas no cronograma de execução do Projeto.

Figura 1: Polos/Municípios participantes do Proinfância Bahia MEC-UFBA

Fonte: Arquivo Proinfância Bahia MEC-UFBA, ano 2013.

Os municípios-âncora podem ser caracterizados como municípios de pequeno, médio e grande porte. Em termos populacionais, o menor município-âncora possui 20.060 habitantes e o maior 2.675.656 habitantes, como pode ser visto no Quadro 1:

Quadro 1: Polos e população correspondente - 2010

Municípios-âncora (Polos)		População residente
1	Irecê	66.181
2	Salvador	2.675.656
3	Euclides da Cunha	56.289
4	Amargosa	34.351
5	Ilhéus	184.236
6	Vitória da Conquista	306.866
7	Sr. Bonfim	74.419
8	Baixa Grande	20.060
9	Caetité	47.515
10	Morro do Chapéu	35.164

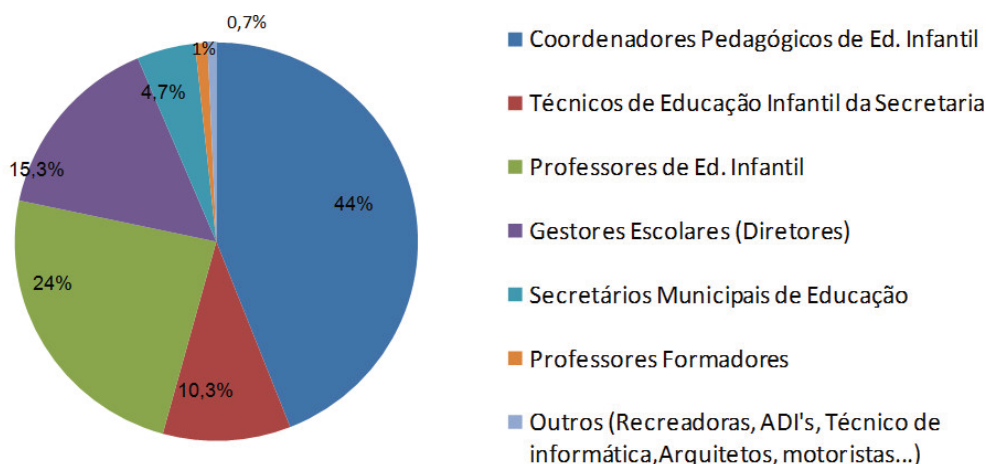
Fonte: Censo Demográfico do IBGE, 2010.

Em relação ao número de representantes por município, solicitamos que cada um indicasse pelo menos três profissionais atuantes na Educação Infantil para participar das atividades desenvolvidas nos municípios-âncora dos 10 polos. A definição do número máximo de representantes ficou a cargo da Secretaria Municipal de Educação.

No caso dos municípios-âncora, além dos coordenadores pedagógicos, gestores escolares e técnicos da Educação Infantil das Secretarias, todos os professores da rede municipal da Educação Infantil participaram das atividades desenvolvidas no seu polo. De modo geral, tivemos uma média de 3 profissionais atuantes na Educação Infantil como representantes de cada município. Cerca de 850 profissionais da educação (coordenadores pedagógicos; professores da Educação Infantil; gestores escolares; secretários de educação; dentre outros) participaram das atividades do Projeto desenvolvidas nos 10 municípios-âncora.

O Gráfico 3 mostra a representatividade do perfil profissional dos representantes dos municípios participantes das atividades do Proinfância nos municípios-âncora.

Gráfico 3: Perfil dos profissionais participantes das atividades nos 10 municípios-âncora/Proinfância Bahia MEC-UFBA



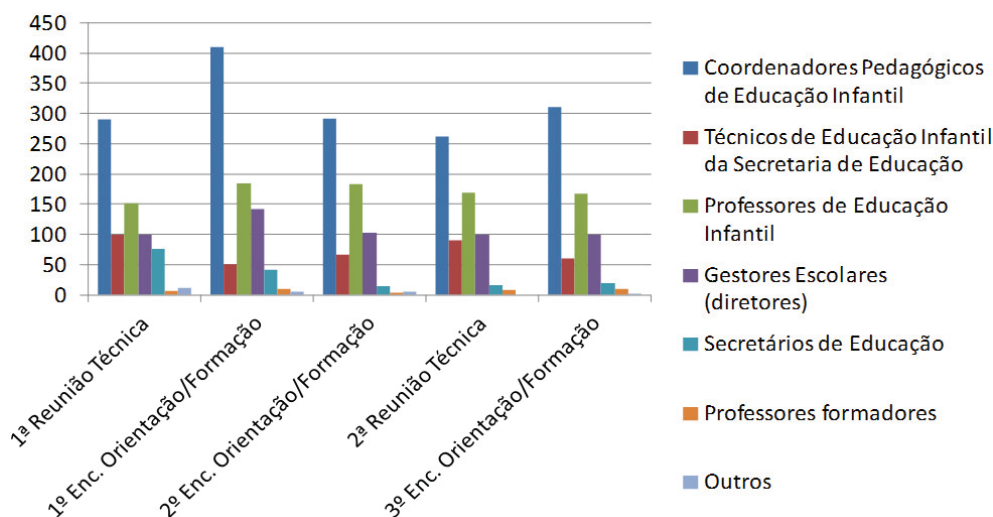
Fonte: Listas de presença Proinfância Bahia MEC-UFBA, ano 2013.

Observamos que a participação dos coordenadores pedagógicos (44%), seguida dos professores de Educação Infantil (24%), foi a mais expressiva nas atividades desenvolvidas nos 10 municípios-âncora. É importante destacar que muitos desses coordenadores pedagógicos são técnicos da Educação Infantil nas Secretarias Municipais de Educação. Por esta razão, o percentual de técnicos da Educação Infantil pode ser maior do que os 10,3% indicados.

A participação dos gestores escolares também pode ser considerada significativa (15,3%), no universo dos representantes dos municípios. Observamos ainda que 4,7% do total de participantes era de secretários de educação, 1% de professores formadores (profissionais que trabalham na Secretaria Municipal de Educação para organizar e executar a formação continuada dos professores da Educação Infantil) e 0,7% de outros profissionais.

Para melhor visualizar a participação dos profissionais dos municípios baianos assessorados nas atividades desenvolvidas nos 10 municípios-âncora, apresentamos o Gráfico 4, a seguir.

Gráfico 4: Total de profissionais participantes nas atividades desenvolvidas nos 10 municípios-âncora/Proinfância Bahia MEC-UFBA



Fonte: Listas de presença Proinfância Bahia MEC-UFBA, ano 2013.

O Gráfico 4 confirma e detalha as informações contidas no Gráfico 3, sobre o perfil dos profissionais e a participação dos mesmos nas atividades desenvolvidas nos 10 municípios-âncora. Os coordenadores pedagógicos, profissionais responsáveis por organizar, orientar e acompanhar o trabalho pedagógico junto a seus pares nas instituições de ensino, bem como os professores foram os que mais participaram dos encontros de orientação/formação e das reuniões técnicas. A participação dos gestores escolares manteve-se a mesma em quase todas as atividades, enquanto que a presença dos técnicos da Secretaria Municipal de Educação foi mais notada nas duas reuniões técnicas.

Além das reuniões técnicas e dos encontros de orientação/formação, foram realizados 4 encontros estaduais e 2 oficinas pedagógicas, ambos em Salvador. As duas primeiras edições dos encontros estaduais aconteceram em 2013 e as outras duas no ano 2014. Foram mais de 2000 participantes da Bahia e de outros estados do Brasil, especialmente da região Nordeste, presentes nesses quatro encontros, momentos ricos de reflexão, de posicionamentos políticos e de construção de conhecimentos sobre o currículo da Educação Infantil. Já as 2 oficinas pedagógicas, planejadas a partir dos resultados da pesquisa apresentados nesse livro, ocorreram no segundo semestre de 2014, com a temática “Musicalização de crianças em instituições de Educação Infantil”. Essa

atividade envolveu 635 participantes do municípios acompanhados pelo Projeto *Assessoramento e Acompanhamento Pedagógico aos municípios contemplados pelo Proinfância no estado da Bahia*.

Assim, diante da sua abrangência, consideramos que o Projeto Proinfância Bahia MEC-UFBA, implementado em parceria com o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) e o Fórum Baiano de Educação Infantil (FBEI), foi uma ação político-pedagógica estratégica para o conhecimento da realidade da Educação Infantil, para orientação/acompanhamento dos municípios na formulação e execução das Políticas Públicas municipais, bem como para a contribuição com a qualificação dos profissionais da educação responsáveis pelo trabalho pedagógico com as crianças de 0 a 5 anos e 11 meses de idade.

REFERÊNCIA

BAHIA. *Projeto de Assessoramento e Acompanhamento Pedagógico aos municípios contemplados pelo Proinfância no estado da Bahia*. Salvador: UFBA, 2012.



2 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA DE AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA “CARACTERIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO ESTADO DA BAHIA”

Marlene Oliveira dos Santos - UFBA

Maria Izabel Souza Ribeiro - UFBA

Silvia Helena Vieira Cruz - UFC

Maria Dolores Bombardelli Kappel – UES

Lehaine Bastos Ribeiro – UFBA

A pesquisa de avaliação diagnóstica *Caracterização da Educação Infantil no estado da Bahia* foi uma das ações do projeto Proinfância Bahia MEC-UFBA e teve como finalidade analisar a realidade da Educação Infantil dos municípios que aderiram ao Proinfância, programa do Governo Federal para a construção e/ou reforma e aparelhamento de instituições de Educação Infantil.

A análise de como está a Educação Infantil nos municípios baianos tem como escopo a construção de indicadores para subsidiar a formulação de novas políticas públicas para Educação Infantil no estado da Bahia-Brasil e o fortalecimento/ampliação das políticas já existentes, no sentido de garantir às crianças e suas famílias o acesso a uma Educação Infantil de qualidade e aos profissionais da educação a condição necessária para o exercício da docência e permanência no Magistério.

Diante da ausência e/ou insuficiência de dados sobre a Educação Infantil no estado da Bahia, esse estudo mostra-se como relevante, tanto do ponto de vista político, como social. De acordo com Gil (2007, p. 42), “o objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para os problemas mediante o emprego de procedimentos científicos”. No caso dessa pesquisa de avaliação diagnóstica sobre Educação Infantil no estado da Bahia, mais do que buscar respostas para os problemas, buscamos identificar quais são os problemas da Educação Infantil nos municípios baianos, bem como as potencialidades e experiências positivas, pois essa é a primeira vez que se realiza uma pesquisa com essa capilaridade e finalidade no estado da Bahia.

Para por em prática esse estudo, organizamos a pesquisa em duas etapas: uma que privilegiou a abordagem quantitativa e a outra com enfoque qualitativo. É impor-

tante destacar que os estudos quantitativos e qualitativos não se opõem, eles se complementam quando a realidade é compreendida como dinâmica, diversa, dialética, complexa. (MINAYO, 1994; MORIN, 1996).

Além disso, a experiência de avaliação na área social vem indicando a conveniência de se construir estratégias capazes de captar a riqueza das ações que acontecem nos programas, muitas vezes não considerada devido a visões redutoras da realidade. Nesse sentido, as opções mais adequadas à avaliação podem estar em estratégias que contemplem diferentes abordagens e momentos de avaliação². Não há, por isso mesmo, uma maneira única de produzir conhecimento em avaliação, nem modelos bons ou ruins em si mesmos, mas sim desenhos que se aproximam mais ou menos do que se pretende investigar³.

A abordagem quantitativa tem a possibilidade de identificar padrões comuns a universos distintos e examinar tendências a serem qualificadas por meio de outros estudos. Embora traga limites, a abordagem quantitativa não foi considerada perspectiva redutora nesta investigação, pois o que fornece historicidade não é a natureza dos dados – qualitativos ou quantitativos –, mas o método de apreensão e de análise desses dados.

A abordagem qualitativa, por sua vez, traz como contribuição a possibilidade de um contato estreito e direto com a realidade investigada e com os sujeitos envolvidos. As informações qualitativas obtidas nesta pesquisa são resultados da observação direta nas escolas e das entrevistas e, ainda, da análise documental, compreendendo os fenômenos investigados nas suas determinações e transformações dadas pelos sujeitos envolvidos.

A etapa quantitativa envolveu os 237 municípios participantes do Projeto Proinfância Bahia MEC-UFBA, e a etapa qualitativa abarcou apenas 10 municípios, um de cada polo. Os critérios para a escolha desses 10 municípios foram: ter pelo menos uma unidade do Proinfância em funcionamento, atender, principalmente, crianças de 0 a 3 anos de idade, possuir o maior número de matrícula de crianças de 0 a 6 anos de idade. A definição desses critérios foi necessária, pois em alguns polos encontrou-se mais de um município com unidades do Proinfância em funcionamento. Para essa ação do Projeto,

2. A esse respeito ver, por exemplo, MINAYO, M. C. de S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2003. / BOAVENTURA, Edvaldo M. *Metodologia da Pesquisa*. São Paulo: editora Atlas S.A., 2009.

3. Ver ALVES-MAZOTTI, Judith. GEWANDSZNAJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 1999.

contou-se com a expertise de duas consultoras, uma da área de Estatística e outra de Educação Infantil.

Na etapa quantitativa, tomou-se como base de dados para o levantamento das informações sobre cada município, o Censo Demográfico de 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e o Censo Escolar de 2010, organizado e gerenciado pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão vinculado ao Ministério da Educação. Além disso, uma Ficha Complementar de Informações (Apêndice B) foi elaborada e enviada aos municípios para atualizar e ampliar as informações dos bancos de dados dos órgãos supracitados.

Para o levantamento das informações junto às bases de dados citadas, tomamos como referência os 244 municípios inscritos para participação no Projeto e elencamos os seguintes indicadores: população residente (crianças de 0 a 6 anos de idade residentes; idade; sexo; cor ou raça; situação do domicílio; nível de instrução; taxa de analfabetismo; renda média mensal; taxa bruta de natalidade); distorção idade/série; instituições de Educação Infantil; matrícula da Educação Infantil; docentes atuando na Educação Infantil (área de atuação; nível de instrução).

Após essa ação, elaboramos a Ficha Complementar com trinta perguntas, incluindo um campo para observações, comentários e sugestões. Os temas abordados nessa Ficha foram: existência de Setor específico de Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação; Orientações e Diretrizes para a Educação Infantil; Proposta Pedagógica; instituições de Educação Infantil e de Ensino Fundamental com classes de Educação Infantil.

Além disso, a Ficha conta com outros itens, como: coordenadores pedagógicos e professores que atuam na Educação Infantil (área de atuação; nível de instrução; tipo de vínculo; tempo de atuação); política de formação continuada no município para os professores que atuam na Educação Infantil; Lei do Piso Salarial Nacional; unidades do Proinfância (situação da obra; crianças de 0 a 5 anos e 11 meses de idade atendidas; jornada de atendimento; previsão de atendimento das crianças de 0 a 5 anos e 11 meses de idade).

A Ficha Complementar foi pré-testada em 4 municípios participantes do Projeto (Mairi, Baixa Grande, Várzea da Roça e Amargosa) para avaliar o conteúdo das questões, a linguagem dos enunciados, o tempo de resposta do instrumento, as lacunas de temas e para avaliar a viabilidade da aplicação da Ficha junto aos municípios.

Esses quatro municípios foram escolhidos devido à disponibilidade para responder à ficha e à presença de coordenadoras de polos nesses municípios, que entrevistaram técnicos de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação e/ou o Secretário de Educação dos municípios.

Depois do pré-teste, mesmo tendo sido bem avaliada pelos entrevistados, a Ficha Complementar foi ajustada em relação à linguagem dos enunciados que não tinha ficado concisa e com a inclusão de temas que não tinham sido previstos inicialmente.

Com a Ficha Complementar elaborada, a equipe do Projeto participou de encontros de formação para essa etapa da pesquisa. Foram 15 estagiários (6 deles contratados especificamente para essa ação do Projeto), 5 coordenadoras de polo, as 2 coordenadoras do Projeto envolvidas na aplicação da Ficha.

Antes do envio da Ficha Complementar por e-mail, foi encaminhado ao Secretário de Educação um ofício retomando essa ação da pesquisa, pois todos já tinham sido informados, desde o início do Projeto, sobre a realização desse estudo junto aos municípios baianos participantes do Proinfância. Após esta ação, a Ficha Complementar foi enviada por e-mail para os secretários de Educação e técnicos de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação participantes do Projeto para o levantamento prévio das informações. É importante mencionar que a Ficha Complementar foi preenchida com as informações referentes ao ano de 2013.

Na reunião técnica realizada no mês de julho e agosto nos 10 polos, os municípios levaram a Ficha Complementar para ser conferida por uma pessoa da equipe do Projeto. Cada representante dos municípios, designado pelo Secretário de Educação, foi atendido individualmente e nesse momento ficou evidente que muitas informações trazidas necessitavam de revisão. Mesmo com envio prévio da Ficha Complementar por e-mail, a mesma chegou incompleta e com dados inconsistentes. Essa primeira rodada de aplicação mostrou que a maioria dos municípios teve que buscar as informações solicitadas na Ficha em diversos órgãos e instituições de ensino, pois na Secretaria Municipal de Educação não tinha esse banco de dados organizado.

Os municípios afirmaram que ao fazer essa busca de informações tiveram a oportunidade de conhecer a realidade da Educação Infantil, principalmente porque muitos secretários estavam no início de sua gestão.

Passada essa etapa presencial de aplicação da Ficha Complementar, o trabalho de recebimento da Ficha continuou sendo feito pela equipe do Projeto, que fez inúmeros contatos telefônicos, enviou diversos e-mails lembrando aos municípios da importância da pesquisa e da devolução da Ficha preenchida.

A Ficha Complementar foi devolvida pelos municípios à coordenação do Projeto até o mês de outubro de 2013. Foram três meses de incidência junto aos municípios para a devolução. Dos 237 municípios, 178 entregaram a ficha 100% preenchida, 50 devolveram a ficha faltando algumas informações e 9 municípios não responderam a Ficha Complementar, como pode ser visto no Quadro 2, a seguir.

Quadro 2: Aplicação da Ficha Complementar/Proinfância Bahia MEC-UFBA

Polos	Total de municípios previstos	Total real de municípios (*)	Total de Fichas Complementares			Retorno (%)
			Preenchidas	Incompletas	Não respondidas	
1 Irecê	22	22	11	11	0	100
2 Salvador	31	31	25	6	0	100
3 Euclides da Cunha	27	26	23	0	3	88,5
4 Amargosa	26	26	14	10	2	92,3
5 Ilhéus	35	34	25	7	2	94,1
6 Vitória da Conquista	28	28	16	11	1	96,4
7 Sr. Bonfim	13	12	11	0	1	91,7

8 Baixa Grande	19	19	19	0	0	100
9 Caetitê	31	28	25	3	0	100
10 Morro do Chapéu	12	11	9	2	0	100
TOTAL	244	237	178	50	9	96,2

Fonte: Pesquisa de Avaliação Diagnóstica sobre a Educação Infantil no estado da Bahia - Projeto MEC/UFBA/FACED- 2013.

* *Exclusive municípios desistentes e/ou que ainda não funcionam mesmo tendo aderido ao Programa.*

Observamos que o total de 228 municípios respondentes corresponde a 96,2% do universo (75,1% de fichas completas e 21,1% de fichas incompletas), e somente 3,8% dos municípios não responderam à Ficha Complementar. Dessa forma, afirmamos que o percentual de devolução da Ficha Complementar foi excelente. Em 5 polos o índice de devolução foi de 100% e em 4 polos esse percentual ficou na casa dos 90%. Isso revela que os municípios reconheceram a pertinência dessa pesquisa para o conhecimento da realidade sobre a Educação Infantil e que a estratégia adotada pela equipe do Projeto para a concretização dessa ação foi eficaz.

As informações obtidas através das 30 questões da Ficha Complementar foram digitadas, pelos estagiários, em um banco de dados criado no Software Estatístico SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*) específico para esse fim. Após a digitação, as informações foram processadas e permitiram gerar um conjunto de tabelas, cujos principais resultados estão apresentados na Parte II deste livro.

Em relação à etapa qualitativa, os 10 municípios selecionados, um de cada polo, constituíram a amostra intencional. Foram eles: Barra, Olindina, Santa Luz, Ubaíra, Itabuna, Cordeiros, Juazeiro, Ruy Barbosa, Macaúbas e Itaeté. Em cada um desses municípios, uma instituição do Proinfância foi pesquisada. No total foram 10, sendo oito do Tipo B⁴ e duas do Tipo C⁵. Esta tipologia foi definida pelo FNDE a partir das características do projeto arquitetônico⁶.

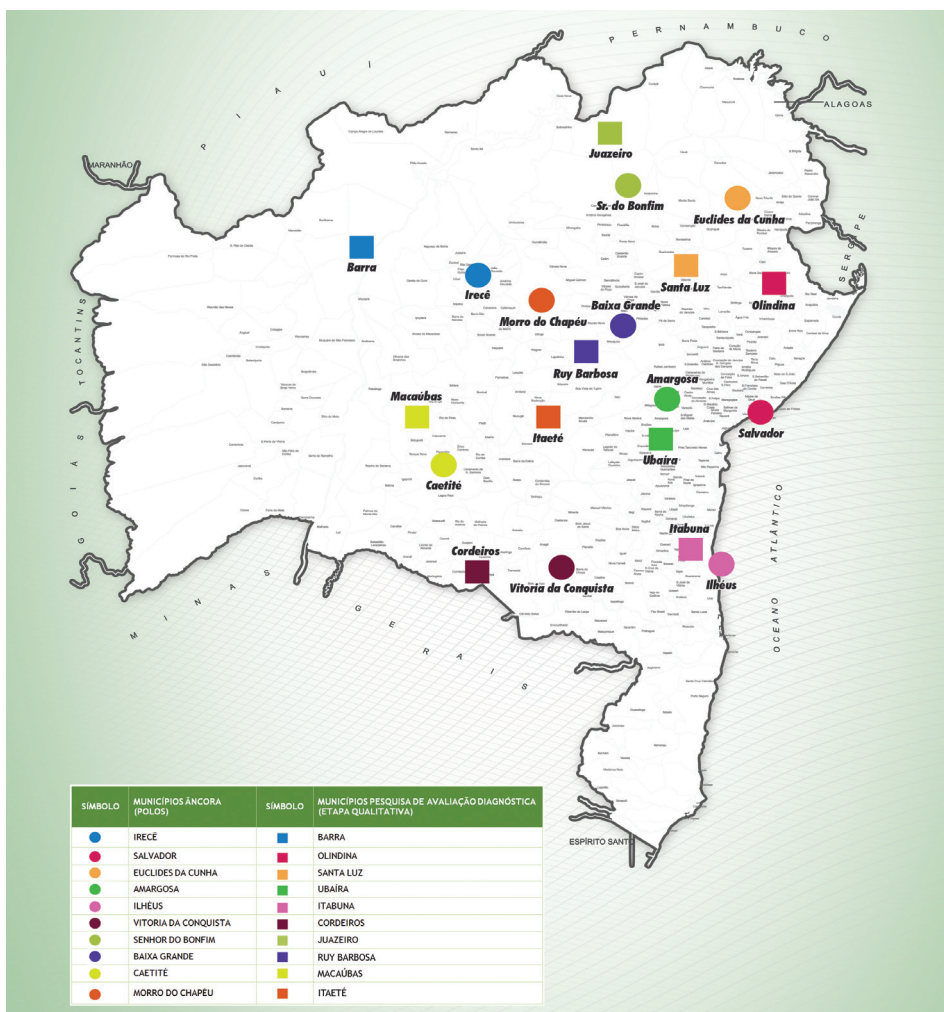
4. Tipo B: 224 crianças (em dois turnos: matutino e vespertino) ou 112 crianças (período integral).

5. Tipo C: 120 crianças (em dois turnos: matutino e vespertino) ou 60 crianças (período integral).

6. Para conhecer os projetos arquitetônicos do Proinfância (tipo B e tipo C), acessar o site www.fnde.gov.br.

O mapa abaixo, Figura 2, mostra a localização dos municípios da amostra em cada um dos polos.

Figura 2: Municípios (Polos) participantes da etapa qualitativa da Pesquisa Caracterização da Educação Infantil no estado da Bahia/Proinfância Bahia MEC-UFBA



Fonte: Arquivo Proinfância Bahia MEC-UFBA, ano 2013.

A etapa qualitativa da pesquisa teve como objetivo compreender a prática pedagógica experienciada por crianças, professores e gestores escolares em instituições

de Educação Infantil construídas pelo Proinfância. Para tanto, alguns instrumentos de pesquisa foram elaborados pela equipe do Projeto com a orientação das duas consultoras.

Foram 2 roteiros de observação (1 para observação do espaço interno-externo e 1 para a observação da sala de referência das crianças), 3 roteiros para entrevista (1 para o gestor da unidade do Proinfância, 1 para professores e coordenadores pedagógicos e 1 para auxiliar de classe/desenvolvimento infantil). Esses roteiros foram analisados e pré-testados com a equipe do projeto, que após essa etapa, foram alterados em relação aos conteúdos dos itens, à linguagem nos enunciados e ao acréscimo e/ou retirada de questões.

Tanto os roteiros de observação como os roteiros para entrevista foram elaborados com base no conteúdo das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. O roteiro de observação do espaço interno e externo (Apêndice C) foi constituído de um quadro de identificação do município, da unidade do Proinfância e do entrevistador, além de 28 itens de observação. O roteiro de observação da sala de referência (Apêndice D) também foi construído com um quadro de identificação e de 3 blocos temáticos: Ambientes e materiais; Práticas pedagógicas; Acompanhamento do trabalho pedagógico e Avaliação do desenvolvimento das crianças. O primeiro bloco temático contém 11 itens, o segundo contém 12 subtemas e em cada um deles um conjunto de questões, o último bloco possui 5 perguntas.

O roteiro para a entrevista com o(a) Diretor(a) da Unidade do Proinfância (Apêndice E) foi organizado em 4 blocos temáticos: Opinião do(a) Diretor(a) sobre a Unidade; Cooperação e Troca com as Famílias; Proposta Pedagógica, Currículo e Planejamento; Características da Unidade do Proinfância. Cada bloco temático possui um conjunto de questões e itens. O roteiro para a entrevista com o(a) Professor(a) e Coordenador(a) Pedagógico(a) (Apêndice F) foi organizado em 9 blocos temáticos: Funcionamento da unidade; Percepção sobre usuários; Formação de professores; Espaço físico; Construção da proposta pedagógica e currículo; Currículo em curso; Respeito à criança; Transições; Relação com as famílias.

Cada um desses blocos temáticos tem um conjunto de questões e itens. O roteiro para entrevista com Auxiliar de classe/desenvolvimento infantil/Cuidador(a) (Apêndice G) é semelhante ao roteiro do professor e coordenador pedagógico. Possui 8 blocos temáticos: Percepção sobre usuários; Formação continuada dos profissionais da unida-

de; Espaço físico; Construção da proposta pedagógica, currículo e planejamento; Currículo em curso; Respeito à criança; Transições; Relação com as famílias. Todos os roteiros de entrevista contêm um quadro de identificação do município, unidade do Proinfância e do entrevistador e um espaço para observações e comentários.

Antes da ida a campo, a equipe do projeto participou de reuniões para o estudo do manual do pesquisador e dos instrumentos da pesquisa e alinhamento de procedimentos éticos e metodológicos. Foram momentos importantes para a qualificação das atividades da pesquisa. No âmbito do planejamento da pesquisa, foi feito o contato prévio com as Secretarias Municipais de Educação dos 10 municípios da amostra, para a negociação de datas e para a ida da equipe a campo. Com as datas definidas, foi elaborado pela coordenação um plano de visita aos municípios com a indicação das atividades e responsabilidades de cada pesquisador e estagiário.

A ida a campo ocorreu no mês de setembro e primeira semana do mês de outubro. Para cada município da amostra foi um grupo de 4 a 5 pesquisadores e auxiliares de pesquisa, que permaneceram em campo entre 4 e 5 dias. No total foram 14 auxiliares de pesquisa (AP1, AP2...AP14) e 07 pesquisadores (P1, P2...P7) envolvidos na pesquisa. Dentre as atividades realizadas pela equipe do Projeto em campo, destaca-se: a apresentação da equipe do Proinfância à Direção/Coordenação e socialização do plano de atividades no campo; a observação do funcionamento da instituição, do cotidiano nas salas de referências e nos espaços interno-externo; a realização de entrevistas com o gestor (diretor), coordenador pedagógico, professores e auxiliares de classe/desenvolvimento infantil; o registro fotográfico dos ambientes internos e externos da instituição visitada.

Cada município autorizou a realização da pesquisa na instituição do Proinfância em funcionamento e a presença da equipe do Projeto no período informado para o desenvolvimento das atividades da pesquisa, mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O mesmo procedimento foi adotado para os entrevistados. Antes da realização da entrevista, o TCLE foi lido e assinado por todos. No universo da pesquisa somente duas professoras não quiseram participar da pesquisa.

As salas de referência observadas foram sorteadas no caso da existência de mais de um grupo com a mesma faixa etária. Em cada instituição do Proinfância foi observada, no mínimo três e no máximo cinco salas de referência (do berçário ao grupo cinco da Educação Infantil). No total foram 35 grupos observados, sendo 24 da creche e 11 da pré-escola, como pode ser visto no Quadro 3:

Quadro 3: Grupos observados nas 10 instituições do Proinfância

Grupos observados	Quantidade
Berçário/Grupo 1	08
Grupo 2	10
Grupo 3	06
Grupo 4	08
Grupo 5	03

Fonte: Pesquisa de Avaliação Diagnóstica “Caracterização da Educação Infantil no Estado da Bahia” - Projeto MEC/UFBA/FACED - 2013.

Os professores e auxiliares de classe/desenvolvimento infantil entrevistados foram os que atuavam nas salas de referência observadas. Entrevistamos em cada unidade de 8 a 10 profissionais. No total foram 92 profissionais entrevistados, como pode ser visto no Quadro 4.

Quadro 4: Profissionais entrevistados nas 10 instituições do Proinfância

Profissionais entrevistados	Quantidade
Diretor	10
Coordenador pedagógico*	11
Professor Berçário/Grupo 1	9
Professor Grupo 2	10
Professor Grupo 3	7
Professor Grupo 4	10
Professor Grupo 5	3
Auxiliar de desenvolvimento infantil/monitor Berçário/Grupo 1	9

Auxiliar de desenvolvimento infantil/monitor Grupo 2	11
Auxiliar de desenvolvimento infantil/monitor Grupo 3	5
Auxiliar de desenvolvimento infantil/monitor Grupo 4	4
Auxiliar de desenvolvimento infantil/monitor Grupo 5	2
Auxiliar de desenvolvimento infantil/monitor (volante**)	1
	92

Fonte: Pesquisa de Avaliação Diagnóstica “Caracterização da Educação Infantil no Estado da Bahia” - Projeto MEC/UFBA/FACED- 2013.

* Em uma das instituições foram entrevistados dois coordenadores pedagógicos, um da creche e outro da pré-escola.

** A auxiliar de desenvolvimento infantil volante dava apoio às professoras da Educação Infantil no espaço externo.

A equipe foi orientada a fazer os registros das observações em um diário de campo e a gravar as falas dos entrevistados, após a autorização deles. Alguns entrevistados optaram em conceder a entrevista, mas desde que não fosse gravada. Aqueles que fizeram essa opção foram respeitados na sua escolha. Os diários de campo contribuíram para a elaboração do relatório de campo e, conseqüentemente, para a análise da realidade da Educação Infantil encontrada nas instituições do Proinfância pesquisadas.

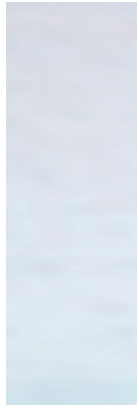
Os relatórios de campo e as entrevistas transcritas e/ou escritas foram analisados tomando como referência os blocos temáticos de cada instrumento da pesquisa. Nesse livro, os dados analisados foram os que constam nos relatórios de campo construídos com base nas observações. Acreditamos que os resultados aqui apresentados possibilitam uma caracterização da Educação Infantil no estado da Bahia, objetivo principal dessa Pesquisa de Avaliação Diagnóstica.

REFERÊNCIAS

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2007.

MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994.

MORIN, E. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996





PARTE II

O QUE OS DADOS DA PESQUISA
“CARACTERIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO
INFANTIL NO ESTADO DA BAHIA”
EVIDENCIAM



1 A EDUCAÇÃO INFANTIL NA BAHIA: ALGUNS DADOS QUANTITATIVOS

*Maria Izabel Souza Ribeiro - UFBA
Marlene Oliveira dos Santos - UFBA*

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é dever do Estado e um direito de todas as crianças de 0 a 5 anos e 11 meses. A Constituição Federativa do Brasil de 1988, alterada pela Emenda Constitucional nº 59/2009, ampliou o período de ensino obrigatório, iniciando agora aos 4 (pré-escola) e finalizando aos 17 anos de idade (ensino médio). O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, no seu capítulo do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer, trata também do dever do Estado e do direito da criança à Educação Infantil.

Podemos afirmar que o Brasil possui um conjunto de Leis considerado avançado em relação ao direito do cidadão à educação, mas na prática esse direito ainda não foi garantido para muitos deles, como para as crianças, principalmente aquelas de 0 a 3 anos de idade.

É importante mencionar que a matrícula das crianças de 4 e 5 anos na pré-escola tornou-se obrigatória pela família, conforme consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96:

O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma:

a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio;

II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade; (Art. 4º) [...]

É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade. (Art. 6º). (BRASIL, 2013, p. 2).

A creche no sistema de ensino brasileiro continua sendo um dever do Estado e um direito das crianças de 0 a 3 anos e 11 meses de idade. Logo, é compe-

tência dos municípios, em regime de colaboração com a União, governo estadual e Distrito Federal, garantir Educação Infantil pública, gratuita, inclusiva e de qualidade. A Educação Infantil deve ser ofertada em creches e pré-escolas, isto é, em espaços institucionais reconhecidos e autorizados por órgãos competentes do sistema de ensino como estabelecimento educacional público ou privado, bem como submetidos a controle social, que educa e cuida de crianças de 0 a 5 anos e 11 meses de idade, no período diurno, em jornada parcial ou integral (BRASIL, 2009).

Outra Lei que pode ser considerada como importante para a Educação Infantil no Brasil é o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que destina, pela primeira vez, no Brasil, recursos financeiros para a manutenção e o desenvolvimento da Educação Infantil. Os municípios brasileiros puderam, de fato, incluir a Educação Infantil em seus sistemas de ensino e expandir o atendimento das crianças de 0 a 5 anos e 11 meses a partir de 2007.

O FUNDEB pode ser considerado como uma conquista no campo da Educação Infantil, mas é preciso reconhecer também que ele não dá conta de garantir aos municípios as condições necessárias para atender toda a demanda manifesta na creche e universalizar a pré-escola. É preciso ampliar as políticas de financiamento para que, de fato, todas as crianças tenham o direito de frequentar uma instituição de Educação Infantil.

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005, de 25 de Junho de 2014, aprovado no Congresso Nacional e sancionado pela presidente da República, apresenta uma meta específica para a Educação Infantil. Trata-se da Meta 1:

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

Essa meta avança na definição de universalização da pré-escola para as crianças de 4 e 5 anos na Educação Infantil até 2016, mas recua quando estabelece o mesmo

percentual do PNE anterior para a oferta de matrícula em creches para crianças de 0 a 3 anos e 11 meses de idade. Esperamos que os governos ampliem seu compromisso com a Educação Infantil para garantir aos municípios as condições adequadas para a universalização da pré-escola e para o atendimento da demanda manifesta por creche nos próximos 10 anos.

As crianças que possuem 4 meses de idade hoje, por exemplo, não podem esperar por 5 ou 10 anos para frequentar uma creche, se essa for a opção de sua família. Se ela for esperar esse prazo, o seu tempo de frequentar uma creche já terá ultrapassado e ela não terá como viver mais essa experiência em sua vida. Logo, a ampliação das políticas para a expansão da creche e da pré-escola é urgente em nosso país.

1.1 PERFIL DOS MUNICÍPIOS BAIANOS COM E SEM O PROINFÂNCIA: DADOS DO IBGE E INEP

Com o propósito de situar o contexto demográfico em que a pesquisa se insere, apresentamos a seguir algumas informações quantitativas sobre a população residente na Bahia, mais especificamente, de crianças na faixa etária de 0 a 6 anos de idade. Cabe destacar que os dados sobre a população residente se referem ao ano de 2010, oriundas do último Censo Demográfico, pois é a pesquisa mais recente que nos permite obter informações em nível municipal. Para compatibilizar informações de oferta e demanda por educação, os dados do Censo Escolar utilizado também se referem ao ano de 2010.

De acordo com os resultados do último Censo Demográfico, no estado da Bahia a população total era de 14.016.906 habitantes, sendo 10.102.476 domiciliada na área urbana e 3.914.430 na área rural. Em relação à cor ou raça, 22,2% da população baiana se autodeclarou como branca, 17,1% considerou-se preta, 1,1% amarela, 59,2% parda e apenas 0,4% indígena. No que se refere ao sexo, 49,7% da população era do sexo masculino e 50,3% do sexo feminino. (IBGE, 2010).

Do total da população da Bahia naquele ano, 1.520.932 são de crianças de 0 a 6 anos de idade, sendo que 27,3% delas tinham até 1 ano de idade, e nas demais idades o contingente de crianças é semelhante, em torno de 15%, conforme mostra a Tabela 1.1, a seguir.

Tabela 1.1: Crianças de 0 a 6 anos de idade residentes, por tipo de município, segundo a idade - BAHIA 2010

Indicadores	Crianças de 0 a 6 anos					
	Total		Municípios com Proinfância		Municípios sem Proinfância	
	Total	%	Total	%	Total	%
Total	1520932	100,0	832495	100,0	688437	100,0
Até 1 ano	414490	27,3	225213	27,1	189277	27,5
2 anos	211782	13,9	115168	13,8	96614	14,0
3 anos	215358	14,2	117176	14,1	98182	14,3
4 anos	218255	14,4	119852	14,4	98403	14,3
5 anos	229896	15,1	127719	15,3	102177	14,8
6 anos	231151	15,2	127367	15,3	103784	15,1

Fonte: Microdados do Censo Demográfico do IBGE, 2010.

A diferença dos percentuais entre os municípios com Proinfância ou sem Proinfância é quase nula. Mas o que chama a atenção é o alto percentual de crianças de até 1 ano de idade. No entanto, este grupo etário apresenta o menor percentual de matrícula em instituições de Educação Infantil, como poderá ser visto mais adiante, na Tabela 1.3.

Sobre o nível de instrução da população residente da Bahia, de 10 anos ou mais de idade, em 2010, a grande maioria (59%) não possuía instrução ou não havia concluído o ensino fundamental. Com o ensino fundamental completo e ensino médio incompleto o percentual era de 14,6%. Entre os que haviam concluído o ensino médio, o índice era de 21,3%, e com o ensino superior apenas 4,5%. Nos municípios que aderiram ao Proinfância, os percentuais revelam que o nível de instrução da população é mais baixo do que o encontrado para os municípios sem Proinfância, com destaque os percentuais da população sem instrução e com o ensino fundamental incompleto, cuja diferença desse indicador entre os municípios com e sem Programa é de 9.8 pontos percentuais.

De acordo com os dados do Censo Escolar de 2010, 18,1% das instituições de Educação Infantil da Bahia são creches e 81,9% pré-escola. Quando se foca somente

nas creches da rede municipal, esse percentual cai para 15,8%. Já a pré-escola municipal atingiu o percentual de 84,2%. Confrontando os dados do número de instituições de Educação Infantil nos municípios com e sem Proinfância, observamos que as diferenças são mínimas (Tabela 1.2). Notamos também nessa tabela que a média de crianças por turma na rede municipal é de 19 crianças.

Tabela 1.2: Instituições de Educação Infantil, por tipo de município, segundo alguns indicadores - BAHIA 2010

Indicadores	Instituições de Educação Infantil					
	Total		Municípios com Proinfância		Municípios sem Proinfância	
	Total	%	Total	%	Total	%
Total						
Creche	3035	18,1	1680	17,6	1355	18,7
Pré-escola	13745	81,9	7873	82,4	5872	81,3
Rede Municipal						
Creche	2158	15,8	1311	16,1	847	15,5
Pré-escola	11462	84,2	6849	83,9	4613	84,5
Média de aluno por turma						
Total	19,2		18,2		18,5	
Rede Municipal	19,2		19,1		19,3	

Fonte: INEP, Censo Escolar de 2010.

Em relação à matrícula de crianças de 0 a 6 anos de idade no estado da Bahia, segundo os dados do Censo Escolar de 2010, verificamos que a taxa de matrícula das crianças de até 1 ano de idade era de 0,6%, de 3,2% para as crianças de 2 anos, 9,6% para as crianças de 3 anos, 20,8% para as crianças de 4 anos e , 30% e 35,8% para as crianças de 5 e 6 anos de idade respectivamente (Tabela 1.3). Os municípios com Proinfância possuíam as menores taxas de matrícula de crianças de 0 a 4 anos. Já em relação às matrículas das crianças de 6 anos de idade, a tendência se inverte, o menor percentual de matrícula está nos municípios sem Proinfância (30,7%).

Tabela 1.3: Matrículas de crianças de 0 a 6 anos de idade, por tipo de município, segundo a idade da criança - BAHIA 2010

Indicadores	Matrículas de 0 a 6 anos - geral					
	Total		Municípios com Proinfância		Municípios sem Proinfância	
	Total	%	Total	%	Total	%
Total						
0 a 6 anos	518470	100,0	314174	100,0	204296	100,0
Até 1 ano	3165	0,6	1615	0,5	1550	0,8
2 anos	16505	3,2	8402	2,7	8103	4,0
3 anos	49604	9,6	27034	8,6	22570	11,0
4 anos	107846	20,8	61842	19,7	46004	22,5
5 anos	155286	30,0	91982	29,3	63304	31,0
6 anos	186064	35,8	123299	39,2	62765	30,7

Fonte: INEP, Censo Escolar de 2010.

A predominância de crianças matriculadas são aquelas do sexo masculino (51,1%). Em relação à cor ou raça, 10,6% são brancas, 6,3% pretas, 0,5% amarelas, 46,4% pardas e indígenas é minoria (0,3%). Chama a atenção o alto percentual de crianças que não tiveram sua cor ou raça declarada pela família ou responsável (35%). Nos municípios com ou sem Proinfância, a variação desses percentuais é quase inexistente em relação aos percentuais totais.

Os dados de matrículas das crianças de 0 a 6 de idade na Educação Infantil no estado da Bahia mostram que, do total de 348.291 matrículas, 15% são de crianças de 0 a 3 anos de idade matriculadas na creche, 63,1% são de crianças de 4 e 5 anos de idade na pré-escola e 21,9% são de crianças de 6 anos de idade matriculadas na pré-escola⁷. Esses dados confirmam que o maior déficit de matrícula encontra-se na creche, principalmente para as crianças de até 1 ano de idade. Diante desses dados, observamos que os municípios têm priorizado o atendimento das crianças de 4 a 6 anos de idade.

7. Vale lembrar que muitas crianças de 5 anos e a maioria das crianças de 6 anos de idade estão matriculadas no Ensino Fundamental.

Sobre a situação de domicílio das crianças matriculadas na Educação Infantil, em 2010, 66,3% residiam na área urbana e 33,7% na área rural. Nos municípios com Proinfância, 69% das crianças moravam na área urbana e 31% na área rural. Nos municípios sem Proinfância, a tendência se mantém, embora com percentuais diferentes: área urbana (62,1%) e área rural (37,9%). A matrícula dessas crianças estava mais concentrada na rede municipal de ensino (78,8%), mas a rede privada ainda detinha 20,9% das matrículas das crianças de 0 a 6 anos de idade. A matrícula de crianças nessa faixa etária, na rede estadual, representava apenas 0,3% do total.

Em relação aos 35.629 docentes que atuavam na Educação Infantil no estado da Bahia, 26,4% atuavam na creche e 73,6% na pré-escola (Tabela 1.4). Os municípios baianos com Proinfância possuíam mais professores atuando na creche do que os municípios que ainda não aderiram a esse Programa. Já na pré-escola o percentual de professores é maior nos municípios que ainda não possuem o Proinfância.

O fato de os municípios com Proinfância terem mais professores que atuam na creche deve-se também à construção das instituições de Educação Infantil do Proinfância. Em muitos deles a instituição do Proinfância é um marco para o município, pois é a primeira vez, em toda a história do município, que ele vai ofertar matrícula na rede municipal para crianças de 0 a 3 anos de idade, principalmente para crianças de 0 a 2 anos de idade.

Tabela 1.4: Total de docentes atuando na Educação Infantil, segundo a área de atuação e nível de instrução - BAHIA 2010

Área de atuação e nível de instrução	Docentes atuando na Educação Infantil					
	Total		Municípios com Proinfância		Municípios sem Proinfância	
	Total	%	Total	%	Total	%
Total	35629	100,0	21957	100,0	13672	100,0
Na Creche	9396	26,4	6003	27,3	3393	24,8
Na Pré-escola	26233	73,6	15954	72,7	10279	75,2

Nível de instrução atuantes na Creche						
Ens Fundamental incompleto	278	3,0	213	3,5	65	1,9
Ens Fundamental completo	357	3,8	256	4,3	101	3,0
Ens Médio normal magistério	5673	60,3	3372	56,2	2301	67,8
Ensino Médio	1842	19,6	1281	21,3	561	16,5
Ensino Superior completo	1246	13,3	881	14,7	365	10,8
Nível de instrução atuantes no Pré-escolar						
Ens Fundamental incompleto	318	1,2	245	1,5	73	0,7
Ens Fundamental completo	594	2,3	377	2,4	217	2,1
Ens Médio normal magistério	15871	60,5	9111	57,1	6760	65,7
Ensino Médio	4036	15,4	2519	15,8	1517	14,8
Ensino Superior completo	5414	20,6	3702	23,2	1712	16,7
Com curso específico						
Para Creche	2988	20,9	1994	21,9	994	19,0
Para Pré-escola	11332	79,1	7106	78,1	4226	81,0

Fonte: INEP, Censo Escolar de 2010.

Sobre o nível de instrução dos professores atuantes em creches, observamos que ainda existia parcela significativa com apenas o Ensino Fundamental incompleto e completo (3% e 3,8% respectivamente), e 1/5 deles tinha o Ensino Médio. O percentual mais elevado é o de professores com o Normal/Magistério (60,3%). São poucos os que possuíam o nível superior, apenas 13,3%. No caso dos professores atuantes em pré-escolas, verificamos a mesma tendência sendo que para estes a situação é

ligeiramente mais favorável dos que trabalham em creches, pois 20,6% deles tinham concluído o Ensino Superior (Tabela 1.4).

Constatamos também que, tanto nos municípios com Proinfância, como nos municípios que não possuem esse Programa, a maioria dos professores atuantes em creches e pré-escolas possui uma formação de Ensino Médio Normal/Magistério e parcela significativa deles tinham o Ensino Médio, apenas. Isso demonstra que as políticas de formação de professores precisam ser ampliadas, se quisermos avançar na melhoria do nível de instrução dos professores.

Os dados ora apresentados mostram indicadores de como estava a Educação Infantil no estado da Bahia em 2010, mas esses dados foram atualizados e ampliados com outras informações que foram levantadas junto às Secretarias Municipais de Educação, no período de julho a outubro de 2013, por meio de uma Ficha Complementar de Informações, cujos resultados estão apresentados a seguir.

1.2 PERFIL DOS MUNICÍPIOS BAIANOS COM O PROINFÂNCIA: DADOS DA FICHA COMPLEMENTAR

Os dados apresentados a seguir foram organizados com base nas informações contidas na Ficha Complementar, preenchida pelos municípios participantes do projeto Proinfância Bahia MEC-UFBA, em 2013. Esta ficha é parte constitutiva da etapa quantitativa da Pesquisa de Avaliação Diagnóstica *Caracterização da Educação Infantil no estado da Bahia*, que teve como objetivo central investigar a situação mais recente da Educação Infantil no estado da Bahia.

Este instrumento de pesquisa foi escolhido para favorecer a obtenção e a atualização de informações importantes sobre a situação real de municípios baianos. Os dados contidos na Ficha Complementar foram organizados e consolidados em tabelas, levando-se em consideração os temas do campo da Educação Infantil.

a) Setor específico para a Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação

Os dados coletados mostram que dos 10 polos do Projeto, 43% deles possuem um setor específico para a Educação Infantil. O que significa que a maioria das instituições pesquisadas (57%) não dispõe de um setor específico para a Educação Infantil (Tabela 2.1).

Tabela 2.1: Total de municípios, por existência de setor específico para a Educação Infantil na Secretaria de Educação, segundo os polos – 2013

Polo	Municípios					
	Total		Existência de setor específico para EI			
	Total	%	Sim	%	Não	%
1. Irecê	22	100,0	10	43,5	12	56,5
2. Salvador	31	100,0	16	48,4	15	51,6
3. Euclides da Cunha	23	100,0	12	47,8	11	52,2
4. Amargosa	24	100,0	7	29,2	17	70,8
5. Ilhéus	32	100,0	16	50,0	16	50,0
6. Vitória da Conquista	27	100,0	8	38,5	19	61,5
7. Sr. Bonfim	11	100,0	6	45,5	5	54,5
8. Baixa Grande	19	100,0	8	42,1	11	57,9
9. Caetité	28	100,0	7	28,6	21	71,4
10. Morro do Chapéu	11	100,0	8	72,7	3	27,3
Total	228	100,0	98	43,0	130	57,0

Fonte: Pesquisa de Avaliação Diagnóstica “Caracterização da Educação Infantil no Estado da Bahia” - Projeto MEC/UFBA/FACED - 2013.

Vale lembrar que a Constituição Federativa do Brasil, a LDBEN (BRASIL, 2013) e o atual PNE (BRASIL, 2014) determinam competências e responsabilidades para os sistemas de ensino. A LDBEN, no Artigo 29, delibera que é necessário que as crianças com idades entre 0 e 5 anos e 11 meses de idade tenham um atendimento que favoreça o seu desenvolvimento integral, complementando a ação da família e da comunidade.

Para tanto, as Secretarias Municipais de Educação podem organizar um Setor específico para fortalecer a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, planejando e executando as suas diretrizes para Educação Infantil e ações que

garantam o desenvolvimento integral da criança; a formação dos docentes que atuam na creche e na pré-escola; o diálogo entre famílias e professores/gestores; a infraestrutura física adequada; o suprimento de brinquedos e outros materiais para o trabalho pedagógico com as crianças.

b) Orientações e diretrizes municipais para Educação Infantil

Em relação aos 10 polos pesquisados, representados por 228 municípios respondentes, 44,7% possuem orientações e diretrizes para Educação Infantil e 55,3% informaram não ter (Tabela 2.2). Percebeu-se no resultado deste item da Ficha Complementar que a maioria dos municípios pesquisados não possui orientações e diretrizes para a Educação Infantil.

É válido salientar que, apesar do investimento do governo federal na etapa da Educação Infantil para prestar assistência técnica, financeira e pedagógica aos estados e aos municípios, ainda têm-se muitos desafios neste segmento. É preciso ampliar a política pública para a Educação Infantil para a superação desses desafios.

As Diretrizes Curriculares para Educação Infantil (DCNEI) são normas obrigatórias que apresentam concepções/princípios da Educação Infantil e orientam a proposta pedagógica e o currículo das instituições de ensino e o planejamento dos sistemas de ensino, buscando promover a equidade do desenvolvimento e de aprendizagem das crianças de 0 a 5 anos e 11 meses de idade.

Tabela 2.2: Total de municípios, por existência de orientações e diretrizes para a EI, segundo os polos – 2013

Polo	Municípios					
	Total		Existência de orientações e diretrizes para EI			
	Total	%	Sim	%	Não	%
1. Irecê	22	100,0	10	43,5	12	56,5
2. Salvador	31	100,0	18	54,8	13	45,2
3. Euclides da Cunha	23	100,0	12	52,2	11	47,8

4. Amargosa	24	100,0	9	37,5	15	62,5
5. Ilhéus	32	100,0	22	68,8	10	31,3
6. Vitória da Conquista	27	100,0	7	34,6	20	65,4
7. Sr. Bonfim	11	100,0	1	9,1	10	90,9
8. Baixa Grande	19	100,0	9	47,4	10	52,6
9. Caetité	28	100,0	8	25,0	20	75,0
10. Morro do Chapéu	11	100,0	6	54,5	5	45,5
Total	228	100,0	102	44,7	126	55,3

Fonte: Pesquisa de Avaliação Diagnóstica "Caracterização da Educação Infantil no Estado da Bahia" - Projeto MEC/UFBA/FACED - 2013.

O estudo identificou com a análise desses dados que o tema das orientações e diretrizes ainda carece de atenção nos municípios baianos, pois o fato de o município não ter suas orientações e diretrizes pode estar relacionado também com a falta de conhecimento sobre elas. Nesse sentido, avaliamos que o trabalho iniciado pelo Proinfância Bahia MEC-UFBA, se tiver continuidade, pode contribuir com os municípios baianos para a elaboração de suas orientações e diretrizes para a Educação Infantil, como muitos fizeram durante o trabalho desenvolvido pelo referido Projeto.

Sobre a atualização das orientações e diretrizes para a Educação Infantil, dos 10 polos respondentes, 6,9% informaram que atualizaram suas orientações e diretrizes para Educação Infantil no ano anterior a 2008. Entre o período de 2008 e 2009 o percentual de municípios que atualizaram as suas orientações e diretrizes foi de 8,9%. Nos anos de 2010 e 2011 foi registrado o percentual de 33,7% e de 2012 para 2013 o índice aumentou para 50,5% (Tabela 2.3).

Notamos que foi nos últimos 4 anos que os municípios mais atualizaram suas orientações e diretrizes para a Educação Infantil. Esse período recente de atualização das orientações e diretrizes para a Educação Infantil dos municípios pode ter interface com o período de promulgação das atuais DCNEI, dezembro de 2009, pois foi a partir de 2010 que os municípios respondentes da pesquisa iniciaram a atualização de suas orientações e diretrizes.

Tabela 2.3: Total de municípios, por ano de atualização das orientações e diretrizes para a EI, segundo os polos – 2013

Polo	Municípios									
	Total		Ano de atualização das orientações e diretrizes							
	Total	%	2013-2012	%	2011-2010	%	2009-2008	%	Anterior a 2008	%
1. Irecê	10	100,0	5	50,0	4	40,0	0	0,0	1	10,0
2. Salvador	17	100,0	7	41,2	5	29,4	3	17,6	2	11,8
3. Euclides da Cunha	12	100,0	5	41,7	6	50,0	0	0,0	1	8,3
4. Amargosa	9	100,0	5	55,6	3	33,3	1	11,1	0	0,0
5. Ilhéus	22	100,0	14	63,6	3	13,6	3	13,6	2	9,1
6. Vitória da Conquista	7	100,0	4	57,1	3	42,9	0	0,0	0	0,0
7. Sr. Bonfim	1	100,0	1	100,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
8. Baixa Grande	9	100,0	2	22,2	5	55,6	1	11,1	1	11,1
9. Caetité	8	100,0	4	50,0	3	37,5	1	12,5	0	0,0
10. Morro do Chapéu	6	100,0	4	66,7	2	33,3	0	0,0	0	0,0
Total	101	100,0	51	50,5	34	33,7	9	8,9	7	6,9

Fonte: Pesquisa de Avaliação Diagnóstica “Caracterização da Educação Infantil no Estado da Bahia” - Projeto MEC/UFBA/FACED - 2013.

Sobre quem participou da elaboração das orientações e diretrizes nos municípios que possuem suas orientações e diretrizes, os dados da Tabela 2.4 evidenciaram que 41,4% foram os coordenadores pedagógicos. Foram eles que participaram em maior número da construção das orientações e diretrizes para a Educação Infantil. Logo em seguida, encontram-se os técnicos da Secretaria Municipal de Educação (36,1%), professores (34,4%), gestores (26,4%), consultoria (8,8%), outros funcionários da SME (8,4%), familiares, crianças e outros atores participaram em menores proporções. Observamos que a elaboração das diretrizes está mais centralizada nas mãos de coordenadores, professores e gestores. A presença das famílias e das crianças é quase inexistente nesse processo.

Tabela 2.4: Proporção de municípios, por atores participantes da elaboração das orientações e diretrizes para a EI, segundo os polos – 2013

Polo	Municípios									
	Total	Participantes da elaboração das orientações e diretrizes para a EI (%)								
		Profes- sores	Gesto- res	Coorde- nadores Pedagógi- cos	Técnicos da SME (*)	Outros funcio- nários da SME	Consul- toria	Família- res	Crian- ças	Ou- tros
1. Irecê	22	36,4	18,2	40,9	31,8	4,5	4,5	4,5	0,0	9,1
2. Salvador	30	60,0	50,0	60,0	53,3	16,7	20,0	6,7	0,0	6,7
3. Euclides da Cunha	23	30,4	26,1	52,2	34,8	4,3	13,0	4,3	0,0	4,3
4. Amar- gosa	24	29,2	12,5	33,3	20,8	0,0	0,0	4,2	0,0	0,0
5. Ilhéus	32	53,1	46,9	56,3	62,5	12,5	9,4	6,3	3,1	6,3
6. Vitória da Con- quista	27	18,5	18,5	25,9	22,2	3,7	7,4	0,0	0,0	0,0
7. Sr. Bon- fim	11	0,0	0,0	9,1	9,1	9,1	0,0	0,0	0,0	0,0
8. Baixa Grande	19	36,8	31,6	36,8	36,8	15,8	10,5	10,5	0,0	10,5
9. Caetité	28	17,9	14,3	28,6	21,4	7,1	3,6	7,1	3,6	3,6
10. Morro do Chapéu	11	36,4	18,2	54,5	54,5	9,1	18,2	0,0	0,0	0,0
Total	227	34,4	26,4	41,4	36,1	8,4	8,8	4,8	0,9	4,4

Fonte: Pesquisa de Avaliação Diagnóstica “Caracterização da Educação Infantil no Estado da Bahia” - Projeto MEC/UFBA/FACED- 2013.

(*) Secretaria Municipal de Educação

c) Dependência Administrativa das Instituições com Educação Infantil

Na pesquisa realizada foi encontrado o percentual de 97,0% de instituições com Educação Infantil pertencente à rede municipal e 3,0% à rede conveniada (Tabela 2.5). Observamos que a maior parte das instituições participantes da pesquisa está concentra- da na rede municipal de ensino. É importante destacar que as instituições de Educação Infantil do campo e as classes multisseriadas estão incluídas nesses percentuais.

Tabela 2.5: Total de instituições com Educação Infantil, por dependência administrativa, segundo os polos - 2013

Polo	Instituições (*)					
	Total		Dependência Administrativa			
			Municipal		Conveniada	
	Total	%	Total	%	Total	%
1. Irecê	508	100,0	505	99,4	3	0,6
2. Salvador	873	100,0	786	90,0	87	10,0
3. Euclides da Cunha	831	100,0	828	99,6	3	0,4
4. Amargosa	585	100,0	573	97,9	12	2,1
5. Ilhéus	734	100,0	696	94,8	38	5,2
6. Vitória da Conquista	738	100,0	721	97,7	17	2,3
7. Sr. Bonfim	482	100,0	472	97,9	10	2,1
8. Baixa Grande	341	100,0	335	98,2	6	1,8
9. Caetitê	732	100,0	727	99,3	5	0,7
10. Morro do Chapéu	181	100,0	180	99,4	1	0,6
Total	6005	100,0	5823	97,0	182	3,0

Fonte: Pesquisa de Avaliação Diagnóstica "Caracterização da Educação Infantil no Estado da Bahia" - Projeto MEC/UFBA/FACED - 2013.

(*) Inclusive instituições de Educação Infantil do campo e classes multisseriadas.

d) Instituições municipais com Educação Infantil: segmento de ensino

Os resultados apontaram que do total de instituições municipais com Educação Infantil, 85,1% são de instituições de Ensino Fundamental com classes de Educação Infantil e somente 14,9% exclusivas de Educação Infantil (Tabela 2.6). Constatamos

que as crianças, em sua maioria, estão frequentando a Educação Infantil em classes de Educação Infantil localizadas nas instituições do Ensino Fundamental.

Nesse contexto, sabemos que o currículo e os espaços dessas instituições nem sempre estão organizados e planejados para o desenvolvimento integral das crianças pequenas. A Educação Infantil passa a funcionar nas instituições de Ensino Fundamental como um anexo, separado da vida administrativo-pedagógica e da convivência com outras crianças.

Tabela 2.6: Total de instituições municipais com Educação Infantil, por segmento de ensino, segundo os polos – 2013

Polo	Instituições Municipais (*)					
	Total		Educação Infantil		Instituições de Ensino Fundamental com classe de EI	
	Total	%	Total	%	Total	%
1. Irecê	505	100,0	83	16,4	422	83,6
2. Salvador	786	100,0	139	17,7	647	82,3
3. Euclides da Cunha	828	100,0	122	14,7	706	85,3
4. Amargosa	573	100,0	74	12,9	499	87,1
5. Ilhéus	696	100,0	125	18,0	571	82,0
6. Vitória da Conquista	721	100,0	75	10,4	646	89,6
7. Sr. Bonfim	472	100,0	83	17,6	389	82,4
8. Baixa Grande	335	100,0	71	21,2	264	78,8
9. Caetité	727	100,0	73	10,0	654	90,0
10. Morro do Chapéu	180	100,0	23	12,8	157	87,2
Total	5823	100,0	868	14,9	4955	85,1

Fonte: Pesquisa de Avaliação Diagnóstica “Caracterização da Educação Infantil no Estado da Bahia” - Projeto MEC/UFBA/FACED- 2013.

(*) Inclusive instituições de Educação Infantil do campo e classes multisseriadas.

A instituição de Educação Infantil como um lugar de produção de culturas infantis perde sua força quando as crianças são submetidas a espaços e tempos que não são próprios para elas. Acreditamos que a expansão das matrículas da Educação Infantil deve acontecer em creches e pré-escolas.

e) Instituições conveniadas com Educação Infantil: segmento de ensino

Com relação ao total de instituições conveniadas com Educação Infantil dos municípios participantes da pesquisa, 69,8% são exclusivas de Educação Infantil conveniada e 30,2% são de instituições de Ensino Fundamental com classes de Educação Infantil. Apenas o polo de Caetité apresentou o número maior de instituições de Ensino Fundamental com classes de Educação Infantil (60%) (Tabela 2.7). O polo de Morro do Chapéu é o único dos 10 polos que não possui instituição de Ensino Fundamental com classes de Educação Infantil conveniada com o poder público.

Tabela 2.7: Total de instituições conveniadas com Educação Infantil, por segmento de ensino, segundo os polos – 2013

Polo	Instituições Conveniadas (*)					
	Total		Educação Infantil		Instituições de Ensino Fundamental com classe de EI	
	Total	%	Total	%	Total	%
1. Irecê	3	100,0	3	100,0	0	0,0
2. Salvador	87	100,0	63	72,4	24	27,6
3. Euclides da Cunha	3	100,0	2	66,7	1	33,3
4. Amargosa	12	100,0	11	91,7	1	8,3
5. Ilhéus	38	100,0	25	65,8	13	34,2
6. Vitória da Conquista	17	100,0	10	58,8	7	41,2
7. Sr. Bonfim	10	100,0	6	60,0	4	40,0

8. Baixa Grande	6	100,0	4	66,7	2	33,3
9. Caetité	5	100,0	2	40,0	3	60,0
10. Morro do Chapéu	1	100,0	1	100,0	0	0,0
Total	182	100,0	127	69,8	55	30,2

Fonte: Pesquisa de Avaliação Diagnóstica “Caracterização da Educação Infantil no Estado da Bahia” - Projeto MEC/UFBA/FACED - 2013.

(*) Inclusive instituições de Educação Infantil do campo e classes multisseriadas.

f) Instituições municipais com Educação Infantil: existência de proposta pedagógica

A partir dos dados obtidos foi constatado que 45% das instituições municipais com Educação Infantil não apresentam proposta pedagógica, 37,8% tem proposta pedagógica escrita e 17,3% estão com proposta pedagógica não escrita (Tabela 2.8). Nessa tabela, além das classes de Educação Infantil nas instituições de Ensino Fundamental, foram contabilizadas as instituições de Educação Infantil do campo e as classes multisseriadas. No caso das instituições de Ensino Fundamental com classes de Educação Infantil foram consideradas somente as que tinham proposta pedagógica para a Educação Infantil.

A LDBEN assinala ser incumbência da União:

[...] estabelecer, em colaboração com os estados, Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e os seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum. (BRASIL, 2013, p.5).

Além da LDBEN, as DCNEI (2009), os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006) informam que cabe às Secretarias Municipais de Educação adotar ações para assegurar que todas as instituições de Educação Infantil formulem e avaliem suas propostas pedagógicas com a participação da comunidade escolar. Logo, 45% das instituições municipais com Educação Infantil, que estão localizadas nos polos pesquisados, não seguem esta recomendação legal. Se for somado

o percentual das instituições que não possuem a proposta pedagógica escrita e aquelas que não possuem esse documento escrito, o percentual chega a 62,3%.

Tabela 2.8: Total de instituições municipais com Educação Infantil, por existência de proposta pedagógica, segundo os polos – 2013

Polo	Instituições Municipais com EI (*)							
	Total		Com proposta pedagógica escrita (**)		Com proposta pedagógica não escrita		Sem proposta pedagógica	
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
1. Irecê	495	100,0	206	41,6	79	16,0	210	42,4
2. Salvador	694	100,0	263	37,9	54	7,8	377	54,3
3. Euclides da Cunha	874	100,0	218	24,9	209	23,9	447	51,1
4. Amargosa	357	100,0	93	26,1	50	14,0	214	59,9
5. Ilhéus	667	100,0	337	50,5	59	8,8	271	40,6
6. Vitória da Conquista	719	100,0	165	22,9	243	33,8	311	43,3
7. Sr. Bonfim	267	100,0	150	56,2	11	4,1	106	39,7
8. Baixa Grande	340	100,0	157	46,2	132	38,8	51	15,0
9. Caetité	749	100,0	338	45,1	46	6,1	365	48,7
10. Morro do Chapéu	170	100,0	86	50,6	37	21,8	47	27,6
Total	5332	100,0	2013	37,8	920	17,3	2399	45,0

Fonte: Pesquisa de Avaliação Diagnóstica “Caracterização da Educação Infantil no Estado da Bahia” - Projeto MEC/UFBA/FACED- 2013.

(*) Inclusive instituições de Educação Infantil e também as classes de Educação Infantil nas instituições de Ensino Fundamental. Inclusive instituições de educação infantil do campo e classes multisseriadas.

(**) Foram consideradas apenas as instituições que tinham a sua própria Proposta Pedagógica. No caso de instituições de Ensino Fundamental com classes de Educação Infantil, foram consideradas somente as que tinham proposta pedagógica para a Educação Infantil.

g) Instituições conveniadas com Educação Infantil: existência de proposta pedagógica

Das instituições conveniadas com Educação Infantil, 64,2% possuem proposta pedagógica escrita, 9,7% não possuem proposta pedagógica escrita e 26,1% não possuem proposta pedagógica. Se comparado ao percentual de instituições municipais com Educação Infantil (37,8%), as instituições conveniadas possuem um percentual muito maior (quase o dobro). A diferença é de 26,4 pontos percentuais (Tabela 2.9). Essa diferença pode ocorrer porque, para a efetivação do convênio com o poder público, a instituição de ensino precisa atender a vários pré-requisitos e um deles é a proposta pedagógica escrita.

Tabela 2.9: Total de instituições conveniadas com Educação Infantil, por existência de proposta pedagógica, segundo os polos – 2013

Polo	Instituições Conveniadas com EI (*)							
	Total		Com proposta pedagógica escrita (**)		Com proposta pedagógica não escrita		Sem proposta pedagógica	
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
1. Irecê	3	100,0	3	100,0	0	0,0	0	0,0
2. Salvador	76	100,0	37	48,7	13	17,1	26	34,2
3. Euclides da Cunha	3	100,0	2	66,7	0	0,0	1	33,3
4. Amargosa	11	100,0	11	100,0	0	0,0	0	0,0
5. Ilhéus	37	100,0	34	91,9	3	8,1	0	0,0
6. Vitória da Conquista	17	100,0	11	64,7	0	0,0	6	35,3
7. Sr. Bonfim	9	100,0	7	77,8	1	11,1	1	11,1
8. Baixa Grande	14	100,0	5	35,7	0	0,0	9	64,3
9. Caetité	5	100,0	2	40,0	0	0,0	3	60,0
10. Morro do Chapéu	1	100,0	1	100,0	0	0,0	0	0,0
Total	176	100,0	113	64,2	17	9,7	46	26,1

Fonte: Pesquisa de Avaliação Diagnóstica "Caracterização da Educação Infantil no Estado da Bahia" - Projeto MEC/UFBA/FACED- 2013.

(*) Inclusive instituições de Educação Infantil e também as classes de Educação Infantil nas instituições de Ensino Fundamental. Inclusive instituições de educação infantil do campo e classes multisseriadas.

(**) Foram consideradas apenas as instituições que tinham a sua própria Proposta Pedagógica. No caso de instituições de Ensino Fundamental com classes de Educação Infantil, foram consideradas somente as que tinham proposta pedagógica para a Educação Infantil.

h) Sobre os coordenadores pedagógicos que atuam na Educação Infantil

Ao se analisar os dados sobre a atuação dos coordenadores nos 10 polos investigados e contidos na Tabela 2.10, verifica-se que 95,2% de coordenadores pedagógicos das instituições de Educação Infantil atuam na rede municipal e 4,8% em instituições conveniadas. Estes percentuais estão próximos das taxas encontradas para a Rede Estadual da Bahia. O único polo que tem 100% de coordenadores pedagógicos concentrados na rede municipal é Morro do Chapéu.

Tabela 2.10: Total de coordenadores pedagógicos atuando na Educação Infantil, por dependência administrativa da instituição em que atuam, segundo os polos – 2013

Polo	Coordenadores Pedagógicos na EI					
	Total		Dependência Administrativa da Instituição			
			Municipal		Conveniada	
	Total	%	Total	%	Total	%
1. Irecê	215	100,0	206	95,8	9	4,2
2. Salvador	375	100,0	348	92,8	27	7,2
3. Euclides da Cunha	287	100,0	285	99,3	2	0,7
4. Amargosa	236	100,0	228	96,6	8	3,4
5. Ilhéus	435	100,0	401	92,2	34	7,8
6. Vitória da Conquista	254	100,0	243	95,7	11	4,3
7. Sr. Bonfim	169	100,0	161	95,3	8	4,7

8. Baixa Grande	126	100,0	113	89,7	13	10,3
9. Caetité	262	100,0	258	98,5	4	1,5
10. Morro do Chapéu	82	100,0	82	100,0	0	0,0
Total	2441	100,0	2325	95,2	116	4,8

Fonte: Pesquisa de Avaliação Diagnóstica "Caracterização da Educação Infantil no Estado da Bahia" - Projeto MEC/UFBA/FACED - 2013.

Em relação aos coordenadores pedagógicos atuando na Educação Infantil nas instituições municipais, os dados da pesquisa mostram que os coordenadores pedagógicos que trabalham nas classes de creche e pré-escolas de instituições do Ensino Fundamental são a maioria, pois representam 61,4%. O percentual dos que se dedicam às creches e pré-escolas é de 12,6%, os que atuam na Secretaria Municipal de Educação de 10,2%, somente na pré-escola 9,1% e somente na creche 6,7%.

Considerando os coordenadores de Educação Infantil nas instituições conveniadas, é possível dizer que: 30,2% atuam apenas em creches; 18,1% em apenas pré-escolas; 18,1% em ambas as modalidades e a maioria (33,6%) em instituições de Ensino Fundamental que atendem crianças de creche e pré-escola.

i) Tipo de vínculo sobre os coordenadores pedagógicos que atuam em creches municipais

É importante que todos profissionais que atuam em creches e pré-escolas tenham a formação adequada e as condições de trabalho asseguradas no cotidiano das instituições de Educação Infantil. É fundamental evitar trocas constantes da equipe pedagógica, pois as crianças pequenas precisam de vínculos estabelecidos com os profissionais.

Além disso, a proposta pedagógica poderá ser consolidada na medida em que os profissionais permanecem mais tempo na instituição, construindo espaços de troca, de estudo, de reflexão da proposta pedagógica. Para que isso aconteça a realização de concurso é estratégico para a construção de uma Educação Infantil de qualidade. A contratação de profissionais (não docentes) é uma forma também de precarização do trabalho docente, de não garantia dos direitos trabalhistas, como o pagamento do piso salarial nacional.

O resultado encontrado pela pesquisa ainda apresenta um percentual elevado de coordenadores contratados. Conforme os dados apresentados na Tabela 2.11, dos 495 coordenadores pedagógicos que atuam em creches municipais, 68,7% são concursados, 21,8% contratados e 9,5% têm outros tipos de vínculo.

Tabela 2.11: Total de coordenadores pedagógicos atuando em Creches Municipais, por tipo de vínculo, segundo os polos – 2013

Polo	Coordenadores pedagógicos atuando em Creches Municipais							
	Total		Tipo de Vínculo					
	Total	%	Concur-sados	%	Contratados	%	Outros (*)	%
1. Irecê	30	100,0	15	50,0	8	26,7	7	23,3
2. Salvador	75	100,0	64	85,3	11	14,7	0	0,0
3. Euclides da Cunha	54	100,0	39	72,2	13	24,1	2	3,7
4. Amargosa	50	100,0	32	64,0	11	22,0	7	14,0
5. Ilhéus	89	100,0	59	66,3	24	27,0	6	6,7
6. Vitória da Conquista	59	100,0	29	49,2	10	16,9	20	33,9
7. Sr. Bonfim	47	100,0	43	91,5	2	4,3	2	4,3
8. Baixa Grande	39	100,0	25	64,1	14	35,9	0	0,0
9. Caetité	40	100,0	26	65,0	11	27,5	3	7,5
10. Morro do Chapéu	12	100,0	8	66,7	4	33,3	0	0,0
Total	495	100,0	340	68,7	108	21,8	47	9,5

Fonte: Pesquisa de Avaliação Diagnóstica “Caracterização da Educação Infantil no Estado da Bahia” - Projeto MEC/UFBA/FACED - 2013.

(*) Inclusive parceiros, voluntários etc.

j) Tipo de vínculo dos coordenadores pedagógicos que atuam em creches conveniadas

No que tange aos coordenadores pedagógicos atuando em creches conveniadas, 51,2% são concursados, 36,6% são contratados e 12,2% têm outros tipos de vínculos trabalhistas (Tabela 2.12). Sobre os coordenadores pedagógicos concursados atuando em creches conveniadas podemos dizer que são coordenadores da rede municipal cedidos para desempenharem sua função nesses espaços, como uma contrapartida do município no processo de conveniamento.

Em 4 dos 10 polos não existe coordenador pedagógico concursado atuando em creche conveniada e em 2 desses 4 polos não existe coordenador pedagógico trabalhando em creche conveniada. Em Amargosa, dos 7 coordenadores pedagógicos atuando em creches conveniadas, 6 são concursados, o que representa 85,7% deles. Em outro polo, Ilhéus, dos 60% dos coordenadores pedagógicos que atuam em creches conveniadas 6 são concursados. E em Senhor do Bonfim, os 3 coordenadores pedagógicos atuantes em creches conveniadas são concursados.

Tabela 2.12: Total de coordenadores pedagógicos atuando em Creches Conveniadas, por tipo de vínculo, segundo os polos – 2013

Polo	Coordenadores pedagógicos atuando em Creches Conveniadas							
	Total		Tipo de Vínculo					
	Total	%	Concur-sados	%	Contra-tados	%	Outros (*)	%
1. Irecê	3	100,0	1	33,3	1	33,3	1	33,3
2. Salvador	9	100,0	4	44,4	4	44,4	1	11,1
3. Euclides da Cunha	0	100,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
4. Amargosa	7	100,0	6	85,7	0	0,0	1	14,3
5. Ilhéus	10	100,0	6	60,0	3	30,0	1	10,0
6. Vitória da Conquista	4	100,0	0	0,0	4	100,0	0	0,0

7. Sr. Bonfim	3	100,0	3	100,0	0	0,0	0	0,0
8. Baixa Grande	4	100,0	1	25,0	3	75,0	0	0,0
9. Caetit�	1	100,0	0	0,0	0	0,0	1	100,0
10. Morro do Chapéu	0	100,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Total	41	100,0	21	51,2	15	36,6	5	12,2

Fonte: Pesquisa de Avalia o Diagnóstica "Caracteriza o da Educa o Infantil no Estado da Bahia" - Projeto MEC/UFBA/FACED- 2013.

(*) Inclusive parceiros, voluntários etc.

k) Nível de instru o dos coordenadores pedagógicos que atuam em creches

Sobre a escolaridade dos coordenadores, a pesquisa demonstrou que dos 508 coordenadores pedagógicos atuando em creches municipais e conveniadas, 85% possuem uma forma o concluída e 15% ainda estão cursando algum curso. Dos 456 coordenadores pedagógicos atuando em creches municipais, 84,6% têm uma forma o concluída e 15,4% estão cursando. Já entre os coordenadores pedagógicos atuando em creches conveniadas, 88,5% possuem uma forma o concluída e 11,5% ainda estão cursando algum curso (forma o inicial) (Tabela 2.13).

No momento da pesquisa, não foi encontrado nenhum coordenador pedagógico cursando a última etapa da Educa o Básica e apenas 2 possuíam Ensino Médio concluído. Dos que estavam no nível Ensino Médio com Magistério ou a modalidade Normal, a totalidade (99,1%) havia concluído. No nível Ensino Superior sem Licenciatura, 70% estavam cursando e 30% já haviam concluído. Por outro lado, no nível Superior com Licenciatura concluído o  ndice   de 85,3% e 14,7% ainda cursando. Dos coordenadores com especializa o, 89,8% concluíram e 10,2% estão cursando. Dentre os coordenadores com Mestrado, 57,9% concluíram e 42,1% ainda estão cursando. Não foi registrado nenhum coordenador com Doutorado concluído ou cursando, conforme mostra a tabela a seguir.

Tabela 2.13: Total de coordenadores pedagógicos atuando em Creches, por dependência administrativa da Instituição em que atuam, segundo o nível de instrução – 2013

Níveis de Instrução	Coordenadores pedagógicos atuando em Creches							
	Municipais				Conveniadas			
	Cur-sando	%	Con-cluído	%	Cur-sando	%	Conclu-ído	%
Total	70	15,4	386	84,6	6	11,5	46	88,5
Ensino médio	0	0	2	100	0	0	0	0
Ensino médio - normal/	2	0,9	229	99,1	0	0	0	0
Magistério								
Superior sem Licenciatura	14	70	6	30	0	0	0	0
Superior com Licenciatura	34	15	192	85	2	10,5	17	89,5
Especialização	20	9,9	183	90,1	4	12,1	29	87,9
Mestrado	7	38,9	11	61,1	1	100	0	0
Doutorado	0	0	0	0	0	0	0	0

Fonte: Pesquisa de Avaliação Diagnóstica “Caracterização da Educação Infantil no Estado da Bahia” - Projeto MEC/UFBA/FACED - 2013.

I) Tipo de vínculo dos coordenadores pedagógicos que atuam em pré-escolas municipais e conveniadas

Dos 1.558 coordenadores que atuam em pré-escolas municipais dos 10 polos participantes da pesquisa, 71,1% são concursados, 18,2% contratados e 10,7% possuem outros tipos de vínculos (Tabela 2.14). Dos coordenadores pesquisados atuantes nas pré-escolas municipais dos polos Salvador e Morro do Chapéu, não foi encontrado nenhum profissional com outros tipos de vínculos: eles são concursados ou contratados, sendo que a maior parte deles é concursado (71,1%).

Tabela 2.14: Total de coordenadores pedagógicos atuando em Pré-escolas Municipais, por tipo de vínculo, segundo os polos - 2013

Polo	Coordenadores pedagógicos atuando em Pré-escolas Municipais							
	Total		Tipo de Vínculo					
	Total	%	Concur-sados	%	Contrata-dos	%	Outros (*)	%
1. Irecê	123	100,0	80	65,0	26	21,1	17	13,8
2. Salvador	258	100,0	215	83,3	43	16,7	0	0,0
3. Euclides da Cunha	196	100,0	123	62,8	33	16,8	40	20,4
4. Amargosa	124	100,0	74	59,7	28	22,6	22	17,7
5. Ilhéus	286	100,0	231	80,8	48	16,8	7	2,4
6. Vitória da Conquista	164	100,0	78	47,6	40	24,4	46	28,0
7. Sr. Bonfim	103	100,0	95	92,2	6	5,8	2	1,9
8. Baixa Grande	71	100,0	47	66,2	22	31,0	2	2,8
9. Caetité	178	100,0	119	66,9	28	15,7	31	17,4
10. Morro do Chapéu	55	100,0	45	81,8	10	18,2	0	0,0
Total	1558	100,0	1107	71,1	284	18,2	167	10,7

Fonte: Pesquisa de Avaliação Diagnóstica "Caracterização da Educação Infantil no Estado da Bahia" - Projeto MEC/UFBA/FACED - 2013.

(*) Inclusive parceiros, voluntários etc.

Em relação aos 68 coordenadores pesquisados que atuam em pré-escolas de instituições conveniadas, a maioria é de concursados (76,5%), seguidos de menor número de contratados (20,6%) e apenas 2,9% têm outros tipos de vinculações trabalhistas, conforme mostra a Tabela 2.15.

Tabela 2.15: Total de coordenadores pedagógicos atuando em Pré-escolas Conveniadas, por tipo de vínculo, segundo os polos – 2013

Polo	Coordenadores pedagógicos atuando em Pré-escolas Conveniadas							
	Total		Tipo de Vínculo					
	Total	%	Concur-sados	%	Contra-tados	%	Outros (*)	%
1. Irecê	4	100,0	1	25,0	3	75,0	0	0,0
2. Salvador	16	100,0	13	81,3	3	18,8	0	0,0
3. Euclides da Cunha	0	100,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
4. Amargosa	3	100,0	0	0,0	3	100,0	0	0,0
5. Ilhéus	26	100,0	23	88,5	2	7,7	1	3,8
6. Vitória da Conquista	8	100,0	7	87,5	1	12,5	0	0,0
7. Sr. Bonfim	5	100,0	5	100,0	0	0,0	0	0,0
8. Baixa Grande	2	100,0	0	0,0	2	100,0	0	0,0
9. Caetité	3	100,0	3	100,0	0	0,0	0	0,0
10. Morro do Chapéu	1	100,0	0	0,0	0	0,0	1	100,0
Total	68	100,0	52	76,5	14	20,6	2	2,9

Fonte: Pesquisa de Avaliação Diagnóstica “Caracterização da Educação Infantil no Estado da Bahia” - Projeto MEC/UFBA/FACED- 2013.

m) Nível de instrução dos coordenadores pedagógicos que atuam na pré-escola

Quanto ao nível de instrução dos 1.627 coordenadores pedagógicos que atuam na pré-escola, constatou-se que 84,4% já têm uma formação concluída e 15,6% estão cursando uma formação (inicial ou continuada) (Tabela 2.16). Dos 1617 coordenadores que atuam na pré-escola municipal, 84,7%, possuem uma formação concluída e 15,3% estão ainda em formação. No caso dos 10 coordenadores atuantes na pré-escola conveniadas, a situação é bem diferente: 50% têm formação concluída e 50% estão fazendo alguma formação (inicial ou continuada).

Dos coordenadores com escolaridade de Ensino Médio, 73% deles já haviam concluído o curso e o restante (27,0%) está cursando, ainda. Os que estão classificados no Ensino Superior sem Licenciatura, 44,4% ainda estão em curso e 55,6% já concluíram esse nível de ensino. Em relação aos coordenadores pedagógicos com o Ensino Superior com Licenciatura 15,9% têm uma formação em curso e 84,1% possuem essa formação concluída.

Observamos que, dos coordenadores pedagógicos com especialização, 88,4% deles já concluíram o curso. Havia 8 coordenadores com escolaridade em nível de Mestrado, sendo que apenas 1 já o concluiu e os demais (7), ainda estão cursando. Merece destaque o total de coordenadores com escolaridade em nível de Doutorado e que atuam em instituições conveniadas: ao todo são 18, sendo que 50% já tem o Doutorado concluído.

Tabela 2.16: Total de coordenadores pedagógicos atuando em pré-escolas, por dependência administrativa da Instituição em que atuam, segundo o nível de instrução – 2013

Nível de instrução	Coordenadores pedagógicos atuando em Pré-escolas							
	Municipais				Conveniadas			
	Cursando	%	Concluído	%	Cursando	%	Concluído	%
Total	248	15,3	1369	84,7	5	50	5	50
Ensino médio	1	5,3	18	94,7	9	50	9	50
Ensino médio - normal/ Magistério	0	0	49	100	0	0	1	100
Superior sem Licenciatura	16	44,4	20	55,6	0	0	0	0
Superior com Licenciatura	132	15,8	705	84,2	5	21,7	18	78,3
Especialização	83	12,2	598	87,8	2	4	48	96
Mestrado	7	87,5	1	12,5	0	0	0	0
Doutorado	0	0	0	0	9	50	9	50

Fonte: Pesquisa de Avaliação Diagnóstica "Caracterização da Educação Infantil no Estado da Bahia" - Projeto MEC/UFBA/FACED- 2013.

n) Tempo de atuação dos coordenadores pedagógicos em pré-escolas

Dos 1.663 coordenadores que atuam em pré-escolas, 94,5% pertencem à rede municipal de Ensino, 4,8% às instituições conveniadas e 1,1% em outras instituições de Educação Infantil. Essa tendência se mantém em todas as classes de meses de atuação, conforme dados apresentados na Tabela 2.17. Cabe destacar que nas classes extremas de atuação (até 12 meses e 49 meses ou mais), encontram-se os maiores quantitativos de coordenadores atuando em pré-escolas, sobretudo na rede municipal de Ensino.

Concluimos que permanece o maior número de coordenadores pedagógicos que atuam na pré-escola trabalhando na rede municipal de Ensino e menor número em outras instituições de Educação Infantil. A maior parte dos dados, 684 coordenadores pedagógicos tem o menor tempo de atuação até 12 meses de trabalho em pré-escolas. Um dado preocupante, pois mostra um curto tempo de atuação dentro do estabelecimento de ensino. Vale ressaltar que os dados apresentados na Tabela 2.17 são proporções, pois o coordenador poderá atuar em mais de um local.

Tabela 2.17: Total de coordenadores pedagógicos atuando em Pré-escolas, por local de atuação, segundo o tempo de atuação – 2013

Tempo de Atuação	Coordenadores pedagógicos atuando em Pré-escolas						
	Total (*)	Local de atuação					
		Na Rede Municipal	%	Em Inst. Conveniadas	%	Em outras Instituições de Educação Infantil	%
Total	1663	1572	94,5	80	4,8	19	1,1
Até 12 meses	684	665	97,2	18	2,6	1	0,1
De 13 a 24 meses	239	221	92,5	14	5,9	7	2,9
De 25 a 36 meses	162	150	92,6	11	6,8	5	3,1
De 37 a 48 meses	71	80	112,7	0	0,0	1	1,4
49 meses ou mais	509	475	93,3	36	7,1	23	4,5

Fonte: Pesquisa de Avaliação Diagnóstica “Caracterização da Educação Infantil no Estado da Bahia” - Projeto MEC/UFBA/FACED- 2013.

(*) O coordenador foi computado apenas uma vez, nos casos em que ele atuava em mais de um local.

o) Tipo de vínculo dos professores da creche municipal e conveniada

Dos 3.709 professores que atuam em creche na rede municipal distribuídos nos municípios dos 10 polos participantes do Projeto, 70,4% deles são concursados, 29% são contratados e 0,6% possuem outro tipo de vínculo (Tabela 2.18). Podemos observar que existem variações significativas no quantitativo numérico de cada polo e os seus respectivos percentuais relativos ao tipo de vínculo: concursado, contratado ou outro tipo, como parceiros e voluntários. Observamos que o Polo Irecê possui o maior percentual de professores concursados (86,1%), e o Polo Vitória da Conquista o menor percentual (56%).

Tabela 2.18: Total de professores atuando em Creches Municipais, por tipo de vínculo, segundo os polos - 2013

Polo	Professores atuando em Creches Municipais							
	Total		Tipo de Vínculo					
	Total	%	Concursados	%	Contratados	%	Outros (*)	%
1. Irecê	144	100,0	124	86,1	20	13,9	0	0,0
2. Salvador	579	100,0	371	64,1	207	35,8	1	0,2
3. Euclides da Cunha	500	100,0	377	75,4	123	24,6	0	0,0
4. Amargosa	304	100,0	231	76,0	66	21,7	7	2,3
5. Ilhéus	480	100,0	394	82,1	76	15,8	10	2,1
6. Vitória da Conquista	482	100,0	270	56,0	206	42,7	6	1,2
7. Sr. Bonfim	334	100,0	228	68,3	106	31,7	0	0,0
8. Baixa Grande	348	100,0	236	67,8	112	32,2	0	0,0
9. Caetité	363	100,0	279	76,9	84	23,1	0	0,0
10. Morro do Chapéu	175	100,0	101	57,7	74	42,3	0	0,0
Total	3709	100,0	2611	70,4	1074	29,0	24	0,6

Fonte: Pesquisa de Avaliação Diagnóstica "Caracterização da Educação Infantil no Estado da Bahia" - Projeto MEC/UFBA/FACED - 2013.

(*) Inclusive parceiros, voluntários etc.

No que diz respeito à rede conveniada, os resultados apontaram um menor percentual de professores concursados: do total de 304 professores, 59,2% são concursados, 39,5% contratados e 1,3% possuem outro tipo de vínculo. Na análise do quantitativo geral, entre os 10 polos, 2 deles - Polo Euclides da Cunha e o Polo Morro do Chapéu-, não possuem professores atuando em creches conveniadas. Entre os que possuem, destaca-se o Polo Ilhéus, com o maior de professores (98).

Na distribuição entre os polos que possuem professores na rede conveniada tem-se os seguintes percentuais em ordem decrescente: o Polo Senhor do Bonfim, os 20 professores que atuam na creche conveniada são concursados (100%); o Polo Caetité, dos 11 que atuam, 10 são concursados (90,9%); o Polo Amargosa, dos 45, 37 são concursados (82,2%); o Polo Vitória da Conquista, dos 30, 18 são concursados (60%); o Polo Salvador, dos 62, 36 concursados (58,1%); o Polo Ilhéus, dos 98, 49 concursados (50%); o Polo Irecê, dos 15, 04 concursados (26,7%); e o Polo Baixa Grande, dos 23, 06 concursados (26,1%).

É importante ressaltar que um dos aspectos discutidos no campo da Educação Infantil, em relação à qualidade de atendimento, é a rotatividade dos profissionais que trabalham diretamente com as crianças. Tal rotatividade pode ser consequência das contratações temporárias, voluntariado, entre outros tipos de vínculos utilizados.

A mudança recorrente de professores das salas de referência, por exemplo, dificulta a construção de vínculos afetivos e a percepção por parte das crianças do adulto referencial.

De acordo com Luz (2010, p. 9), “deve-se minimizar a rotatividade dos adultos para garantir o estabelecimento de relações mais estáveis com os bebês e as crianças.” A autora acrescenta que “a convivência diária favorece o estabelecimento de vínculos e trocas afetivas saudáveis entre as crianças e os adultos responsáveis pela sua educação.” (idem).

Os vínculos afetivos são construídos a partir das interações estabelecidas entre os sujeitos participantes do contexto social. Compreende-se que a interação é um importante elemento da realidade de uma instituição de Educação Infantil, sendo destacado no documento do MEC intitulado “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil” como uma dimensão integrante dos indicadores a serem considerados para a reflexão coletiva sobre a qualidade de uma instituição.

A instituição de Educação Infantil é habitada por um grupo de adultos e por um grupo de crianças. É, portanto, um espaço coletivo de convi-

vência, onde acontecem interações entre crianças, entre crianças e adultos e entre adultos. Sendo uma instituição educacional, essas interações devem ser formadoras, no sentido de que devem ser baseadas nos valores sociais que fundamentam sua proposta pedagógica. A cidadania, a cooperação, o respeito às diferenças e o cuidado com o outro são aprendidos na vivência cotidiana. Por isso, não podemos esperar que as crianças desenvolvam essas atitudes se os adultos não as demonstram em sua forma de atuar na instituição, com as crianças, os colegas e as famílias. (BRASIL, 2009b, p. 43).

Assim, afirmamos que a interação em sua diversidade de possibilidade, adulto-criança, criança-criança, criança-brinquedo, criança-objeto, criança-ambiente, criança-instituição, seja um indicador fundamental a ser considerado na construção de propostas e práticas pedagógicas. No caso da interação adulto-criança destacamos a compreensão do papel do profissional na formação integral e integrada, bem como na garantia de experiências significativas, de processos de apropriação e dos direitos da criança, centro do planejamento curricular conforme delimitado na Resolução CNE/CEB nº 5 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Outro aspecto que merece ser ressaltado é a condição de trabalho dos profissionais que atuam na Educação Infantil. Em muitas situações o que se observa é a precarização do trabalho docente com a prática da terceirização ou utilização de outros tipos de vínculo profissional em detrimento do concurso público. Por vezes essas situações são fruto do baixo orçamento disponibilizado para o trabalho da creche ou da pré-escola.

O documento “Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças” (BRASIL, 2009a), na sua segunda parte que “explicita critérios relativos à definição de diretrizes e normas políticas, programas e sistemas de financiamento de creches, tanto governamentais como não governamentais” (BRASIL, 2009a, p.7), apresenta vários aspectos se relacionam diretamente com essa discussão.

O documento supracitado afirma como um dos compromissos com um atendimento de qualidade, voltado para as necessidades fundamentais da criança, o orçamento suficiente para oferecer um atendimento digno às crianças e um reconhecimento do trabalho do adulto profissional, bem como o reconhecimento e o tratamento das pessoas que trabalham na creche “como profissionais nos planos da formação educacional, do processo de seleção, do salário e dos direitos trabalhistas” (BRASIL, 2009a, p. 33). Ressalta ainda como compromisso o reconhecimento na política de creche para os profissionais como “elementos chave para garantir o bem-estar e o desenvolvimento da criança” (idem, p. 34).

Segundo Luz (2010, p. 9), “A atenção às condições de trabalho das professoras pode facilitar bastante o trabalho que elas desenvolvem diretamente com as crianças. Sentindo-se valorizadas e respeitadas, poderão também promover esses sentimentos nas crianças.”

Dessa forma, consideramos que o tipo de vínculo dos professores da rede municipal de educação e também da conveniada pode ser um indicador relevante para as Secretarias Municipais de Educação atentarem-se na perspectiva da garantia de profissionais concursados, particularmente os docentes, que atuam com crianças na Educação Infantil, no sentido da superação da rotatividade dos profissionais e da precarização do trabalho docente.

p) Nível de instrução dos professores de Creche

Com relação à formação dos professores que atuam na creche, o estudo considerou tanto o nível de instrução concluído, como o nível que o professor estava cursando na época da aplicação do questionário. Desta forma, na Tabela 2.19, correspondente ao nível de instrução foi considerada a proporção, no caso da soma cursando/concluído, em função da múltipla informação, pois os respondentes marcaram o nível cursado e o que estavam cursando. Portanto, a proporção inclui tanto os professores que concluíram aquele nível de instrução, como os que ainda o estavam frequentando.

Assim, em relação à formação, o estudo identificou um total de 3919 professores, cujas proporções relativas aos níveis de instrução (cursando e concluído) estão descritas na Tabela 2.19, a seguir.

Tabela 2.19: Proporção de professores atuando em Creches, segundo o nível de instrução - 2013

Nível de instrução	Professores atuando em Creches	
	Total	Proporção
Ensino médio	144	3,7
Ensino médio - normal/magistério	898	23
Superior sem Licenciatura	198	5,1

Superior com Licenciatura	2142	54,8
Especialização	525	13,4
Mestrado	3	0,1
Doutorado	9	0,2

Fonte: Pesquisa de Avaliação Diagnóstica “Caracterização da Educação Infantil no Estado da Bahia” - Projeto MEC/UFBA/FACED - 2013.

Nota: Foram considerados múltiplos registros.

Percebemos, na proporção dos níveis de instrução, que a somatória das formações em nível de graduação e pós-graduação é de 73,6% e 26,7% em nível médio (cursando e concluído). Notamos também que há uma maior concentração no nível superior com licenciatura, 54,8%, e em seguida a formação em nível médio na modalidade normal/magistério com 23%.

A Lei 12.796 de 04 de abril de 2013, que “altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências”, em seu Art. 62 destaca que:

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 nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

Portanto, 3,7% dos professores não possuem a formação mínima delimitada na Legislação. Além disso, não atende ao compromisso “Os profissionais de creche dispõem de um nível de instrução compatível com a função de educador” (BRASIL, 2009a, p. 39), conforme consta no documento “Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças”.

Outro aspecto fundamental para se levar em consideração é o fato de que os movimentos sociais e os pesquisadores de uma maneira geral implicados na luta pela Educação Infantil de qualidade defendem a aplicação da determinação do nível supe-

rior como formação mínima para toda a Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Para um maior detalhamento do nível de instrução, a Tabela 2.20, a seguir, explicita os percentuais de cada nível nas classificações cursando e concluído e a distribuição nas creches de acordo com as categorias administrativas municipais e conveniadas:

Tabela 2.20: Total de professores atuando em Creches, por dependência administrativa da Instituição em que atuam, segundo o nível de instrução - 2013

Nível de instrução	Professores atuando em Creches							
	Municipais				Conveniadas			
	Cursando	%	Concluído	%	Cursando	%	Concluído	%
Total	899	25,1	2689	74,9	87	26,9	236	73,1
Ensino médio	0	0	134	100	0	0	10	100
Ensino médio - normal/ magistério	49	6	765	94	32	38,1	52	61,9
Superior sem Licenciatura	68	36,4	119	63,6	2	18,2	9	81,8
Superior com Licenciatura	694	35,8	1244	64,2	71	34,8	133	65,2
Especialização	84	18,2	378	81,8	21	33,3	42	66,7
Mestrado	0	0	2	100	1	100	0	0
Doutorado	0	0	0	0	9	100	0	0

Fonte: Pesquisa de Avaliação Diagnóstica “Caracterização da Educação Infantil no Estado da Bahia” - Projeto MEC/UFBA/FACED- 2013.

q) Tempo de atuação dos professores de Creche

No que diz respeito ao tempo de atuação dos professores foi utilizada a mesma classificação considerada na análise de dados dos coordenadores. Cabe destacar que

90,7% dos professores que atuam em creches estão em instituições da rede municipal. Na Tabela 2.21, a seguir, podemos observar também os dados referentes às classes de tempo de serviço, discriminados por local de atuação. Considerando que o professor pode trabalhar em mais de um local, os percentuais foram calculados em relação ao total de cada classe de tempo de serviço.

Tabela 2.21: Total de professores atuando em Creches, por local de atuação, segundo o tempo de atuação - 2013

Tempo de Atuação	Professores atuando em Creches						
	Total (*)	Local de atuação					
		Na Rede Municipal	%	Em Inst. Con- veniadas	%	Em outras Inst. de Educação Infantil	%
Total	3773	3421	90,7	324	8,6	36	1,0
Até 12 meses	988	914	92,5	72	7,3	10	1,0
De 13 a 24 meses	315	288	91,4	20	6,3	10	3,2
De 25 a 36 meses	428	399	93,2	38	8,9	9	2,1
De 37 a 48 meses	425	378	88,9	44	10,4	7	1,6
49 meses ou mais	1624	1461	90,0	154	9,5	9	0,6

Fonte: Pesquisa de Avaliação Diagnóstica "Caracterização da Educação Infantil no Estado da Bahia" - Projeto MEC/UFBA/FACED- 2013.

(*) O coordenador foi computado apenas uma vez, nos casos em que ele atuava em mais de um local.

Verificamos que o tempo de atuação dos professores concentra-se em duas categorias: de 49 meses ou mais (1624) e até 12 meses (988). Essa tendência se mantém independentemente do local de atuação, exceto em outras instituições que apresenta até 12 meses e de 13 a 24 meses (cada uma com 10).

r) Tipo de vínculo dos professores da pré-escola municipal e conveniada

Os resultados encontrados em relação ao tipo de vínculo dos professores da pré-escola da rede municipal são equivalentes aos resultados da creche, ou seja, o maior percentual concentra-se nos professores concursados. Dos 8.308 professores, 71,4% deles são concursados, 28,1% contratados e apenas 0,5% possuem outro tipo de vínculo. (Tabela 2.22)

Na distribuição entre os 10 polos, observamos que 7 encontram-se na faixa percentual entre 73 e 77, a saber em ordem decrescente: Polo Euclides da Cunha, com 77,1%; Polo Irecê, 76%; Polo Amargosa, 75,8%; Polo Salvador, 74,9%; Polo Ilhéus, e Polo Baixa Grande, ambos com 74,6%; Polo Caetité, 73,8%. Os 3 polos restantes apresentam percentuais menores de professores concursados: Polo Vitória da Conquista (63,6%); Polo Morro do Chapéu (58,3%) e Polo Senhor do Bonfim (53,2%).

Tabela 2.22: Total de professores atuando em Pré-escolas Municipais, por tipo de vínculo, segundo os polos - 2013

Polo	Professores atuando em Pré-escolas Municipais							
	Total		Tipo de Vínculo					
	Total	%	Concursados	%	Contratados	%	Outros (*)	%
1. Irecê	579	100,0	440	76,0	139	24,0	0	0,0
2. Salvador	1063	100,0	796	74,9	261	24,6	6	0,6
3. Euclides da Cunha	1195	100,0	921	77,1	274	22,9	0	0,0
4. Amargosa	591	100,0	448	75,8	143	24,2	0	0,0
5. Ilhéus	1316	100,0	982	74,6	312	23,7	22	1,7
6. Vitória da Conquista	955	100,0	607	63,6	337	35,3	11	1,2
7. Sr. Bonfim	708	100,0	377	53,2	331	46,8	0	0,0
8. Baixa Grande	497	100,0	371	74,6	126	25,4	0	0,0

9. Caetité	1116	100,0	824	73,8	292	26,2	0	0,0
10. Morro do Chapéu	288	100,0	168	58,3	120	41,7	0	0,0
Total	8308	100,0	5934	71,4	2335	28,1	39	0,5

Fonte: Pesquisa de Avaliação Diagnóstica “Caracterização da Educação Infantil no Estado da Bahia” - Projeto MEC/UFBA/FACED- 2013.

(*) Inclusive parceiros, voluntários etc.

Na rede conveniada o percentual apresenta-se da seguinte maneira: do total de 472 professores que atuam na pré-escola, 66,3% são concursados; 32,8%, contratados; 0,8% possuem outros tipos de vínculo. Notamos a mesma tendência da rede municipal, ou seja, o maior percentual de professores é de concursados. Os Polos Irecê e Morro do Chapéu não possuem professores atuando na rede conveniada, assim o percentual geral está distribuído entre os demais polos. Destacamos que o Polo Morro do Chapéu não possui rede conveniada nem na pré-escola, nem na creche.

O detalhamento do quantitativo e do respectivo percentual de professores concursados dos 8 polos que possuem rede conveniada na pré-escola é: Polo Amargosa, dos 44 professores, 93,2%; Polo Caetité, dos 6, 83,3%; Polo Senhor do Bonfim, dos 41, 75,6%; Polo Ilhéus, dos 127, 66,9%; Polo Salvador, dos 162, 65,4%; Polo Vitória da Conquista, dos 70, 51,4%; Polo Baixa Grande, dos 12, 50%; Polo Euclides da Cunha, dos 10, 30%.

Diante dos resultados obtidos em relação ao tipo de vínculo, concluímos que, no comparativo entre a creche e a pré-escola, os dados revelam a necessidade da ampliação do quadro efetivo dos professores da rede em ambos, uma vez que, apesar do percentual ser em torno dos 70%, que pode ser considerado como significativo, mas no que diz respeito ao tipo de vínculos dos professores que atuam com crianças da Educação Infantil ponderamos ser um índice regular em se tratando do sistema público de ensino municipal.

s) Nível de instrução dos professores da pré-escola

A tendência da formação dos professores da pré-escola não se diferencia dos da creche, ou seja, a maior proporção encontra-se no nível superior com licenciatura, 51,3%, seguida dos que têm nível médio na modalidade normal/magistério, 23,7%.

Outro elemento semelhante é a presença da formação em nível médio sem a especificidade do magistério, com 4%, que não atende ao disposto na Legislação sobre a formação mínima para a Educação Infantil, destacado anteriormente no item “q”.

Ressaltamos que existem múltiplos registros, informação tanto da formação concluída como da que estava cursando no período da aplicação do questionário, portanto a Tabela 2.23 apresenta proporções relativas aos níveis de instrução com a somatória cursando/concluído.

Tabela 2.23: Proporção de professores atuando em Pré-escolas, segundo o nível de instrução – 2013

Nível de instrução	Professores atuando em Pré-escolas	
	8239	Proporção
Total	8239	Proporção
Ensino médio	330	4
Ensino médio - normal/magistério	1957	23,7
Superior sem Licenciatura	649	7,9
Superior com Licenciatura	4231	51,3
Especialização	1210	14,7
Mestrado	49	0,6
Doutorado	0	0

Fonte: Pesquisa de Avaliação Diagnóstica “Caracterização da Educação Infantil no Estado da Bahia” - Projeto MEC/UFBA/FACED- 2013.

Nota: Foram considerados múltiplos registros.

Na Tabela 2.24 verifica-se, de forma discriminada, o nível de instrução cursando/concluído dos professores da pré-escola na rede municipal e conveniada, o que possibilita um melhor acompanhamento da caracterização dos professores conforme sua formação.

Tabela 2.24: Total de professores atuando em Pré-escolas, por dependência administrativa da Instituição em que atuam, segundo o nível de instrução - 2013

Nível de instrução	Professores atuando em Pré-escolas							
	Municipais				Conveniadas			
	Cursando	%	Concluído	%	Cursando	%	Concluído	%
Total	1948	25	5837	75	71	15,6	383	84,4
Ensino médio	12	3,7	309	96,3	3	33,3	6	66,7
Ensino médio - normal/ magistério	85	4,5	1817	95,5	3	5,5	52	94,5
Superior sem Licenciatura	316	49	329	51	4	100	0	0
Superior com Licenciatura	1332	32,9	2714	67,1	21	11,4	164	88,6
Especialização	218	20,7	837	79,3	11	7,1	144	92,9
Mestrado	21	43,8	27	56,3	1	100	0	0
Doutorado	0	0	0	0	0	0	0	0

Fonte: Pesquisa de Avaliação Diagnóstica “Caracterização da Educação Infantil no Estado da Bahia” - Projeto MEC/UFBA/FACED- 2013.

No comparativo entre a creche e a pré-escola percebemos a necessidade da existência de atenção e cuidado no processo seletivo dos profissionais que atuam com as crianças, no sentido de considerar como critério importante o nível de instrução, ou seja, critério a ser observado como um elemento indicador da qualidade. Além disso, a realidade encontrada aponta a necessidade de implementação de políticas de formação continuada tanto no âmbito das próprias unidades escolares, como no âmbito das Secretarias Municipais de Educação, bem como o incentivo para ampliação da formação ao nível de pós-graduação, tanto a especialização, quanto o mestrado e doutorado.

No documento “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil” a formação e as condições de trabalho das professoras e demais profissionais integra a lista das dimensões e indicadores que devem ser considerados na análise sobre a qualidade da instituição.

Um dos fatores que mais influem na qualidade da educação é a qualificação dos profissionais que trabalham com as crianças. Professoras bem formadas, com salários dignos, que contam com o apoio da direção, da coordenação pedagógica e dos demais profissionais – trabalhando em equipe, refletindo e procurando aprimorar constantemente suas práticas – são fundamentais na construção de instituições de Educação Infantil de qualidade. (BRASIL, 2009b, p. 54).

t) Tempo de atuação dos professores da pré-escola

Do total de professores que atuam na pré-escola, 94,2% o fazem em instituições ligadas a rede municipal de Ensino Tabela 2.25.

Com relação ao tempo de atuação dos professores que trabalham em pré-escolas observamos que a maior concentração está entre os que possuem 49 meses ou mais de serviço, tanto na rede municipal (4058) quanto na rede conveniada (243), como em outras instituições (27). Mas são significativos os totais de professores com até 12 meses de atuação (1464) e aqueles com tempo de serviço entre 3 e 4 anos (1095).

Ressaltamos que são apresentadas as proporções em relação ao total de cada classe de tempo de serviço, já que o professor pode atuar em mais de um local.

Tabela 2.25: Total de professores atuando em Pré-escolas, por local de atuação, segundo o tempo de atuação – 2013

Tempo de Atuação	Professores atuando em Pré-escolas						
	Total (*)	Local de atuação					
		Na Rede Municipal	%	Em Inst. Conveniadas	%	Em outras Inst. de Educação Infantil	%
Total	8062	7597	94,2	397	4,9	39	0,5
Até 12 meses	1464	1437	98,2	42	2,9	20	1,4
De 13 a 24 meses	578	531	91,9	62	10,7	18	3,1
De 25 a 36 meses	799	761	95,2	38	4,8	17	2,1

De 37 a 48 meses	1095	1086	99,2	21	1,9	6	0,5
49 meses ou mais	4215	4058	96,3	243	5,8	27	0,6

Fonte: Pesquisa de Avaliação Diagnóstica "Caracterização da Educação Infantil no Estado da Bahia" - Projeto MEC/UFBA/FACED- 2013.

(*) O coordenador foi computado apenas uma vez, nos casos em que ele atuava em mais de um local.

u) Existência de política de Formação Continuada para os professores que atuam na Educação Infantil nas Secretarias Municipais de Educação

Com base nos dados da Tabela 2.26, é possível dizer que, do total de Secretarias Municipais de Educação existentes nos municípios abrangidos pela pesquisa, 53,3% possuem programas de formação continuada para os professores da Educação Infantil e 46,7% não possuem esses programas. O percentual de municípios sem programas de formação continuada é considerado alto, o que mostra o descuido e a não prioridade do município em relação a um dos pilares fundamentais para a construção de uma Educação Infantil de qualidade: a formação continuada de professores. Esta, como uma política pública municipal insere-se também no rol da valorização profissional do professor/carreira e no seu plano de cargos e salários.

Tabela 2.26: Total de Secretarias Municipais de Educação, por existência de política de Formação Continuada para os professores que atuam na Educação Infantil, segundo os polos – 2013

Polo	Secretarias Municipais de Educação					
	Total		Existência de política de formação continuada			
	Total	%	Sim	%	Não	%
1. Irecê	22	100,0	12	54,5	10	45,5
2. Salvador	30	100,0	24	80,0	6	20,0
3. Euclides da Cunha	23	100,0	14	60,9	9	39,1

4. Amargosa	24	100,0	10	41,7	14	58,3
5. Ilhéus	31	100,0	14	45,2	17	54,8
6. Vitória da Conquista	27	100,0	11	40,7	16	59,3
7. Sr. Bonfim	11	100,0	5	45,5	6	54,5
8. Baixa Grande	19	100,0	7	36,8	12	63,2
9. Caetité	27	100,0	15	55,6	12	44,4
10. Morro do Chapéu	11	100,0	8	72,7	3	27,3
Total	225	100,0	120	53,3	105	46,7

Fonte: Pesquisa de Avaliação Diagnóstica "Caracterização da Educação Infantil no Estado da Bahia" - Projeto MEC/UFBA/FACED- 2013.

Os programas de formação continuada ofertados nos municípios para os professores da Educação Infantil são, na maioria, programas da esfera municipal (55,8%), mas é significativo o percentual de programas da esfera federal (26,7%) e de outras esferas como ONGs, Fundações... (17,5%). De todos os programas existentes, apenas 5,8% pertencem à esfera estadual.

No presente estudo, o tema da Lei do Piso Salarial (Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008) também foi abordado. A Lei do Piso Salarial regulamenta o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica. Dos 225 municípios respondentes sobre esse assunto, 48,9% afirmaram que cumprem a Lei do Piso Salarial para os professores da Educação Infantil, 24,9% disseram que não cumprem e 26,2% cumprem parcialmente. Se for considerado os dois últimos percentuais (24,9% e 26,2%), constatamos que mais da metade dos municípios baianos não cumprem a Lei do Piso Salarial para os Professores da Educação Infantil.

v) Situação das unidades do Proinfância no estado da Bahia

Das 426 obras do Proinfância no estado da Bahia, 17,4% encontram-se em planejamento, 8,2% em processo de licitação, 44,8% em construção, 11,3% paralisada,

1,2% cancelada, 17,1% concluída, sendo que deste total de obras concluídas 8,2% ainda não funcionam e 8,9% já estão em funcionamento (Tabela 2.27).

Os polos que apresentam maiores percentuais de obras concluídas e funcionando são: Morro do Chapéu (18,8%), Amargosa e Senhor do Bonfim, ambos com 14,3%. Os percentuais de obras paralisadas e concluídas sem funcionamento evidenciam as dificuldades dos municípios para concluir e colocar em funcionamento as novas instituições de Educação Infantil.

Os problemas vividos pelos municípios que se encontram nessa situação estão nos campos político-administrativo e contratual com as empreiteiras. Além disso, o percentual de obras concluídas e em funcionamento é muito baixo, se for considerado o número de obras conveniadas com o FNDE. Esses dados levantam também a urgência de um debate sobre o objetivo desse programa, que se propõe a ampliar as matrículas na creche e na pré-escola.

Tabela 2.27: Distribuição percentual das Unidades do Proinfância, por situação em que se encontram, segundo os polos - 2013

Polo	Unidades do Proinfância (%)							
	Total	Situação						
		Em fase de planejamento	Em processo de licitação	Obra em construção	Obra paralisada	Obra cancelada	Obra concluída, mas ainda não funciona	Obra concluída e em funcionamento
1. Irecê	100,0	16,7	2,8	69,4	5,6	0,0	2,8	2,8
2. Salvador	100,0	16,9	12,3	38,5	9,2	1,5	12,3	9,2
3. Euclides da Cunha	100,0	11,9	2,4	47,6	9,5	0,0	19,0	9,5
4. Amargosa	100,0	7,1	14,3	42,9	14,3	3,6	3,6	14,3
5. Ilhéus	100,0	30,3	14,5	26,3	17,1	1,3	5,3	5,3
6. Vitória da Conquista	100,0	20,0	6,7	41,7	10,0	1,7	10,0	10,0

7. Sr. Bonfim	100,0	7,1	3,6	64,3	7,1	0,0	3,6	14,3
8. Baixa Grande	100,0	23,7	7,9	47,4	10,5	0,0	2,6	7,9
9. Caetité	100,0	5,4	5,4	51,4	13,5	2,7	13,5	8,1
10. Morro do Chapéu	100,0	12,5	0,0	56,3	12,5	0,0	0,0	18,8
Total	100,0	17,4	8,2	44,8	11,3	1,2	8,2	8,9

Fonte: Pesquisa de Avaliação Diagnóstica “Caracterização da Educação Infantil no Estado da Bahia” - Projeto MEC/UFBA/FACED- 2013.

Quando os municípios foram indagados sobre a utilização das novas unidades de Educação Infantil construídas pelo Proinfância, 12,7% afirmaram que serão realizadas apenas novas matrículas de crianças, 76,8% disseram que serão realizadas novas matrículas e transferência de crianças de outras instituições da rede, 0,9% falaram que serão realizadas apenas matrículas de crianças transferidas de outras instituições da rede, 4,1% mencionaram outra situação em relação à matrícula das crianças e 5,5% não soube informar.

Sobre a previsão de turno de atendimento das crianças de 0 a 3 anos de idade nas unidades do Proinfância, 13% dos municípios afirmaram que farão o atendimento só parcial, 60,6% só integral e 26,4% ambos (parcial e integral). No que se refere ao atendimento das crianças de 4 e 5 anos nessas novas instituições, 50% dos municípios disseram que o atendimento será só parcial, 26,4% só integral e 23,6% ambos (parcial e integral). Observamos que as crianças de 4 e 5 anos de idade serão atendidas mais em turno parcial do que integral. Exceto em alguns municípios, as crianças da pré-escola também ficarão o dia todo na instituição de Educação Infantil.

As matrículas das crianças nas unidades do Proinfância em funcionamento estão mais concentradas entre os 2 e 5 anos de idade, como pode ser visto na Tabela 2.28. As crianças de 1 ano de idade representam apenas 7% do total de matrículas, enquanto que a matrícula das de 2 anos chega a 18,9%, a de 3 anos a 28%, a de 4 anos representa 25,3%, a de 5 anos, 19,7% e a de 6 anos, apenas 1,1%.

Como a Resolução CNE/CEB nº 01, de 14 de janeiro de 2010, define Diretrizes Operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, incluindo a data de corte etário para matrícula da criança de 6 anos no 1º ano do Ensino Fundamental, o percentual das crianças de 6 anos de idade que permanece

na pré-escola tem sido cada vez menor. Os municípios participantes desse estudo estimam que com todas as unidades do Proinfância concluídas e em funcionamento, 28.096 crianças serão matriculadas na creche e na pré-escola.

Tabela 2.28: Total de crianças de 0 a 6 anos atendidas nas Unidades do Proinfância, por idade, segundo os polos - 2013

Polo	Crianças						
	Total	Idade					
		1 ano	2 anos	3 anos	4 anos	5 anos	6 anos
1. Irecê	195	21	40	41	48	45	0
2. Salvador	793	101	166	233	162	92	39
3. Euclides da Cunha	768	36	149	184	210	189	0
4. Amargosa	455	28	110	175	83	59	0
5. Ilhéus	563	52	84	116	165	146	0
6. Vitória da Conquista	654	58	107	133	145	211	0
7. Sr. Bonfim	515	13	75	121	174	132	0
8. Baixa Grande	348	16	63	114	75	80	0
9. Caetité	557	47	109	151	166	70	14
10. Morro do Chapéu	482	0	105	226	120	24	7
Total	5330	372	1008	1494	1348	1048	60

1.3 PERFIL DOS MUNICÍPIOS BAIANOS SELECIONADOS PARA A ETAPA QUALITATIVA DA PESQUISA

Conforme já foi descrito na Parte I deste livro, foram selecionados 10 municípios com Unidades do Proinfância em funcionamento, para comporem a amostra da segunda etapa da pesquisa, que privilegiou a abordagem qualitativa de investigação.

De acordo com os dados dos 10 municípios da amostra selecionados, obtidos por meio da aplicação da Ficha Complementar, 6 deles possuem um setor específico para Educação Infantil na Secretaria de Educação e 7 têm orientações e diretrizes para a Educação Infantil no município. Os dados revelam também que a atualização das orientações e diretrizes ocorreu entre os anos 2011 e 2013.

Dos 10 municípios, 1 município atualizou em 2011, 4 municípios em 2012, 2 municípios em 2013 e 4 municípios não responderam esse quesito. Notamos que foi após a homologação e divulgação das atuais Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil que os 6 municípios revisitaram e atualizaram as suas orientações e diretrizes para esse segmento da Educação Básica. Os atores participantes com maior protagonismo no processo de elaboração e atualização das orientações e diretrizes foram os coordenadores pedagógicos e os técnicos da Secretaria Municipal de Educação. Os professores e gestores também participaram, mas em menor proporção. Já as famílias e as crianças foram invisíveis nessa ação.

Nesses municípios da amostra, 95,4% das instituições de Educação Infantil existentes estão vinculadas à rede municipal e somente 4,6% são conveniadas. Essas instituições de Educação Infantil conveniadas estão localizadas em apenas 2 municípios, sendo que em um deles (Itabuna), das 45 instituições de Educação Infantil, 22 são conveniadas, ou seja, 48,9% do total.

Outro dado que chama a atenção nesses municípios é que das 482 instituições municipais de ensino com Educação Infantil, 64 (13,3%), atende crianças de 0 a 5 anos de idade e 418 (86,7%) são classes de Educação Infantil em instituições do Ensino Fundamental. Notamos que a Educação Infantil está acontecendo nas instituições do Ensino Fundamental. São espaços que nem sempre garantem à criança espaços-tempos apropriados para o seu desenvolvimento e aprendizagem.

Em relação à Proposta Pedagógica, das 482 instituições municipais de Educação Infantil, 373 (77,4%) possuem proposta pedagógica escrita, 51 (10,6%) possuem proposta pedagógica não escrita e 58 (12%) não possuem proposta pedagógica. Con-

siderando os percentuais dos municípios sem proposta pedagógica escrita e os que não possuem proposta pedagógica, tem-se um total de 22,6%.

Dos 151 coordenadores pedagógicos de Educação Infantil dos 10 municípios da amostra, 130 (86,1%) atuam na rede municipal e 21 (13,9%) nas instituições conveniadas. Dos coordenadores pedagógicos de Educação Infantil que atuam na rede municipal, 6% atuam só na creche, 21,5% creche e pré-escola, 3,8% só na pré-escola, 60,8% em classes de creche e pré-escola em instituições de Ensino Fundamental e 6,9% na Secretaria Municipal de Educação. Dos que atuam em instituições conveniadas, 9,5% só na creche, 4,8% na pré-escola, 42,9% em creche e pré-escola e 42,9% em classes de creche e pré-escola em instituições do ensino fundamental.

Os dados revelam também que 82,2% dos coordenadores que trabalham nas creches municipais são concursados e que na pré-escola esse percentual passa para 91,1%. Em relação ao nível de instrução desses profissionais, 68,3% dos atuantes nas creches municipais e 63,3% dos que atuam nas pré-escolas municipais possuem nível superior com Licenciatura.

Entre os 293 professores que trabalham em creches municipais, 71,7% são concursados e 28,3% contratados. Sobre o nível de instrução desses professores que atuam em creches municipais, 23,3% possuem ensino Médio/Magistério, 9,6% possuem Ensino Superior sem Licenciatura, 45,8% com Licenciatura e 21,3% possuem Especialização.

Dos 689 professores que atuam em pré-escolas municipais, 50,5% são concursados e 49,5% contratados. Sobre o nível de instrução desses professores que trabalham em pré-escolas municipais, 5,4% possuem ensino Médio/Magistério, 7,0% possuem Ensino Superior sem Licenciatura, 54% com Licenciatura e 9,2% possuem Especialização.

Em relação à existência de política de formação continuada para os professores que atuam na Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação, 7 (70%) dos 10 municípios afirmaram ter uma política de formação continuada para os professores. Essa política de formação continuada foi considerada pelos municípios como sendo ações desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação e/ou pelo Governo Federal, como o Proinfância, por exemplo.

Esse estudo revelou que a situação das obras do Proinfância nos 10 municípios da amostra da Pesquisa de Avaliação Diagnóstica da Educação Infantil no estado da Bahia, etapa qualitativa, encontra-se da seguinte forma: das 37 obras 16,2% estão em

fase de planejamento, 2,7% em processo de licitação, 43,3% em construção, 2,7% concluída, mas sem funcionamento, 35,1% concluída e em funcionamento, e nenhuma obra paralisada ou cancelada.

Dos 10 municípios, 8 (80%) afirmaram que serão realizadas novas matrículas e transferência de crianças de outras instituições da rede para as novas unidades do Proinfância e que a previsão para o atendimento das crianças na creche será em turno integral (60%) e em turno parcial e integral (40%). Já na pré-escola o atendimento será só em turno parcial (30%), só turno integral (50%) e em ambos (20%).

A possibilidade de esses municípios expandirem as matrículas da creche e da pré-escola vem se tornando reduzida, pois as novas unidades do Proinfância estão recebendo tanto crianças já matriculadas na Educação Infantil na rede municipal como novas matrículas. As unidades do Proinfância deveriam contribuir para a expansão das matrículas na creche e na pré-escola no município, mas como a infraestrutura de boa parte das instituições de Educação Infantil existentes nos municípios é inadequada para o desenvolvimento da ação pedagógica com as crianças, os municípios têm optado por transferir e fazer novas matrículas.

Nas 10 unidades do Proinfância dos municípios da amostra, as crianças matriculadas possuem a seguinte faixa etária: 1 ano (6,4%), 2 anos (19,8%), 3 anos (29,4%), 4 anos (25,4%) e 5 anos (19%). Os municípios informaram que nessas unidades não tem matrícula de crianças de 6 anos. Notamos que o atendimento de bebês e crianças pequenas ainda é muito restrito, o que revela a necessidade de maior investimento dos municípios para ampliar a matrícula de crianças nessa faixa etária.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Plano Nacional de Educação (PNE)* - Lei nº 13.005/2014. Brasília: Congresso Nacional, 2014.

_____. *Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças*. Brasília: MEC/SEB, 2009a.

_____. Ministério da Educação e do Desporto/SEB. *Indicadores da qualidade na Educação Infantil*. Brasília: MEC, 2009b.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 10 de jul. 2013.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 10 jul. 2013.

_____. *Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007*. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm>. Acesso em 10 jul. 2013.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009*. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?catid=323:orgaos-vinculados&id=13684:resolucoes-ceb-2009&option=com_content&view=article>. Acesso em: 31 mar. 2010.

_____. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 10 jul. 2013.

LUZ, Iza. *Relações entre crianças e adultos na Educação Infantil*. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.



2 O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM INSTITUIÇÕES DO PROINFÂNCIA NO ESTADO DA BAHIA

*Marlene Oliveira dos Santos - UFBA
Maria Izabel Souza Ribeiro - UFBA
Daniela Nascimento Varandas - UNEB*

Neste capítulo faremos uma discussão sobre o currículo da Educação Infantil tomando como referência os dados construídos na pesquisa “Caracterização da Educação Infantil no estado da Bahia”, por meio de observação da prática pedagógica em 32 grupos da Educação Infantil (creche e pré-escola), distribuídos em 10 unidades do Proinfância, localizadas cada uma em um município baiano. No total foram 10 municípios envolvidos nessa etapa da pesquisa qualitativa⁸.

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

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

8. Para saber mais sobre a etapa qualitativa da pesquisa “Caracterização da Educação Infantil no estado da Bahia”, consultar o Capítulo 2 da Parte I deste livro.

de desenvolvimento e a sua aprendizagem atropelados em nome de interesses político-econômicos. Foi com essa compreensão de currículo que olhamos para as práticas pedagógicas em creches e pré-escolas em 10 instituições do Proinfância no estado da Bahia.

As atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Resolução CNE/CEB, nº 5 de 17 de dezembro de 2009), legislação de caráter mandatório, apresentam princípios, eixos e diretrizes para as práticas pedagógicas da Educação Infantil. Estes princípios, eixos e diretrizes foram levados em consideração nas análises realizadas sobre as interações; brincar e brincadeira; diferentes linguagens, gêneros e formas de expressão; relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço-temporal; ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar; mundo físico, social, tempo, natureza, biodiversidade e sustentabilidade da vida na terra; e acompanhamento do trabalho pedagógico e avaliação do desenvolvimento das crianças.

Partimos do pressuposto de que esses elementos são constitutivos da proposta pedagógica e curricular da Educação Infantil e que estão articulados entre si. Apenas por uma questão didática, fizemos a opção de organizar os dados em tópicos. É como se cada tópico fosse o fio de uma rede que foi tecida com os seus vários fios.

2.1 SOBRE AS INTERAÇÕES

As práticas pedagógicas que constituem a proposta pedagógica e curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e as brincadeiras. (BRASIL, 2009). De acordo com o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (HOUAISS; VILLAR, 2001, p. 1632), interação significa

[...] atividade ou trabalho compartilhado, em que existem trocas e influências recíprocas; comunicação entre pessoas que convivem; diálogo, trato, contato; conjunto de ações e relações entre os membros de um grupo ou entre grupos de uma comunidade.

Podemos dizer que esses significados de interação fazem sentido tanto para a ação pedagógica com os bebês⁹, como com as crianças pequenas e maiores, pois as trocas, as

9. Estamos considerando como bebês, crianças de 0 a 1 ano e meio; crianças pequenas como crianças de 1 ano e meio a três anos e como crianças maiores, crianças de 4 e 5 anos e 11 meses de idade. (BRASIL, 2009). Reconhecemos que todas são crianças, mas o uso das nomenclaturas bebês, crianças pequenas e crianças maiores é para demarcar que a ação pedagógica com cada um desses grupos de crianças possui suas especificidades e que estas devem ser contempladas na proposta pedagógica e curricular da Educação Infantil.

influências recíprocas, o diálogo, as atividades compartilhadas e a comunicação entre os adultos que frequentam a instituição de Educação Infantil devem ser, de fato, o eixo estruturante do trabalho pedagógico na creche e na pré-escola.

As práticas pedagógicas, observadas nas instituições de Educação Infantil do Proinfância participantes da pesquisa, evidenciaram diferentes situações de interações entre os bebês, entre as outras crianças e entre os bebês e os professores e os auxiliares de desenvolvimento infantil. De acordo com Oliveira (2011, p. 78),

as interações fazem a mediação do desenvolvimento humano, ou seja, tornam-se recursos para a transformação das formas humanas de ação, pois fornecem ao indivíduo recursos para ele apropriar-se ativamente de formas de perceber, memorizar, emocionar-se, conversar, solucionar problemas e outras ações humanas que foram e estão sendo culturalmente desenvolvidas.

Conforme afirma a autora, as interações assumem importante papel no processo de desenvolvimento da criança e são elas que propiciam ao indivíduo experiências fundantes na sua relação com os outros, crianças e adultos.

Com base nos dados da pesquisa, podemos afirmar que a qualidade das interações entre os bebês e as crianças pequenas ainda está em processo de construção no trabalho pedagógico. Em uma das salas observadas, por exemplo, os bebês foram colocados separados, uns ficaram nos cantinhos, outros no andador, outros no velotrol e outros ainda foram colocados para dormir.

A estratégia de criar diferentes ambientes e disponibilizar brinquedos nas salas de referência é importante, mas o professor não pode ser o único a determinar onde o bebê ou a criança pequena pode ficar, com quem ele deve estar e o que ele deve fazer. Com um ambiente organizado com objetos, brinquedos e materiais, respeitando as especificidades da faixa etária, os bebês e as crianças pequenas podem também fazer suas escolhas em seus processos de comunicação e interação, como foi visto em outros grupos observados.

Em relação à interação entre as crianças maiores, foram observadas algumas oportunidades de interagir com seus pares, mas, em várias circunstâncias, também foram mantidas sob o controle do professor e/ou do auxiliar de desenvolvimento in-

fantil¹⁰. Essa atitude de controle dos profissionais para com as crianças ocorreu tanto nos momentos de realização de atividades nas salas de referência, como no espaço externo da instituição. Lembramos que a supervisão/coordenação das crianças é tarefa do adulto; o problema é quando isso se transforma em controle excessivo, tendo uma finalidade em si mesma, isto é, não servindo como meio para a realização de algo. Em várias salas, as crianças ficaram envolvidas em uma mesma atividade e quando alguma tentava brincar e/ou buscar o auxílio de outras crianças, eram chamadas a voltar para o seu lugar e fazer a atividade sozinha. Sobre essa situação, uma auxiliar de pesquisa (AP1) descreveu em seu relatório de campo: “Se uma criança tentasse brincar com outra nesses momentos ou com seu próprio sapato, por exemplo, era chamada a atenção para ficar quieta”.

Ainda sobre o controle dos adultos para com as crianças, a pesquisadora P7 narrou em seu relatório de campo:

a relação dos adultos com as crianças é de controle. Se as crianças levantam eles “pedem” para as crianças sentarem ou pegam no braço e as colocam sentadas (dos bebês às crianças maiores). É comum ouvir dos adultos as seguintes falas em relação às crianças: “Sente!; Fique quieta!; Não levante! Volte aqui!”.

Mesmo considerando que o controle estivesse relacionado a uma concepção de cuidado por parte das profissionais no sentido de evitar situações de conflito, perigo e que as crianças se machucassem, tal prática impossibilita as explorações e experiências das crianças. Por outro lado, esse modo rígido dos professores e/ou auxiliares de desenvolvimento infantil agirem com os bebês, crianças pequenas e crianças maiores

[...] representam um desrespeito ao direito e à dignidade das crianças. É preciso que os adultos estejam atentos para modificar aquelas práticas que tolem as oportunidades de desenvolvimento infantil. Favorecer interações humanas positivas e enriquecedoras deve ser uma meta prioritária de toda instituição educacional (BRASIL, 2009a, p. 43).

10. Em alguns municípios participantes da etapa qualitativa da pesquisa, encontramos nomes diferentes para o profissional que vem assumindo a função de apoiar o professor que atua em grupos da Educação Infantil (creche e pré-escola), dentre eles destacamos: auxiliar de desenvolvimento infantil, auxiliar de classe, monitor e estagiário. (creche e pré-escola).

Diante do exposto, podemos dizer que é necessário ressignificar essas atitudes de desrespeito aos direitos das crianças no cotidiano das instituições de Educação Infantil. É importante ressaltar também que as crianças, mesmo estando submetidas a práticas desse tipo, foram e são capazes de encontrar brechas nas normas impostas pelos professores para interagir com seus pares, seja com um olhar, um sorriso, um gesto ou com uma palavra, como foi visto em alguns grupos. Na verdade, o trabalho pedagógico com as crianças deve ser pautado no respeito, na liberdade de expressão, no acolhimento e não na negação das manifestações das crianças, pois como consideram Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 75), “[...] o trabalho pedagógico é o produto de quem pensamos que a criança seja”.

Momentos de interações e brincadeiras¹¹ também foram encontrados em vários grupos observados, mas o professor ainda ocupava uma centralidade nesses momentos, principalmente, quando era ele que definia quando as crianças podiam interagir entre si. Em um dos grupos observados, a professora oportunizava a interação e a brincadeira, mas somente quando as crianças iam terminando a atividade e com a condição de não atrapalhar os demais colegas. Notamos que, nesse caso, embora ainda tenha sido privilegiada uma atividade “pedagógica” proposta pela professora, foi dada a oportunidade às crianças de realizarem algumas brincadeiras para não ficarem ociosas e obrigadas à contenção.

Em outro grupo, as crianças tiveram a oportunidade de se envolver em atividades diversificadas, dentro e fora da sala de referência, em pequenos grupos e em grupos maiores, manuseando e explorando diferentes materiais, adereços e brinquedos. Nesse grupo, observamos que as crianças foram incentivadas pela professora a interagir e a brincar com outras crianças, inclusive com aquelas que não tinham o costume de brincar com mais frequência, oportunizando a construção de novas relações. Essas duas situações mostram que o lugar ocupado pelas interações na prática pedagógica e a compreensão do que significa as interações no processo de desenvolvimento do indivíduo são distintos. Em uma é a professora que determina quando interagir e na outra a professora incentiva as interações e as brincadeiras como uma possibilidade de ampliação e de construção de novas relações entre as crianças.

As situações de interação entre as crianças foram mais vistas no pátio, durante o recreio, tempo destinado para o lanche e para brincadeiras “livres”. O tempo do

11. No tópico seguinte outros elementos sobre o brincar e as brincadeiras serão discutidos.

recreio variou nas instituições observadas de 20 a 90 minutos, ou seja, era o tempo que as crianças podiam brincar, pois na concepção de muitas professoras a sala de referência era o lugar para estudar e o pátio o lugar para brincar.

No que diz respeito às interações entre crianças de diferentes grupos/idades da instituição de Educação Infantil, encontramos crianças sendo retiradas de situações de interação e mantidas sob a tutela do adulto (professor e/ou auxiliar de desenvolvimento infantil), bem como crianças interagindo com crianças de diferentes idades, um cenário não muito diferente do que foi visto com crianças do mesmo grupo/idade.

As situações de interação entre as crianças de diferentes grupos/idades foram mais frequentes com as crianças maiores, pois os bebês e as crianças pequenas permaneceram mais em suas salas de referência, exceto em algumas atividades realizadas no pátio, quando eles foram levados para assistir o que estava sendo apresentado pelas crianças maiores, mas, como foi dito, apenas para assistir porque, nesses momentos, elas foram mais repreendidas e retiradas de situações de interação do que incentivadas e acompanhadas em seu encontro com o outro.

Em um dos dias de observação, em uma unidade pesquisada, a professora levou os bebês e as crianças pequenas para o pátio para assistir a apresentação de atividades desenvolvidas por outros grupos da Educação Infantil. Cada grupo ficou sentado em um tapete no chão e quando as crianças, que já andavam, levantavam para ir brincar com outra criança, as professoras e as auxiliares de desenvolvimento infantil pegavam as mesmas pelo braço e as colocavam sentadas no tapete, contendo os movimentos das crianças.

A prática de retirar os bebês e as crianças pequenas da sala de referência para outros espaços-ambientes da instituição precisa ser fortalecida na prática pedagógica, pois tanto os bebês como as crianças maiores necessitam de experiências nos diferentes espaços-ambientes da instituição de Educação Infantil para o seu desenvolvimento integral. É importante destacar que não basta retirar os bebês e as crianças pequenas de sua sala de referência para levá-los para o espaço externo, é preciso que as atividades sejam adequadas para cada faixa etária e estejam relacionadas com os interesses e potencialidades dos bebês e das crianças pequenas, pois no exemplo descrito acima, eles saíram da sala, mas não tiveram nem sequer a chance de ficar com o outro.

As crianças maiores tiveram mais oportunidades de apresentar suas atividades no pátio para outros grupos e de também assistir as apresentações de diferentes grupos (creche e pré-escola), de brincar na área externa com crianças de diferentes grupos/

idades, de estar com outras crianças no momento das refeições no refeitório, de integrar na chegada e na saída, bem como nas atividades coletivas realizadas no espaço externo/pátio e na sala audiovisual.

Em algumas práticas observadas notamos que houve incentivo das professoras para a interação entre as crianças de diferentes grupos/idades. Os momentos em que essas situações de interação mais aconteceram foram nas atividades e brincadeiras planejadas, a exemplo do banho de mangueira, do brincar com bolinhas de sabão, de outras brincadeiras no solário e no parque. Ocasionalmente, aconteceu também nos momentos de refeição, onde a interação era mais limitada, pois as crianças ficaram em mesas separadas, e nos momentos de higiene, quando elas precisavam dividir o mesmo banheiro.

No que concerne à interação entre a professora e os bebês e as crianças pequenas, observamos que a escuta e o acolhimento da criança pelo docente ainda são bastante frágeis, pois as situações analisadas, na maioria dos grupos, evidenciaram pouco diálogo, pouca escuta, pouco incentivo à participação dos bebês e crianças pequenas nas tomadas de decisões e pouco acolhimento de suas expressões e manifestações.

Em poucos grupos de bebês e crianças pequenas, as professoras demonstraram estar atentas aos aspectos emocionais das mesmas, chamaram os bebês e as crianças pelo nome, se dirigiram à criança, na maioria das vezes, no mesmo nível de seu olhar, abraçaram e afagaram, principalmente, nos momentos de choro, estimularam a chamar os colegas pelo nome. Percebemos também que as professoras procuraram incentivar as crianças contando história, disponibilizando brinquedos (os que existiam) e materiais diversos, realizando atividades de exploração do corpo do outro e de respeito às diferenças. Os bebês e as crianças pequenas foram tratados com cuidado e afeto pelos professores e auxiliares de desenvolvimento infantil, mas ainda existe um vácuo entre o que acontece na prática e o que deve ser uma ação pedagógica com bebês e crianças pequenas.

A respeito da interação da professora com as crianças maiores, a tendência mais notada foi a de pouca escuta das manifestações das crianças, mas em alguns grupos as crianças tiveram seus pontos de vista mais acolhidos. No relatório de campo de uma das auxiliares de pesquisa, consta o seguinte registro em relação à interação da professora com as crianças maiores: “Ela costumava dizer que eles (alunos) não podiam fazer o que querem.” (AP4). Não deixar as crianças fazer o que elas querem significa retirar delas a possibilidade de conhecer a si, o outro e o mundo, assim como de fazer escolhas, de assumir responsabilidades em seu processo de desenvolvimento, de resolver problemas e de manifestar suas opiniões. Para Michele Nehls (2012, p.202),

É necessário também visualizar as crianças como seres com suas especificidades, mas com vontade própria, capazes e competentes para construir conhecimento e, dentro de suas possibilidades, inferir no meio em que vivem, para, assim, idealizar uma educação em direção à autonomia. E se as crianças forem capazes de exercitar seu autogoverno em situações concretas do cotidiano, poderão pouco a pouco aplicá-lo no plano das ideias e dos valores.

Outra situação observada e descrita no relatório de campo de uma auxiliar de pesquisa (AP8) revela também a pouca valorização da criatividade da criança:

as crianças estavam fazendo uma atividade de pintura do girassol e uma delas começou a pintar o girassol de azul, a professora se aproximou e disse para ela que o girassol era amarelo. Em outra atividade de desenho e pintura, uma criança desenhou o sol na parte inferior do papel sulfite e o pintou da cor laranja, a mesma professora disse para essa criança que o sol era amarelo e que deveria ser desenhado na parte superior do papel. Nesse instante, outra criança interveio na conversa e disse: “é que o sol vai dormir, tia”.

Garantir à criança a possibilidade de levantar suas hipóteses em seus processos de investigação e de criação é fundamental. Se o desenho é uma produção da criança, por que as cores e a posição dos elementos de sua obra de arte têm que ser definidas pelo professor? É preciso pensar sobre isso porque a ação pedagógica deve potencializar a criatividade da criança e não limitá-la sob a ótica do professor.

Sobre as interações entre os professores e as famílias, observamos que ocorreram mais nos momentos da chegada e da despedida, quando os pais e/ou responsáveis levaram as crianças até a sala de referência. É importante destacar que em todas as unidades do Proinfância observadas, os familiares puderam levar a criança até a sala. Foi nesse momento que os familiares, no caso dos bebês e crianças pequenas, conversaram com as professoras sobre sono, alimentação, banho, higiene, remédios, materiais pedagógicos e sobre a importância do acompanhamento do trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças. Uma das pesquisadoras (P1) fez o seguinte registro: “A interação das professoras-famílias acontece na chegada e na saída das crianças na creche. Ao chegarem, a professora pega a criança no colo e dialoga com a mãe sobre assuntos variados”. No entanto, em algumas situações foi visto também pais, mães e/ou responsáveis mais

silenciosos nos momentos de chegadas e despedidas, eles apenas entregaram a criança à professora ou à auxiliar de desenvolvimento infantil e foram embora.

A relação entre a família e a escola é um dos pilares fundamentais da proposta pedagógica da Educação Infantil e, conseqüentemente, da ação pedagógica com os bebês e as crianças. É dialogando com as famílias que os professores podem compartilhar saberes e experiências para conhecer mais os bebês, as crianças pequenas e maiores, ou seja, as suas preferências, gostos, como dormem, como são alimentados e como brincam para propor uma ação pedagógica que respeite a singularidade de cada um e potencialize as suas capacidades.

Para finalizar, afirmamos que a interação criança-criança permite o contato com diferentes pontos de vista, vontades, saberes e desejos. Ao relacionar-se com o outro, situações de partilha, de solidariedade, de conflito e de disputa ocorrem de maneira frequente, permitindo às crianças o desafio constante de aprender a lidar com conquistas, medos, frustrações, alegrias, silêncios, vontades e sentimentos, seus e dos outros. A interação entre crianças e entre as crianças e os adultos constitui-se elemento fundante para o desenvolvimento do indivíduo. Além disso, é nas diversas situações de interação que os bebês, as crianças menores e crianças maiores podem respeitar os sentimentos e o ponto de vista de outros, como dito anteriormente. Fica evidente que se as interações deixarem de acontecer ou pouco acontecerem, as oportunidades de a criança aprender coisas novas no encontro com o outro sobre si e sobre o outro também são diminuídas. Daí a importância de o professor potencializar as interações e as experiências dos bebês, das crianças pequenas e das crianças maiores no cotidiano da instituição de Educação Infantil.

As interações entre as crianças e entre estas e os adultos são fundamentais para o seu desenvolvimento, para o seu processo de individuação e de constituição da sua identidade. Desse modo, as interações devem ser compreendidas e experienciadas no cotidiano das instituições de Educação Infantil como um dos eixos das ações pedagógicas.

2.2 SOBRE O BRINCAR E A BRINCADEIRA

Refletiremos nesse tópico sobre o brincar, expressividade peculiar e extremamente importante do ser humano. Inicialmente discutiremos alguns aspectos pertinentes para a compreensão do brincar no período da infância e posteriormente reali-

zaremos algumas reflexões sobre a brincadeira no contexto da Educação Infantil à luz dos dados das observações realizadas em 10 instituições do Proinfância no estado da Bahia.

Do mesmo modo que a concepção e a representação da infância foram modificadas historicamente, o brincar, como atividade e fenômeno característico do ser humano, também passou e continua passando por alterações ao longo da história. Sua valorização e compreensão acompanham as noções de infância e criança que permeiam o processo histórico. Assim, o conceito e a importância do brincar são discutidos por diversos autores e teóricos de acordo com suas indagações e interpretações, associadas às perspectivas filosóficas e às características do contexto social, histórico e cultural que sustentam suas ideias, concepções e pontos de vista.

O brincar sobrevive ao longo da história da humanidade passando por processos de modificações em sua concepção e na compreensão do seu papel na vida da criança. É peculiar ao ser humano brincar, independente de sua origem e do seu tempo. Nos diferentes contextos sociais e históricos podemos perceber a existência do brincar no comportamento infantil.

O brincar sempre esteve presente na vida da criança, mesmo que de diferentes formas e expressões. O brincar e todos os elementos vinculados a essa ação, como a brincadeira, o brinquedo e o jogo, estão diretamente relacionados à criança. Segundo Pearce (1989, p. 181), a criança “só conhece um mundo, e este é exatamente o mundo real no qual e com o qual ela brinca. Ela não está brincando de viver. Brincar é viver.” Para a criança brincar é coisa séria, não é um simples passatempo ou diversão. É uma ação que a absorve por inteiro, pois corpo e mente estão imbricados.

O brincar é peculiar não só entre os seres humanos, em outras espécies animais também observamos os filhotes brincando. Segundo Pearce (1989, p. 175), “os jogos são a característica universal nos jovens de todas as espécies superiores.” Os animais aprendem e exploram suas capacidades de movimentação através da brincadeira, por exemplo, sua iniciação na atividade de caça se dá a partir da experiência do brincar com a fêmea ou o macho adulto. Portanto, brincar além de ser atividade integrada ao período de formação do ser humano é característico entre os animais, o que evidencia sua relevância no processo de desenvolvimento.

O brincar, que abrange as ideias de brincadeira e brinquedo, como dito anteriormente, implica diferentes dimensões, biológica, psíquica, simbólica, social, cultural, histórica, etc. Todas as dimensões do brincar estão intrinsecamente interligadas.

Cada um desses termos possui uma definição específica, mas todos estão estritamente interligados:

- Brincar (verbo intransitivo) é o ato em si, ou seja, é a ação propriamente dita.
- Brincadeira (substantivo) é a situação criada a partir da ação de brincar.
- Brinquedo (substantivo) é o objeto utilizado para brincar.

Aqui vamos falar de maneira integrada, já que a referência a um termo implica na consideração do outro.

A ação do brincar está intimamente relacionada com o desenvolvimento do conhecimento de si, do mundo físico e social e dos sistemas de comunicação, na criança. Assim, a brincadeira influencia a construção da realidade e do conhecimento do mundo interior e exterior. O brincar reflete um modo através do qual a criança elabora, ordena, desordena, destrói e reconstrói o mundo, constrói e recria a realidade. Enfim, o brincar tem uma função imprescindível na vida da criança, pois envolve o aspecto psicossocial, cultural e histórico.

De acordo com Vigotski (2008, p. 35), “a brincadeira é fonte do desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento iminente”. Como Prestes (2012) ressalta a zona de desenvolvimento iminente revela o que a criança pode desenvolver, não significa que obrigatoriamente vai desenvolver (p. 179), tem a ver com a revelação das funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de amadurecimento (p. 186). É aquilo que consegue fazer com a ajuda ou mediação de outra pessoa mais experiente. Prestes (2012, p. 175) destaca que Vigotski faz análise da “brincadeira de faz de conta como uma atividade que desempenha um papel importante no desenvolvimento infantil”.

Na brincadeira de faz de conta a criança atua e representa papéis que ainda não tem condições de assumir de forma concreta. De acordo com Vigotski (2008, p. 25) são necessidades e desejos “não-realizáveis imediatamente”, assim a brincadeira pode ser “entendida como uma realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis”. O autor ainda destaca que a “essência da brincadeira é que ela é a realização de desejos, mas não de desejos isolados e sim de afetos generalizados.” (p. 26). Por exemplo, quando brinca de dirigir, a criança não tem condições de dirigir um carro realmente, mas na brincadeira pode realizar a ação via seu imaginário e gestos que imita da situação real, e, então, realizar seu desejo. Portanto, na brincadeira “a criança cria uma situação imaginária” (p. 26).

Outra característica é que na brincadeira de faz de conta, a criança faz a separação entre objeto e significado através da sua criação imaginária, ou seja, se relaciona com o significado em questão e não com o objeto concreto. Por exemplo, em uma brincadeira na qual a criança utiliza uma vassoura como um cavalo: o significado da palavra cavalo se separa do cavalo real e transfere para outro objeto (vassoura), nesse caso explora o objeto (vassoura) não associado a seu significado (vassoura), mas atribui a ele um outro sentido (cavalo). “Na brincadeira, a criança opera com objetos como sendo coisas que possuem sentido, opera com os significados das palavras, que substituem os objetos; por isso, na brincadeira, ocorre a emancipação das palavras em relação aos objetos.” (VIGOTSKI, 2008, p. 31).

A brincadeira de faz de conta além de ser uma situação imaginária também é uma atividade regida por regras, isto é, a criança se comporta de acordo com o papel que exerce na situação de faz de conta e as atividades têm correspondência com o real. Brincando, a criança comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real e segue as regras de comportamento contidas e que decorrem da situação imaginária, ou seja, se comporta conforme o papel assumido, mãe, pai, professor, motorista, etc. Ela assume papéis e age como percebe a realidade, identificando e realizando as atividades coerentes com a situação; portanto, a brincadeira exige um esforço de controle da vontade, pois a criança precisa agir de acordo com o papel que desempenha. Dessa forma, a brincadeira contribui para o desenvolvimento moral da criança.

Outro aspecto interessante em relação ao brincar é o sócio-afetivo. Nas trocas interativas que envolvem o brincar há a possibilidade de criação de vínculos afetivos. O envolvimento criado na ação do brincar oportuniza o estreitamento das relações – os laços afetivos podem ser fortalecidos através da cumplicidade e ligação entre os sentimentos e sensações vivenciadas. Também nas situações de brincadeira vivenciam conflitos e precisam negociar os papéis que assumem no faz de conta, por exemplo, quando um mesmo papel ou personagem é escolhido por diferentes crianças. Nesse caso, o enfrentamento do conflito e a negociação são uma ótima oportunidade de aprendizado social.

Brincando, a criança inicia sua integração social; aprende a conviver com os outros, a situar-se frente ao mundo, desenvolve seu lado emocional, afetivo e social. Carvalho (1981, p. 02) se refere ao brincar como “oportunidade para interação social, ou para o estabelecimento de relações sociais; como caminho para o desenvolvimento de habilidades sociais; como expressão da vida social e da percepção da criança de seu mundo social”.

Na instituição de Educação Infantil muitas vezes são observadas situações nas quais os adultos propõem jogos pedagógicos com propósitos didáticos, que são considerados como momentos de brincadeira. Entretanto, é importante colocar que há uma diferença entre o jogo pedagógico e a brincadeira da criança. Nas situações de utilização dos jogos pedagógicos a exploração da criança é restrita em função das características da atividade. Para a criança é imposto o que deve e o que não deve ser feito, limita-se o espaço da criação e da imaginação, como foi discutido no tópico “Interações”.

O brincar e a brincadeira são termos utilizados para fazer referência a uma atividade voluntária, livre que acontece em um determinado momento e lugar, que tem um fim em si mesmo. Portanto, duas características são essenciais: ser uma atividade “com fim em si mesma” e livre. Dessa forma, as crianças decidem se querem entrar e quando querem sair da brincadeira, ela não pode ser imposta, nesse caso passa a ser jogo pedagógico. Assim, com o controle, a imposição e a limitação presentes no jogo pedagógico, condicionando-o, única e exclusivamente, a propósitos didáticos, exclui-se a espontaneidade, isto é, a essência da brincadeira.

Em muitas instituições de Educação Infantil o momento “livre” é orientado, supervisionado e direcionado pelo professor ou por outro profissional que trabalha na instituição que modifica substancialmente a ação espontânea da criança. O papel do adulto nas situações de brincadeira de faz de conta é observar, acompanhar as explorações da criança, intervir e apresentar desafios quando necessário.

Com frequência, a brincadeira é desvalorizada e menosprezada pelo adulto, e tida como oposta ao sério, ao real, ao trabalho, etc. A partir dessa concepção o adulto impõe à criança obedecer a suas ideias, desprezando a sua intencionalidade maior que é a de brincar com o mundo.

No contexto da Educação Infantil é fundamental dar espaço para a criança inventar, criar, imaginar, enfim, brincar livremente. Explorar a si, o outro e o mundo através de sua intencionalidade e expressividade primordial que é o brincar.

Em todas as instituições do Proinfância pesquisadas havia espaço externo amplo para brincadeiras e na maioria delas existia materiais e brinquedos disponíveis para as crianças brincarem, mas não em quantidade suficiente e em bom estado de conservação, como será apresentado no Capítulo 3, da Parte II.

No caso das instituições com os grupos de bebês e crianças pequenas, em duas das unidades, as crianças brincaram no espaço externo cerca de três vezes por semana

ou através de algumas saídas programadas nos horários em que o sol estava menos intenso. Nessas duas instituições, durante as observações realizadas, as brincadeiras foram supervisionadas e as crianças brincaram de correr, de amarelinha (fixa no chão), trezinho (fixo no chão), bola e bambolê. Os bebês brincaram mais individualmente e com os brinquedos trazidos da sala de referência.

Na maioria das creches, as crianças brincaram com os brinquedos de parque, mesmo que não em quantidade de tempo ideal para faixa etária ou de maneira espontânea (sem ter a intervenção do adulto), mas elas brincaram na área externa de cantigas de roda, de bola, amarelinha, casinha e com objetos trazidos da sala. Em geral, brincaram por agrupamentos espontâneos, brincadeiras de exploração dos brinquedos e de faz de conta. Algumas brincadeiras envolveram espaços maiores, como as de corrida e pega-pega.

No que tange às brincadeiras nas salas de referência das crianças pequenas, observamos que a maioria das salas possuía espaços e materiais disponíveis para as crianças, no entanto, as mesmas eram controladas pelas professoras e/ou auxiliares de desenvolvimento infantil, impedindo-as de fazer suas investigações por meio das brincadeiras e interações. Nas demais salas de crianças menores, a estrutura física era adequada, mas a disposição das mesas, cadeiras e outros mobiliários dificultavam a movimentação das crianças, que ficavam limitadas às suas cadeiras, brincando na maioria das vezes com massa de modelar, brinquedos trazidos de casa, revistas e livros velhos, como narrou uma das auxiliares de pesquisa (AP11): “A sala de atividades possui um cantinho onde fica uma caixa com brinquedos de armar e livros, no entanto, o espaço (para brincar) é pouco, devido à disposição das mesinhas e cadeiras”. Sabemos que a organização do espaço-ambiente reflete a compreensão que se tem de criança e do trabalho pedagógico com bebês, crianças pequenas e crianças maiores.

Já no grupo das crianças maiores o que foi encontrado em relação às brincadeiras não foi muito diferente da realidade das salas de bebês e crianças pequenas. Observamos que as crianças tiveram pouca oportunidade de brincar, seja pelo modo de disposição do mobiliário, que dificultava a movimentação das crianças e até mesmo do professor e auxiliar de desenvolvimento infantil, seja porque a brincadeira ainda não era vivida na sala de referência como inerente ao processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança. Somente em dois grupos observados as crianças puderam brincar sem ter um tempo definido. Nos demais grupos a brincadeira foi inserida na rotina pedagógica com horários pré-definidos. Os horários para a brincadeira nos diferentes grupos de referência foram:

20 a 30 minutos pela manhã e pela tarde; 40 minutos após o lanche; das 9:30 às 11:00 e das 14:30 às 15:30; entre uma atividade e outra, enquanto as crianças esperavam para o lanche, o banho, o almoço e o jantar. É importante destacar que esse tempo disponibilizado para a brincadeira foi assegurado ora na própria sala de referência, ora no pátio, ora no solário. Em virtude disso, as brincadeiras, como dito anteriormente, que possibilitam movimentos amplos foram escassas.

É importante mencionar que no período da pesquisa, as crianças passaram a maior parte do tempo sentadas em suas mesas e cadeiras fazendo atividades com papel. As poucas brincadeiras que aconteceram foram brincadeiras cantadas ou de outra natureza, mas que não exigiram das crianças movimentos amplos.

Sobre as brincadeiras envolvendo professoras e crianças, observamos que algumas professoras, em determinados momentos da rotina pedagógica, brincaram com os bebês e crianças pequenas. Aquelas que brincaram, sentaram no chão, empurraram os “velotrols”, colocaram os bebês em caixas de papelão e empurraram, lançaram bola e dançaram com as crianças. Além disso, crianças brincavam mais com seus pares, quando tinham essa possibilidade, e as professoras junto com as auxiliares de desenvolvimento infantil assumiam o papel de “cuidar” das crianças para que não mexessem nos objetos e materiais, não corressem, caíssem e se machucassem.

No entanto, na maioria das vezes, as professoras brincavam com as crianças. Porém, ainda havia o pensamento de que brincadeira é algo secundário no aprendizado ou oposta ao trabalho pedagógico. Em um dos grupos observados, a professora disse:

gosto de brincar livre de tarde, as atividades mais pesadas digamos assim, eu faço pela manhã e de tarde algo mais leve como as brincadeiras. Se eu fizer brincadeira o dia todo, eles pensam que é só brincadeira, eu sei que alguns aprendem com a brincadeira, mas outros não. (Relatório de campo AP4)

Outra professora de um grupo das crianças pequenas disse: “Chega de brincadeira que vou dar aula agora” (Relatório de campo da pesquisadora P6). Essas duas falas das professoras revelam a dicotomia entre o brincar e as atividades pedagógicas.

Esses momentos de brincadeiras foram pouco registrados pelas professoras. O registro das experiências dos bebês, das crianças pequenas e das crianças maiores por

meio da fotografia, da videogravação e do registro escrito foi uma prática rara nas instituições observadas.

A respeito do ensinamento de canções e brincadeiras tradicionais para os bebês e crianças pequenas vimos que, de modo geral, as cantigas *Atirei o pau no gato*, *Pintinho amarelinho* e *Borboletinha* foram as mais cantadas pelas professoras para as crianças e a brincadeira *Amarelinha* foi a mais realizada pelas crianças pequenas. Destacamos que em uma das instituições, a pesquisadora percebeu, através dos diálogos realizados entre as crianças, que as canções e danças realizadas por elas foram aprendidas através da audição/repetição do DVD da Galinha Pintadinha e não ensinadas pela professora. Já nos grupos com as crianças maiores, a única brincadeira tradicional encontrada foi a de pular corda. Em relação às canções, observamos crianças cantando diversas músicas regionais e cantigas de rodas.

Diante do exposto, podemos dizer que o lugar do brincar e das brincadeiras na proposta pedagógica e curricular dessas instituições do Proinfância observadas pode ser redimensionado, pois a brincadeira como um dos eixos da prática pedagógica na Educação Infantil não deve ser restrita a determinados momentos do dia. No discurso das professoras participantes da pesquisa, a importância do brincar ficou evidenciada como fundamental para o desenvolvimento da criança, mas na prática pareceu que a criança aprende mesmo é quando está fazendo a atividade na sala com papel e lápis, principalmente as crianças de 3 a 5 anos e 11 meses de idade.

Vale reiterar que brincar e aprender, aprender e brincar são atividades inerentes à criança e integradas na e da infância. Um espaço que se propõe à atender a criança deve levar em consideração a sua maneira de ser, de pensar, de expressar-se, de representar, buscando oportunizar suas experiências, trabalhar seus limites e possibilidades considerando seu contexto histórico, social, cultural e emocional.

De acordo com a especialista brasileira em brinquedos, jogos e brincadeiras, Tizuko Kishimoto (2010, p. 1):

Para a criança, o brincar é a atividade principal do dia-a-dia. É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar. Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da

cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens.

Como considera Kishimoto (2010), brincar é a principal atividade da criança no seu cotidiano. É brincando que a criança tem a possibilidade de ser e de ser com os outros no mundo. Logo, o brincar é uma necessidade do ser humano e uma ação fundante do trabalho pedagógico nas instituições de Educação Infantil.

Outro aspecto fundamental é a realização de contínuas e consistentes oportunidades de formação para que os professores possam ampliar os seus conhecimentos acerca da brincadeira e repensar as repercussões desses conhecimentos para a sua prática pedagógica.

Concluimos que o brincar e a brincadeira como atividade e linguagem da criança não podem ser compreendidos no cotidiano da instituição de Educação Infantil como recursos didáticos. O brincar e as brincadeiras possibilitam às crianças conhecer a si, o outro e o mundo de um jeito que lhes é próprio. Logo, vamos deixar a criança brincar, brincar e brincar...

2.3 SOBRE DIFERENTES LINGUAGENS, GÊNEROS E FORMAS DE EXPRESSÃO

Podemos dizer que existem diversas formas de manifestação da linguagem como, a verbal, oral, gestual, corporal, plástica, gráfica, escrita, visual, tátil, assim é mais coerente se reportar a linguagem no plural - linguagens. Neste tópico abordaremos as diferentes linguagens, gêneros, formas de expressão da criança. Apondaremos também algumas reflexões sobre a importância das instituições de Educação Infantil reconhecerem, valorizarem e explorarem as diferentes linguagens.

A criança, através das suas linguagens ou expressões, está sempre sinalizando algo, pontuando, explícita ou implicitamente, a sua realidade, ou seja, a sua subjetividade. Os pequenos gestos, que muitas vezes passam despercebidos, revelam o mundo interior da criança, suas emoções, sentimentos ou pensamentos.

A linguagem possibilita a expressão dos sentimentos, pensamentos, atitudes e através dela a comunicação se estabelece, tanto a comunicação verbal quanto a não verbal. Para Bakhtin (1992), a linguagem é fruto de um enfoque dialógico, ela não é

fechada, é construída a partir das interações com o outro, nascendo aí os atos comunicativos.

No caso da criança pequena, antes da aquisição da fala, a comunicação não verbal é extremamente importante, pois é através dela que estabelece o contato e interage com o mundo físico e social e se desenvolve.

Destacamos que, na perspectiva da expressividade e da comunicação corporal, o movimento é uma dimensão fundamental do processo de desenvolvimento. Por meio dele são expressas sensações, sentimentos, pensamentos, constituindo-se, assim, como uma linguagem. Como tal, é uma dimensão simbólica, social, cultural e histórica. O movimento corporal está presente em toda a vida do ser humano, do período gestacional até a sua morte.

Quando falamos em movimento pensamos logo no corpo que se mexe, se desloca e que age no mundo. Ressaltamos que o movimento na vida do ser humano está relacionado à expressividade corporal e que não se restringe a uma ação mecânica como simples deslocamento ou utilização do corpo.

De acordo com Cabral (2001), o corpo pode ser compreendido como expressão representativa e comunicativa, mecanismo do conhecimento de si e do meio físico e social. A criança quando nasce tem a oportunidade de experimentar situações nas quais conhece seu próprio corpo e suas possibilidades de movimentação e expressão em contato com mundo social e cultural que atribui significado às suas ações. Wallon (2005) ressalta que, na infância, o ato mental se desenvolve no ato motor, ou seja, a criança pensa quando está realizando uma ação e isso faz com que o movimento do corpo ganhe um papel de destaque nas fases iniciais do desenvolvimento infantil. Dar início nos primeiros anos de vida às práticas psicomotoras é fundamental para o desenvolvimento infantil. De acordo com Garanhan (2008, p. 124):

Wallon (1979) ressalta que, na pequena infância, o ato mental se desenvolve no ato motor, ou seja, a criança pensa quando está realizando a ação e isso faz com que o movimento do corpo ganhe um papel de destaque nas fases iniciais do desenvolvimento infantil.

Assim, aparece a necessidade de que os professores que atuam na Educação Infantil tenham a formação e o conhecimento sobre as práticas psicomotoras na

escola. O professor deve estar atento ao desenvolvimento psicomotor da criança, para que ocorra o seu desenvolvimento integral. Oportunizar nos primeiros anos de vida experiências nas quais as práticas psicomotoras e as atividades com movimentos corporais estejam presentes são requisitos fundamentais para o desenvolvimento infantil.

De uma maneira geral, foram observadas nas instituições do Proinfância poucas experiências que contemplassem a dimensão da expressividade corporal. No caso dos bebês observamos que as oportunidades de manipulação de objetos, a exploração dos ambientes e orientação de espaço foram criadas pelos professores, mas não em todas as salas de referência observadas. Em algumas das salas, os bebês tentaram explorar o espaço e os materiais disponíveis, mas foram interrompidos e colocados sentados no tapete ou berço.

As crianças pequenas tiveram poucas oportunidades de manusear e explorar objetos, se orientar no espaço e realizar atividades que estimulassem sua orientação espacial. Algumas tentaram romper com uma dada situação e tentaram vivenciar essas experiências nos momentos de brincadeiras, mesmo com as proibições dos adultos. Nos grupos das crianças maiores o que foi mais característico, no período de observação, foi a manipulação de objetos e a exploração do espaço que ocorreram na maioria das turmas. Em outros grupos não foi identificado um trabalho que possibilitasse movimentos amplos das crianças, nos diferentes espaços (salas, solários e pátio).

A capacidade de agir, movimentar-se e expressar-se corporalmente passa por alteração ao longo da vida. Com o desenvolvimento, essa capacidade amplia a condição de ação e interação da criança com e no mundo ao mesmo tempo em que possibilita a construção de conhecimento do mundo e de si próprio. Associada a ação, as emoções e sensações recheiam a relação que estabelece consigo mesmo, com as pessoas e objetos de conhecimento.

No primeiro ano de vida a criança constrói conhecimento a partir da ação. Ela pega, manipula, mexe, explora o corpo e os objetos para poder conhecê-los. Sua ação no mundo modifica-se a partir da sua condição de sustentação, movimentação, controle e equilíbrio corporal e coordenação motora. É durante o primeiro ano de vida com o amadurecimento físico e motor que a criança da posição deitada chega à posição de pé com a capacidade de deslocar-se. Capacidade que lhe oferece maior independência.

O bebê explora o seu próprio corpo. A exploração intensifica-se a cada nova conquista. Com a sustentação e controle corporal movimenta a cabeça e o tronco, mexe as mãos, os pés, vira e rola o corpo, senta, arrasta-se, engatinha, fica de pé, anda. Com o andar a criança aumenta a sua exploração, já que pode deslocar-se por conta própria. A intensificação do controle e da coordenação dos movimentos articulados com a imaginação ampliam as possibilidades de experimentação do próprio corpo. Tais explorações oportunizam a construção da sua imagem e consciência corporal.

A imagem e a consciência corporal são construídas também a partir das interações estabelecidas nas situações de cuidado como na higiene corporal – banho e troca de fraldas – e nas trocas afetivas – toque e carinho no corpo da criança. Várias sensações podem ser experimentadas através do banhar-se, por exemplo, sentir o contato da água no corpo. A criança percebe os contornos do corpo e se diferencia do mundo exterior. O contato com a imagem refletida no espelho é outra situação interessante para a criança explorar, perceber e criar noções sobre o seu corpo e de si mesmo.

A imagem corporal é construída pela criança a respeito de seu próprio corpo a partir das significações e valorizações atribuídas a ele pelo mundo social e cultural – bonito, feio, sujo, limpo, desajeitado, gordo, magro, etc. Como o corpo é visto, percebido pelas pessoas e como é percebido, sentido pelo próprio indivíduo.

Sobre as possibilidades de exploração do próprio corpo e do corpo do outro, para os bebês e as crianças pequenas das salas de referência observadas, podemos afirmar que foram insuficientes para a construção da imagem corporal pela criança. Ressaltamos que as atividades que foram propostas poderiam ser ampliadas e ressignificadas para contribuir com o conhecimento do seu corpo e do corpo do outro. Na maioria das salas de referências pesquisadas não tinha o espelho para as crianças pequenas observarem a sua imagem o que dificulta muito o reconhecimento. Nos grupos das crianças maiores o trabalho relacionado à imagem corporal e exploração do próprio corpo e do outro não fizeram parte da prática com as crianças.

Vale ressaltar que, a partir das suas experiências pessoais e contato com o mundo físico e social, a criança amplia sua ação no mundo e conhecimento de si e do seu contexto. Ela organiza e estrutura sua relação com o espaço, ou seja, nas movimentações corporais e deslocamentos se situa no ambiente. É importante que a criança pequena tenha possibilidade de ver sua imagem, pois ao vê-la, compará-la com a do

outro, ela vai fazendo identificações com a vida real, construindo seus próprios conceitos e se reconhecendo como sujeito. Molina (1996, p. 16-17) diz que:

os recursos imaginários podem ser ativados pelas crianças, nessa dramática tentativa de responder às cruciais perguntas que vão se fazendo, ao longo da constituição de sua subjetividade, os corporais e o jogo de esconde-esconde; os objetos transicionais, as brincadeiras de cair, a repetição no brincar e no desenho; os amigos imaginários e a identificação imaginária com heróis e super-heróis; os cantos e contos infantis; o fascínio por ouvir o relato sobre sua história e manuseio dos álbuns de fotografias e filmes sobre sua vida, os medos e as fobias, os devaneios e a invenção de histórias.

A expressividade corporal é inerente na infância, os jogos corporais devem ser estimulados, bem como a visualização do próprio corpo, para que a criança, entre outras aprendizagens, possa construir sua autoimagem.

As habilidades motoras que serão desenvolvidas ao longo da infância dependem das experiências e experimentações da criança oportunizadas pelo seu contexto. Assim, é fundamental que no espaço da instituição de Educação Infantil as crianças, desde pequenas, tenham a oportunidade de explorar, conhecer e ampliar sua dimensão corporal como possibilidade de agir, expressar-se, comunicar-se consigo mesma, com o outro e com o contexto de uma forma geral. Segundo Fernandez (1991, p.59), “A apropriação do conhecimento implica o domínio do objeto, sua corporização prática em ações ou em imagens que necessariamente resultam em prazer corporal”.

Outra forma de linguagem extremamente relevante que deve ser considerada é a música. “Com a música, do mesmo modo que com a linguagem humana, as pessoas podem se comunicar através de sons e, às vezes, descrever situações, emoções, idéias, ambientes ou personagens.” (COLL; TEBEROSKY, 2000, p. 103).

A música enquanto linguagem e forma de conhecimento é um meio de expressão que, de maneira integrada, envolve o movimento, a imaginação, a comunicação oral e corporal. Ao escutar ou ao cantar ou ao produzir uma música entra-se em um mundo imaginário trazido pelo sentido que a canção ou o som desperta em cada um. Acompanhar o ritmo do som com o corpo, movimentar-se pode ser uma experiência de exploração e expressividade corporal que integrada a linguagem da dança possibilita a ampliação do conhecimento por parte da criança.

A música, enquanto articulação entre o silêncio e o som, está presente no cotidiano das pessoas, em diversos momentos e lugares. “Vivemos cercados de sons. Ao nosso redor, combina-se uma infinidade de sons produzidos pela natureza ou pelas pessoas.” (COLL; TEBEROSKY, 2000, p. 90). O que soa dessas combinações pode agradar ou desagradar quem escuta devido às propriedades do som produzido. Assim, a música provoca reações diversas nos sujeitos, pode-se rir ou chorar, ficar parado ou movimentar-se, tranquilizar-se ou agitar-se, viajar na imaginação ou refletir o fato, enfim, experimentar uma ampla variedade de situações.

Diversas são as possibilidades de utilização da linguagem musical no contexto escolar. Na Educação Infantil, a música é utilizada para atender a vários objetivos, dentre estes alguns são destoantes das questões próprias dessa linguagem. Por vezes, depreciando o potencial de expressão dessa linguagem, as instituições a utilizam como forma de controle ou como formação de hábitos indicando como a criança deve se comportar: na fila, na sala, na hora do lanche, etc. Com o propósito de memorizar conteúdos, canções acompanhadas de gestos imitados pelas crianças também são utilizadas.

Por outro lado, ao possibilitar o contato com o universo musical integrando os diversos aspectos: expressivo, comunicativo, perceptivo, reflexivo, sensível, afetivo, interacional, criativo, etc, a criança pode ampliar seu repertório construindo conhecimento a respeito dessa linguagem e de outras linguagens, como o movimento e a dança.

Percebemos que a linguagem musical é extremamente rica para o trabalho com as crianças; além da ampliação do seu universo próprio, funciona como um elo mediador que garante o componente lúdico e, conseqüentemente, o prazer, quando, com qualidade, integram-se a outras linguagens e experiências.

O trabalho com música desenvolvido nas instituições pesquisadas, durante o período de observação, esteve relacionado basicamente ao uso de CDs e DVDs. Em alguns casos ocorreram brincadeiras com canções infantis tradicionais. Observamos também a utilização de CDs e DVDs de âmbito comercial de forma bastante recorrente nos diversos grupos, como Galinha Pintadinha, Patati Patatá, Xuxa, Cocoricó, Música Gospel, etc. Isto significa que, além da ausência de elementos de variadas culturas nas salas de referência, vimos também que boa parte das crianças não teve acesso à diversidade de gêneros musicais. Neste sentido, o repertório musical, o conhecimento de instrumentos musicais e maiores possibili-

dades de aprendizagens e interesse da criança pelos variados tipos de sons ficaram prejudicados.

É importante registrar que em alguns grupos as crianças tiveram a oportunidade de assistir DVD ou ouvir músicas populares brasileiras, de origem portuguesa, cantigas de roda, músicas instrumentais, participar de brincadeiras cantadas, cantar e dançar, serem acordadas da soneca da tarde com músicas da bossa nova. Contudo, em relação às cantigas de roda, em algumas situações, estas foram ensinadas pelas professoras quando houve o intuito de memorização das letras do alfabeto e de numerais, por exemplo. As cantigas também foram utilizadas para tentar acalmar as crianças.

Outra forma de expressão bastante apreciada pelas crianças é a dança. Entretanto, esta linguagem aconteceu na maioria das instituições apenas quando era colocado CD ou DVD, como da *Galinha Pintadinha*, as crianças imitavam movimentos vistos na TV.

Consideramos que o repertório musical disponibilizado para as crianças das instituições do Proinfância participantes da pesquisa precisa ser alterado, pois as crianças devem interagir com diversificadas manifestações musicais, desde a mais tenra infância, tanto em casa, como na instituição de Educação Infantil. Sendo assim, a linguagem musical como elemento constitutivo da proposta pedagógica não pode desconsiderar essa diversidade de manifestações musicais.

O desenho, a pintura, a escrita e o teatro também são linguagens importantes no contexto da Educação Infantil. Todas são manifestações expressivas e representativas. Como já explicitado, existem múltiplas linguagens que se integram e interagem entre si. As crianças vão experimentando seus traçados e movimentos realizando produções gráficas, plásticas, corporais diversas. A capacidade perceptiva e a imaginação possibilitam a incorporação de detalhes às suas produções, as quais vão rebuscando e criando temáticas diversificadas.

O desenho também é um modo de expressão próprio da criança. De acordo com Gobbi (2010, p. 5):

as crianças desenham sobre diferentes bases e com diversos materiais. Os desenhos constituem-se como um jogo em que há narrativas, imaginações, inventividade que são mobilizadas pelo convite feito pelos suportes que são oferecidos ou encontrados pelas crianças. Através dos traçados procura-se conhecer, reconhecer-se e ser reconhecido. Eles incentivam a elaboração criativa constituindo assim pesquisas pessoais que são ela-

boradas pelas próprias crianças. Isso resulta em fontes documentais das marcas de si deixadas para a História tanto pessoal quanto coletiva.

Dessa forma, essa é uma linguagem importante de ser explorada no contexto da Educação Infantil. Sobre essa experiência, Gobbi (2010) chama atenção dos adultos de que “estar com as crianças, observar, preparar junto com elas espaços privilegiados para se expressarem é algo fundamental que estamos aprendendo e temos que aprender ainda mais” (GOBBI, 2010, p. 6). E ainda prossegue:

É imprescindível que tenhamos diversos suportes para o desenho à disposição das crianças, com cores, texturas, formas de tamanhos diversos. Além dos lápis de cor, canetas hidrocor, giz de cera, o carvão, cacos de tijolos e pedras porosas, fios de barbante, nylon, cobre, conduites, são ótimos materiais para realizar os traçados e possibilitar que saltem do papel tornando-se tridimensionais. (GOBBI, 2010, p. 6).

Destacamos que a capacidade representativa da criança se desenvolve em todas as suas manifestações e expressões orais, gráficas, corporais, etc. É importante ressaltar que cada criança tem um ritmo próprio e um jeito particular de se envolver com as diferentes linguagens. O fundamental é acompanhar as expressões e manifestações da criança em cada momento e lugar. As afinidades e experiências cotidianas de exploração do mundo interior e exterior contribuem para sua constituição como pessoa única e especial.

A prática pedagógica com diferentes linguagens, gêneros e formas de expressão e com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura não foram exploradas de maneira significativa nas salas de referência das instituições do Proinfância pesquisadas, desde os grupos dos bebês aos grupos das crianças maiores. De um modo geral, além da música, já explorada anteriormente, o desenho, a pintura e a literatura, foram as linguagens mais contempladas nas práticas pedagógicas dos grupos observados.

Vale destacar que as experiências com as diferentes expressões e linguagens ocorreram a partir da proposta de atividades e indicação das professoras ou por escolha própria das crianças, ou seja, algumas crianças tiveram a oportunidade de escolher de que forma desejavam se expressar e outras tiveram que seguir o que foi indicado pela professora.

O trabalho com as parlendas, adivinhas, imitações e dramatizações foi bastante restrito, algumas atividades de imitação e dramatização ocorreram por iniciativa das

crianças. Também foram poucas as oportunidades de assistir (“ao vivo” ou através de filmes) danças, encenações teatrais e apresentações musicais. O tipo de apresentação que algumas crianças tiveram acesso foram as apresentações de projetos de aprendizagem desenvolvidos por outros grupos de crianças da mesma instituição ou apresentações realizadas pelas professoras ou de atividades relacionadas a datas comemorativas. Somente em uma das instituições observamos as crianças assistindo uma peça com fantoches sobre a história de Chapeuzinho Vermelho, apresentada pelas professoras. Em outros casos, as crianças assistiram filmes ou musicais na videoteca em atividades e dias programados ou na própria sala.

Sobre as experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos foram observadas basicamente as seguintes práticas pedagógicas, tanto na creche, como na pré-escola: a roda de conversa e a contação de histórias. Dentro deste contexto, foi também investigado como a professora contava histórias para as crianças, se provocava a participação através da antecipação do conteúdo tendo por base as ilustrações, da expressão das suas opiniões, do reconto, da criação de novos personagens e de finais para a história.

É importante dizer que o trabalho com a linguagem escrita, com narrativas, deve permitir à Educação Infantil assumir um papel importante na formação de futuros leitores e de usuários competentes do sistema de escrita, respeitando a criança como um ser que também produz cultura.

A roda de conversa aconteceu com finalidades bem distintas nos grupos observados que desenvolveram essa prática: cantar músicas; fazer oração; fazer a chamada interativa, a contagem das crianças; realizar a leitura e marcação do calendário; contar histórias e socializá-las, realizar a leitura de pequenos textos ou imagens; propor atividades ou fazer atividade xerografada; conversar sobre as vivências das crianças em casa ou sobre temas variados; fazer brincadeiras; explicar o tema a ser trabalhado.

Notamos que havia uma prevalência nas rodas de conversas do canto, da contação de história e do trabalho com o calendário e contagem das crianças. Também foi observado que em alguns casos a roda de conversa era instrucional, a interação e a escuta da fala das crianças era quase inexistente, o objetivo restringiu-se apenas para uma conversa rápida, alguma instrução de atividade ou cantar e rezar. O momento marcante de acontecimento dessa prática foi o início do turno. Por outro lado, em

alguns grupos foram momentos ricos com atividades diversificadas, realizados em diferentes momentos do dia, no início e no final das atividades.

Ressaltamos que o uso da oração na instituição de ensino contradiz ao princípio constitucional que afirma que a escola é laica. Desse modo, nenhum credo religioso deve ser professado na escola. Outro aspecto importante é que a realização de atividade xerografada, principalmente, para bebês e crianças pequenas é algo que também deve ser repensado pela instituição de Educação Infantil, pois a mesma não contribui para o desenvolvimento da criança nessa faixa etária.

No que tange à comunicação oral, de uma maneira geral, podemos dizer que as professoras das salas de referência observadas, do grupo dos bebês ao grupo das crianças maiores, falaram com as crianças e lhes deram explicações e justificativas, esclareceram dúvidas e questionamentos usando vocabulário adequado. Por outro lado, notamos também algumas professoras dirigindo-se de forma infantilizada com a utilização de expressões no diminutivo.

Os momentos de contação de história foram, de modo geral, associados às rodas de conversa. Em diferentes grupos as professoras contaram histórias para as crianças (com ou sem a entonação da voz), provocaram a participação delas através da antecipação do conteúdo tendo por base as ilustrações, da expressão das suas opiniões, do reconto, da criação de novos personagens e de finais para a história. Entretanto, também foram observadas situações em que as crianças só escutaram a história e viram as imagens, não havendo a exploração de sua participação.

Sobre esse aspecto, três situações merecem ser relatadas. Em um grupo dos bebês e crianças pequenas as histórias foram contadas sem uma preparação prévia das crianças para a escuta e sem mostrar as ilustrações. Era utilizado como “momento para espera de algo”, o registro das falas de uma das professoras mostra o equívoco na falta de intencionalidade pedagógica para essa atividade. “Enquanto não vem um lanche vou contar uma história rápida” ou “[...] vocês não ficam quietos então não vou contar a história”. [...] “tá vendo, por isso que não gosto de contar histórias para vocês, ficam agitados”. Em uma das classes do grupo dos maiores, as histórias que foram contadas eram de cópias xerografadas de textos que pareciam ser tiradas de algum livro de interpretação textual e não tinham imagens.

Verificamos, diante de algumas experiências, a necessidade de conhecimento e realização de planejamento pedagógico sobre os objetivos da contação de histórias para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita das crianças.

Na concepção de Abramovich (1993), o significado de escutar histórias é muito amplo, uma possibilidade de descobrir o mundo imenso dos conflitos, das dificuldades, dos impasses, das soluções, que todos atravessamos e vivemos, de um jeito ou de outro, através dos problemas que vão sendo defrontados, enfrentados ou não, resolvidos ou não, pelos personagens de cada história. É ouvindo histórias que também podemos sentir emoções importantes como: a tristeza, a raiva, a irritação, o medo, a alegria, o pavor, a impotência, a insegurança e tantas outras mais, e viver profundamente isso tudo que as narrativas provocam e suscitam em quem as ouve ou as conta.

Sobre a introdução da escrita do nome das crianças foram observadas situações nos grupos das crianças pequenas e também maiores. Em um grupo das crianças menores havia demasiada preocupação para que aprendessem a escrever seu nome, precocemente. Segundo a professora, as crianças “são obrigadas a sentar nos seus lugares para irem visualizando, decorando/aprendendo como escreve o seu nome”, havia o nome da criança escrito na mesa. Além disso, em todas as atividades diárias, letras e números eram frequentemente inseridos, mesmo que sem um objetivo visível.

As oportunidades de manuseio de diferentes portadores textuais nos grupos observados ficaram restritas ao livro de literatura infantil e de algumas revistas comerciais. Essas experiências ocorreram, principalmente, no momento da roda de conversa. No caso dos bebês e crianças pequenas podemos dizer que foram quase inexistentes, inclusive, alguns livros não eram adequados para a faixa etária das crianças.

Nas práticas pedagógicas é importante que o professor seja o mediador entre a criança e o livro, devendo privilegiar a presença do mesmo na sala, permitindo que a criança assista atos de leitura, que incentive a leitura através da leitura de diversos gêneros textuais para as crianças, que ajude a criar, desde bem pequenos, a ideia que a construção do conhecimento da leitura e da escrita tem uma lógica individual, na escola ou fora dela. Colaborando com este pensamento, Contini (1988) reflete que uma criança exposta a um ambiente propício, ou seja, material escrito e pessoas que o manuseiem, incluindo a própria criança, já estaria apreendendo seus usos e funções como forma de comunicação antes mesmo dos dois anos de idade.

Assim, concluímos que ao professor cabe acreditar na capacidade da criança e valorizar suas expressões sejam elas verbais, corporais ou plásticas; conversar, questionar, informar, observar, desafiar, etc. E ainda, atentar-se que no desenvolvimento das atividades é importante procurar alcançar os objetivos e valorizar a expressão da criança, promovendo situações em que as diferentes linguagens estejam presentes e em que as

brincadeiras e interações se configurem como eixos norteadores da prática, seja nas atividades intencionalmente programadas, seja nas sugeridas pelas crianças.

2.4 SOBRE AS RELAÇÕES QUANTITATIVAS, MEDIDAS, FORMAS E ORIENTAÇÕES ESPAÇO-TEMPORAL

O tema “relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço-temporal” é citado no inciso IV do Artigo 9º das atuais DCNEI (BRASIL, 2009), ficando explícito que devem ser garantidas experiências no cotidiano das instituições de Educação Infantil que “recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço-temporais”. Desse modo, a prática pedagógica com bebês, crianças pequenas e crianças maiores deve contemplar cada um desses elementos de forma contextualizada e integrada com outras linguagens e com as experiências desses indivíduos, pois como afirma Guimarães (2010, p. 58):

O contato com a matemática ocorre muito cedo na vida das crianças. Mesmo antes de entrarem na escola, elas vivenciam situações em suas brincadeiras que envolvem números, quantidades, noções de espaço, etc. Observam os pais utilizando dinheiro, fazendo contas, marcando números de telefones, números de casas, números nas placas de carros, entre tantas outras atividades em que a matemática se apresenta.

As experiências das crianças com relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço-temporais são inúmeras, basta prestar mais atenção em suas interações e brincadeiras.

Nas práticas pedagógicas observadas, em 10 instituições do Proinfância, notamos que o trabalho com a linguagem matemática esteve presente nas salas de referência a partir do grupo das crianças pequenas, basicamente com a exploração de atividades de classificação de objetos, contagens e comparação de quantidades e medidas, bem como de atividades de orientação espaço-temporal.

Com relação à ação pedagógica com os bebês ficou evidente a inexistência desse tema, especialmente, sobre as orientações espaço-temporais. O que remete a necessidade de ampliação da compreensão de que as relações quantitativas, medidas, for-

mas e orientações espaço-temporal fazem parte da proposta pedagógica e curricular da Educação Infantil, conseqüentemente, do trabalho desenvolvido desde o berçário com os bebês e crianças pequenas.

Reiterando o que consideram Guimarães (2010) e Monteiro (2010, p. 1):

Desde muito pequenas, as crianças entram em contato com grande quantidade e variedade de noções matemáticas, ouvem e falam sobre números, comparam, agrupam, separam, ordenam e resolvem pequenos problemas envolvendo operações, acompanham a marcação do tempo feita pelos adultos, exploram e comparam pesos e tamanhos, observam e experimentam as propriedades e as formas dos objetos, percorrem e exploram diferentes espaços e distâncias. Esses conhecimentos, assistemáticos e heterogêneos, variam, em maior ou menor grau, de acordo com a cultura e o meio social aos quais as crianças pertencem e constituem um bom ponto de partida para novas aprendizagens.

Salientamos, portanto, que é papel das instituições de Educação Infantil trazer para a prática pedagógica as vivências extraescolares das crianças para articular com os conhecimentos matemáticos construídos socialmente. Nesse sentido, desde a mais tenra infância, é possível trabalhar com conceitos matemáticos, buscando ampliar e sistematizar as aprendizagens das crianças.

As experiências com a linguagem matemática ocorreram em quase todas as salas de referência das instituições do Proinfância pesquisadas, exceto na dos bebês. Nos grupos com crianças pequenas foram desenvolvidas atividades de classificação de objetos, contagens e comparação de quantidades e medidas, por meio de experimentações com garrafas pets com pesos diferentes, com brincadeira de boliche e com a contagem das meninas e meninos presentes na sala. No entanto, um aspecto que chamou atenção é que não foram oportunizadas situações para que as crianças registrassem de diferentes formas quantidades e medidas.

Na maioria dos grupos observados com crianças pequenas foram propostas atividades de orientação temporal por meio das quais as crianças, juntamente com a professora, conversaram sobre os acontecimentos ocorridos em casa e na creche no dia anterior, sobre o que ia acontecer no dia seguinte, identificando no calendário o dia, o mês e ano, e dialogando espontaneamente uns com os outros sobre o que fez, o que comprou, o que ganhou e sobre o que comeu. Por outro lado, com relação à orienta-

ção espacial, notamos que apenas em uma sala foram realizadas atividades dessa natureza com as crianças. Nos demais grupos observados as crianças fizeram a exploração e a orientação do espaço, espontaneamente, em suas movimentações e brincadeiras.

Em apenas uma instituição com grupos de crianças pequenas foi observado o desenvolvimento de atividade relacionada à orientação espaço-temporal. Houve também uma atividade de orientação espacial focada no “dia do trânsito”: as professoras desenharam uma estrada no chão do pátio, colocaram um semáforo, uma faixa de pedestre, carros de brinquedos para que as crianças interagissem com os objetos e realizassem passeios e travessias ao longo desta via. Consideramos que essa ação pedagógica organizada pela professora contribuiu para que as crianças construam aprendizagens sobre a orientação espaço-temporal.

O trabalho com a linguagem matemática nas salas com crianças maiores ocorreu por meio da realização de atividades de classificação de objetos, contagem e orientações espaço-temporais. As atividades observadas foram: recorte e colagem de objetos, contagem das crianças presentes/ausentes e meninas/meninos, de letras em palavras e identificação de animais por meio dos atributos maior/menor, leve/pesado, alto/baixo e grande/pequeno. Somente em uma sala foi observado o registro de quantidades e das hipóteses levantadas pelas crianças antes, durante e após a realização das atividades. Ressaltamos que na maioria dos grupos observados não houve um trabalho sistematizado com medidas, mas as crianças em suas brincadeiras tiveram a oportunidade de construir conhecimentos sobre esse tema.

Quanto às experiências sobre a orientação espacial - deslocar-se no espaço de diferentes maneiras, falar sobre trajeto percorrido, realizar deslocamentos a partir de uma referência, representação de trajetos, confecção de mapas, identificação de em cima/embaixo/atrás/em frente/ao lado/etc.-, não encontramos trabalhos com esta abordagem nem com as crianças pequenas, nem com as crianças maiores. Já sobre a orientação temporal, observamos que em apenas um grupo de crianças maiores foi oferecida a elas a oportunidade de desenvolvimento de uma atividade envolvendo o calendário e os dias da semana e em outro o manuseio de figuras de animais durante a contação de uma história e observação de como estava o tempo naquele dia (nublado, chuvoso, ensolarado).

Das práticas observadas é importante destacar que os conhecimentos espaciais foram pouco explorados. Ressaltamos que tais conhecimentos não podem ficar fora das práticas pedagógicas. Como apontado por Monteiro (2010, p. 4), existem problemas que dependem de conhecimentos espaciais não espontâneos, tais como: “orientar-se por meio

de um mapa da região, produzir instruções para ir de um lugar a outro, seguir as instruções elaboradas por outro, encontrar um objeto a partir de indicações orais ou escritas, etc.”

Portanto, essa é uma aprendizagem que a criança precisa construir por meio de estratégias metodológicas específicas para cada faixa etária. Segundo a autora, as experiências e os conhecimentos espaciais podem ser explorados por meio de brincadeiras e atividades em que as crianças possam criar e produzir representações orais ou gráficas do espaço e de objetos, bem como por meio de construções com diferentes materiais; montagem de percursos; exploração, observação e descrição das características das figuras geométricas (formas planas e tridimensionais).

Em relação ao trabalho com números e sistema de numeração, notamos que esteve presente na maioria das salas observadas, especialmente a identificação dos numerais, da data do calendário e a contagem de quantidades. Entretanto, o registro de quantidades foi pouco observado, apenas em uma sala houve atividade dessa natureza. A resolução de problemas envolvendo ações de agregar, somar, tirar, repartir e reunir relativas às operações matemáticas foi inexistente. As atividades de grandeza e medidas também foram pouco exploradas e as que foram mais observadas foram aquelas sobre medida de tempo e orientação temporal que envolveu o uso do calendário, bem como o estabelecimento de equivalências e comparações maior/menor, grande/pequeno, mais/menos, etc.

Monteiro (2010, p. 20), ao abordar o significado de ensinar e aprender matemática na Educação Infantil, afirma que:

A finalidade central do ensino da matemática para os pequenos é começar a introduzi-los em um modo próprio de produção de conhecimento, uma parcela da cultura que a escola tem o dever de transmitir. Para tanto, é preciso instalar nas turmas de Educação Infantil atividades de certa maneira análogas às desenvolvidas pelos matemáticos em sua tarefa: fazer perguntas, procurar soluções, buscar pontos de apoio no que se sabe para encontrar o que não se sabe, experimentar, errar, analisar, corrigir ou ajustar as buscas, comunicar procedimentos e resultados, defender um ponto de vista e considerar a produção dos outros, estabelecer acordos e comprovar.

Nessa mesma direção, Guimarães (2010, p.59) ressalta:

É preciso ater-se ao fato de que o longo caminho a ser percorrido pela criança, em relação à aprendizagem da matemática, precisa ter um início

positivo, já que esse início será a base para o significado que a matemática representará na vida dela.

Diante do exposto, reiteramos que a construção de uma relação positiva da criança com a matemática pode estar relacionada também com o tipo de trabalho pedagógico ofertado para ela no cotidiano das instituições de Educação Infantil. Além disso, afirmamos que a linguagem matemática deve ser significativa para as crianças e explorada de maneira contextualizada. De acordo com Monteiro (2010, p. 2), “as crianças desde pequenas podem trabalhar diretamente com o número, contando objetos, lendo e escrevendo números, resolvendo situações de comparação, ordenação e reunião de quantidades, sempre em situações significativas e contextualizadas”.

Em seu dia a dia, as crianças, a partir do contato que estabelecem nas práticas sociais, têm oportunidade de conviver e experimentar situações que envolvem elementos da linguagem matemática. No caso das crianças que frequentam instituições de Educação Infantil a oportunidade de aprendizado dos conhecimentos matemáticos socialmente construídos é potencializada, pois vivem situações intencionalmente planejadas para ampliar suas experiências e saberes.

2.5 SOBRE AÇÕES DE CUIDADO PESSOAL, AUTO-ORGANIZAÇÃO, SAÚDE E BEM-ESTAR

As ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar são elementos constitutivos da proposta pedagógica e curricular da Educação Infantil, pois ao educar e cuidar, a instituição de Educação Infantil assume a função de possibilitar às crianças de 0 a 5 anos e 11 meses de idade ações educativas que garantam o seu desenvolvimento integral. E o que pode ser feito pela instituição de Educação Infantil para garantir o desenvolvimento integral da criança? De acordo com os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI),

O desenvolvimento integral depende tanto dos cuidados relacionais, que envolvem a dimensão afetiva e dos cuidados com os aspectos biológicos do corpo, como a qualidade da alimentação e dos cuidados com a saúde, quanto da forma como esses cuidados são oferecidos e das

oportunidades de acesso a conhecimentos variados. (BRASIL, 1998, p.24).

Para Maranhão (2010, p.2),

as instituições de Educação Infantil que possibilitam às crianças interagir e ter acesso a aprendizagens significativas e cuidados profissionais de boa qualidade criam condições inegáveis de promoção do desenvolvimento integral e promovem relações sociais saudáveis.

Então, podemos dizer que as práticas pedagógicas voltadas para o cuidado pessoal, a auto-organização e saúde e bem-estar da criança, na perspectiva de seu desenvolvimento integral, requerem tanto conhecimentos específicos por parte dos professores e gestores escolares como uma articulação entre as políticas públicas de educação, saúde e de assistência social, pois a criança que frequenta a instituição de Educação Infantil deve ter todos os seus direitos assegurados, conforme prevê o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - Lei nº 8.690/1990 -, e outras leis nacionais e internacionais que tratam dos direitos das crianças.

Praticar o cuidado no contexto da instituição de Educação Infantil como ação indissociável ao educar significa uma atitude. “[...] uma atitude de ocupação, preocupação, de responsabilização e de envolvimento afetivo com o outro” (BOFF, 2001, p. 33). Este mesmo autor, baseado no pensamento do filósofo Heidegger, diz ainda que “o cuidado entra na natureza e na constituição do ser humano. O modo-de-ser cuidado revela de maneira concreta como é o ser humano” (idem, p. 34).

Cuidar do outro significa, portanto, entregar-se plenamente nas ações de cuidado-educação no cotidiano da instituição de Educação Infantil. E essa entrega pressupõe olhar, tocar, dizer, contemplar, acolher e respeitar o outro na sua singularidade, reconhecer-se no outro e ser reconhecido pelo outro.

Nas práticas pedagógicas observadas em 10 instituições do Proinfância observadas, vimos que o trabalho com o cuidado pessoal, a auto-organização, a saúde e o bem-estar dos bebês ocorreu, de maneira geral, com respeito, afeto e atenção. Os bebês e as crianças pequenas foram bem cuidados pela maioria dos professores e auxiliares de desenvolvimento infantil. Mas observamos que o cuidado ainda era compreendido e praticado mais numa perspectiva de cuidado físico do que do desenvolvimento inte-

gral da criança. Existia uma preocupação mais explícita com os momentos de banho e de alimentação do que com outras atividades que envolvem as múltiplas linguagens.

Os cuidados em relação à saúde física e prevenção de acidentes foram vistos em todas as salas de referência observadas. No entanto, esses cuidados se caracterizaram como proteção excessiva, por parte dos professores e auxiliares de desenvolvimento infantil, para prevenir os acidentes. De acordo com Guimarães (2011, p. 138), “redimensionar o cuidado na creche relaciona-se com discutir a qualidade e a direção da atenção dos adultos para com eles mesmos e para com as crianças”. Uma das pesquisadoras (P1), em seu relatório de campo, trouxe as seguintes falas sobre o cuidado excessivo do adulto para com as crianças, especialmente, com os bebês e crianças pequenas: “Em muitos momentos ouvimos as professoras dizerem: ‘Aí não. Aí cai. Aí você se machuca’. Ou então, ‘Fulano, senta. Não corre! Assim não’”. Essas falas podem representar uma preocupação da professora para que a criança não se machuque, mas podem também servir como marcos limitadores da ação do bebê e da criança pequena que, para conhecer a potencialidade de seu corpo, necessita viver experiências como essas e tantas outras. É importante compreender que “permitir à criança espaço para aprender sobre si não é desproteger” e que “[...] ‘dar uma de mãezona’, no sentido de preocupar-se e envolver-se intensamente com os bebês, não é necessariamente superproteger” (GUIMARÃES, 2011, p. 145). Maranhão (2010, p.5), alinhada com a fala de Guimarães, diz que:

A presença do adulto atento proporciona segurança suficiente para que a criança explore espaços previamente organizados com desafios gradativos, como pisos firmes, confortáveis e seguros para deitar e aprender a virar-se, rastejar, sentar com apoio das mãos e depois, com a ajuda dos músculos fortalecidos pelos movimentos associados à maturação neurológica, engatinhar – embora a forma de fazê-lo possa ser diferente.

Fica evidente que o professor tem um papel importante no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, mas, diante das práticas pedagógicas observadas, sinalizamos que é preciso deixar os bebês e as crianças pequenas fazerem, com segurança, as suas ações investigativas nos diversos espaços e ambientes da instituição para a construção de sua autonomia.

No que tange às ações de cuidado pessoal, saúde e bem-estar dos bebês e das crianças pequenas, observamos o seguinte: bebês e crianças pequenas usando fraldas

descartáveis; crianças pequenas sendo incentivadas a lavar as mãos antes das refeições e depois de usar o banheiro. Já em relação à escovação dos dentes, em poucos grupos houve o incentivo para que as crianças praticassem a escovação.

Com as crianças maiores essas orientações de cuidado pessoal, saúde e bem-estar ocorreram quando acontecia algo que as professoras julgavam inadequado ou na eminência de um acidente. Foram poucas as professoras que conversaram com as crianças sobre os riscos de acidentes na instituição de Educação Infantil e em outros espaços, como a casa, por exemplo. Em relação ao cuidado pessoal, em uma das instituições participantes da pesquisa, encontramos o “dia da faxina” da criança. Era um dia destinado ao corte das unhas, à verificação da existência de piolhos e à lavagem dos cabelos. Nos demais dias da semana as crianças também tomavam banho, mas era de modo mais rápido. Na maioria das instituições do Proinfância não observamos as crianças pequenas e maiores sendo incentivadas a tomar banho com a supervisão do adulto, vestir-se, a assoar o seu nariz ou alimentar-se, por exemplo. Em relação à alimentação, por exemplo, somente em duas instituições o serviço de *Self Service* estava instalado nos refeitórios.

Em relação à auto-organização das crianças, observamos que elas tinham pouca ou quase nenhuma autonomia para realizar suas atividades. Uma das auxiliares de pesquisa (AP4) trouxe a seguinte cena em seu relatório de campo: “tudo o que a criança pensava em pegar, tinha que pedir a professora. Segundo a professora, tem que ter hora pra tudo”. Nesse caso, a centralidade da prática pedagógica era da professora e não das crianças. Somente em duas instituições observamos que as crianças foram mais incentivadas em suas ações. As demais eram muito controladas em tudo que faziam. “Quando alguma criança subia na mesa, por exemplo, a professora ou a auxiliar de desenvolvimento infantil seguravam-na pelo braço, colocando-a sentada em sua cadeira ou no tapete”, sinalizou a pesquisadora P7. Lembramos que as crianças devem ser tocadas com carinho, delicadeza, respeito e que devem ser observadas atentamente pelo professor, mas sem excesso de proteção, pois de acordo com Maranhão (2010, p.11):

Quando as crianças sentem-se cuidadas, ou seja, acolhidas, amparadas, reconhecidas em suas inquietações, necessidades e desejos pela forma como os professores organizam o ambiente e interagem com elas, durante todos os momentos em que realizam cuidados elementares, mas essenciais ao conforto, à proteção, à nutrição, ao crescimento e ao desenvolvimento integral e saudável das crianças.

Em relação ao uso de talheres, copos e pratos de vidros nos momentos das refeições, observamos que a prevalência ainda é de copos e pratos plásticos, exceto em três instituições que as crianças utilizavam copos e pratos de vidro ou de aço inox. Sobre os materiais de uso pessoal dos bebês e das crianças pequenas como copo, toalha, pente e sabonete em algumas das salas de referência observadas são individuais e estavam marcados com o nome de cada criança. No entanto, em outras salas de referência não foi possível identificar se o sabonete e a toalha eram de uso individual. Em uma das salas observamos que, na falta do sabonete individual, foi usada uma barra de sabão em todas as crianças. Em duas instituições foi observado que copos, pentes e toalhas são compartilhados pelas crianças, indistintamente. A auxiliar de pesquisa AP1 descreveu o que viu em um dos grupos sobre os materiais de uso pessoal:

As toalhas eram de uso individual e cada criança trouxe a sua de casa. O sabonete usado era o líquido para todas as crianças. Em relação ao uso copo, existem vários copos na sala, a mesma quantidade que tinha de crianças, mas os copos não estavam identificados. Na hora de dar água para as crianças, a auxiliar de desenvolvimento infantil entrega um copo para cada criança e serve a água. Depois esse copo era colocado na pia (na sala) e lavado em seguida. Só uma criança tinha o copo identificado com seu nome. Quem levou o mesmo para a instituição foi a sua mãe. Esse copo é diferente dos demais que existiam na sala, ele tinha o desenho da galinha pintadinha e, em alguns momentos, foi observado que esse copo foi utilizado para dar água a outras crianças que não ao dono do copo.

Para refletir sobre essa situação encontrada em instituições do Proinfância em relação aos objetos de uso pessoal, recorreremos ao que diz a Escola Promotora da Saúde da Organização Mundial da Saúde. É necessário “que disponibilize água potável e utensílios limpos individualizados para que as crianças possam beber água quando desejarem e incentive-as a fazê-lo durante todo o dia” (BRASIL, 2007, p.12). Reiteramos que os objetos de higiene da criança são de uso pessoal e intransferível e que quando usados coletivamente podem causar contaminações e infecções. Logo, copo, toalha, sabonete, escova de dente e pente devem ser marcados com o nome para criança e usados somente por ela.

No que diz respeito ao atendimento das necessidades individuais das crianças, vimos que na maioria das instituições observadas, elas foram identificadas e acolhidas

pelas professoras. A pesquisadora P3 trouxe o que viu em um dos grupos observados sobre o atendimento às necessidades individuais da criança: “A professora tenta identificar e acolher as necessidades de atenção individual das crianças e nota-se que ela está preocupada em conhecer melhor e individualmente cada criança do seu grupo”. Essa não foi a realidade observadas em todos os grupos, ao contrário, em alguns deles as crianças precisaram chorar para ter suas necessidades de higiene atendidas. Sobre o choro da criança, Monteiro (2010, p.10) nos chama a atenção dizendo que:

Nas instituições que zelam pelos direitos das crianças, não há lugar para antigas crenças de que os bebês devem ficar chorando sozinhos sem aconchego para que se “acostumem” com o lugar e não fiquem “manhosos”, ou seja, não há justificativa para negligenciar a expressão da criança e não auxiliá-la nesse momento delicado. Quando não acolhe o bebê, a professora age de modo violento e desrespeita os direitos de segurança e saúde desse bebê.

É preciso que professores e outros adultos que trabalham na instituição de Educação Infantil fiquem atentos às manifestações das crianças, especialmente os bebês e crianças pequenas, para que eles não tenham que ficar esperando por muito tempo para ter suas necessidades atendidas. O choro é uma expressão da criança carregado de sentidos e deve ser melhor compreendido no cotidiano da instituição de Educação Infantil para não ser interpretado como “manha” da criança.

Ainda sobre a auto-organização das crianças pequenas e maiores nos grupos observados, vimos que elas foram incentivadas, em boa parte dos grupos, a estarem atentas ao bem estar de seus companheiros e dos adultos da sala, ajudando-os quando necessário. Na maioria dos grupos com crianças maiores, vimos que a professora procurava conversar com as crianças mantendo-se no mesmo nível do olhar da criança, em diferentes situações. Mas no que diz respeito à organização do grupo, observamos, no período da pesquisa, modos bem distintos: professoras que conversaram com as crianças, sem precisar elevar o tom de voz ou lançar mão de ameaças e/ou castigos e professoras que gritavam e ameaçavam as crianças, em boa parte da manhã e/ou da tarde, para manter o grupo organizado. Com os grupos das crianças maiores esse tipo de prática ficou mais evidente, como pode ser visto abaixo em cena trazida pela auxiliar de pesquisa AP12:

A professora perguntou quem queria contar uma história e uma criança se disponibiliza. A criança (5 anos) senta em uma das mesas na sala, coloca a cadeira na frente da mesa e senta. A professora pede silêncio ao grupo e a criança começa a contar história. Todos ficam quietos e prestam a atenção na história da colega (Chapeuzinho Vermelho...) que a criança contou. “Quem quer outra?”, pergunta a criança. “Então cantem: parou por quê, por que parou?”, diz a criança. Outra criança pergunta: “Ô professora, por que essa menina não participa? E aponta para uma colega. A criança que está contando a história diz: “eu quero todos participando. Tô contando história para todos ficarem quietos e não irem para secretaria, nem para a cadeira do pensar” (sic), diz ela. A criança continua a contar histórias [João e Maria...].

Essa criança de 5 anos de idade, ao contar a história para seus colegas, assumiu o papel da professora e comportou-se com base no que ela vive no cotidiano, deixando explícito como é a relação da professora com as crianças. A presença de ameaças, como ir para secretaria ou para a cadeira do pensar, na interlocução da professora com as crianças evidencia marcas de uma prática pedagógica pouco dialógica. A organização do grupo por parte do professor não deve partir de ameaças e sim de um movimento de atenção e acolhimento para com as crianças, mas para que isto ocorra é necessário que o professor compreenda os significados das expressões e manifestações da criança para respeitá-la na sua singularidade e contribuir com o seu desenvolvimento integral.

Para finalizar esse tópico, afirmamos que as ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar na prática pedagógica devem partir do reconhecimento da criança como um sujeito singular, como um sujeito que possui múltiplas potencialidades e que para se desenvolver e aprender necessita ser escutado e respeitado em seus processos de investigação e criatividade e de construção de sua autonomia.

2.6 SOBRE MUNDO FÍSICO, SOCIAL, TEMPO, NATUREZA, BIODIVERSIDADE E SUSTENTABILIDADE DA VIDA NA TERRA

Neste tópico comentaremos sobre o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo, à natureza, à biodiversidade e sustentabilidade da vida na terra. Tais temáticas fazem parte das experiências que devem ser garantidas nas

práticas pedagógicas da Educação Infantil, conforme destaca o Art. 9º das DCNEI, incisos VIII e X.

As possibilidades de investigação sobre essa temática partindo da contextualização, da problematização, da sistematização e da socialização das aprendizagens no cotidiano das instituições de Educação Infantil do Proinfância participantes da pesquisa foram escassas. Como veremos a seguir, o trabalho com o tema “mundo físico, social, tempo, natureza, biodiversidade e sustentabilidade na Terra” foi muito incipiente e superficial.

Sobre o conhecimento do mundo físico e a natureza, as crianças pequenas tiveram a oportunidade de observar elementos da natureza, regando a horta, observando as árvores frutíferas e não frutíferas na praça da cidade, brincando com água, areia, grama e os insetos no parque (formigas, joaninhas, minhocas). No entanto, essas experiências, para a maioria dos grupos observados, se encerraram na observação, pois pouco se ouviu as hipóteses e os pontos de vista das crianças sobre o que estavam vendo e fazendo. Foram poucos os grupos que nas salas as crianças puderam conversar sobre acontecimentos, fatos ou situações observadas, a exemplo de uma das salas onde a professora conversou com elas sobre o desperdício com a água relacionando com a situação de seca na região.

Do mesmo modo, observamos em poucas salas a prática de conversar sobre o tema da biodiversidade e a sustentabilidade, temas atuais e necessários para a qualidade de vida na terra. A biodiversidade tem um papel fundamental para a adaptação dos seres humanos às mudanças climáticas que já são inevitáveis em todos os continentes. Segundo Tiriba (2010, p. 2), é papel do professor ensinar as crianças a cuidar da Terra. A autora ainda destaca que:

Creches e pré-escolas são espaços privilegiados para aprender-ensinar porque lá as crianças colhem suas primeiras sensações, impressões, sentimentos do viver. Sendo assim, a dimensão ambiental não poderia estar ausente, ou a serviço da dimensão cultural, ambas deveriam estar absolutamente acopladas. (TIRIBA, 2010, p. 2).

Nessa perspectiva, o papel do professor é fundamental para que a ação pedagógica contemple de maneira integrada as dimensões ambiental, cultural e simbólica.

Segundo Galvão (2007), Wallon argumenta que as trocas relacionais da criança com os outros são fundamentais para o desenvolvimento da pessoa. As crianças nas-

cem imersas em um mundo cultural e simbólico, no qual ficarão envolvidas em um “sincretismo subjetivo¹²”, por pelo menos três anos. Durante esse período, de completa indiferenciação entre a criança e o ambiente humano, sua compreensão das coisas dependerá dos outros, que darão às suas ações e movimentos formato e expressão.

Das salas investigadas dos grupos das crianças pequenas, apenas três desenvolveram um trabalho que estimulasse o respeito e o cuidado das crianças para com os seres vivos e recursos naturais, como as atividades com a horta, caminhadas ao redor da creche para visualizar os elementos naturais e um Projeto sobre os animais de origem africana. Em três salas foram desenvolvidas atividades sobre o desperdício de água e energia, nas demais não foram visualizadas práticas que incentivassem às crianças nesse sentido, e em nenhuma sala foi desenvolvida atividades envolvendo a coleta seletiva.

No grupo das crianças maiores a prática com o mundo físico e social, tempo e natureza, biodiversidade e sustentabilidade não foi diferente. Na maioria das salas não foram observadas situações em que as crianças tivessem oportunidade de manusear/observar objetos da cultura ou elementos da natureza e falar sobre as suas hipóteses e ouvir as dos colegas. Em uma instituição a professora mostrou uma planta colhida na área externa durante a observação do tempo e mostrou as folhas e a raiz.

A horta foi um elemento referenciado em três salas dos grupos das crianças maiores. Entretanto, em uma instituição, apesar da existência da horta, não foi observado trabalho com as crianças nesse espaço. Em outra instituição, no último dia de observação, a professora da tarde disse que naquele dia iria fazer uma horta com o grupo, mas não foi possível presenciar a atividade em função do retorno da pesquisadora à Salvador, entretanto, os materiais (garrafas pet cortadas para servir de vaso) foram vistos. Em outra instituição, segundo a direção, na semana posterior à ida a campo, seria iniciado um trabalho com horta. O canteiro já estava pronto e as sementes na escola.

Tiriba (2010, p. 8) aponta que “valorizando atividades de plantar, colher e comer alimentos sem agrotóxicos, estaremos abrindo espaços para o exercício da ética do cuidado em relação ao próprio corpo, à Terra, ao entorno, ao planeta.” A autora também chama atenção que essas experiências não podem ser eventuais, mas estarem integradas ao projeto pedagógico e fazerem parte da rotina.

12. A maneira como a criança pensa é influenciada por dois fatores: sua capacidade cognitiva e as referências que recebe do meio (GALVÃO, 2007).

É muito importante que as escolas tenham seu Projeto Político Pedagógico organizado e planejem os seus currículos para alcançar as metas propostas no seu projeto. As DCNEI (2009) indicam que as práticas educacionais organizadas em torno do conhecimento e em meio às relações sociais que se travam nos espaços institucionais afetam a construção das identidades das crianças. Com isto, o currículo nas escolas deve buscar a articulação entre as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico da sociedade por meio de práticas planejadas e permanentemente avaliadas que estruturam o cotidiano das instituições.

Para o cumprimento da sua função sociopolítica e pedagógica, as DCNEI ressaltam no Art. 7º, entre outros aspectos, possibilitar “tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto a ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas” (Inciso III). Entendemos que a ampliação das experiências das crianças na apropriação de diferentes saberes e conhecimentos inclui a abordagem da temática do mundo social e físico, do tempo, da natureza, da biodiversidade e sustentabilidade da terra. Dessa forma, consideramos fundamental a exploração desse conhecimento nas práticas pedagógicas das instituições de Educação Infantil.

2.7 SOBRE O ACOMPANHAMENTO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E A AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS EM INSTITUIÇÕES DO PROINFÂNCIA

É na Educação Infantil que a criança vai aprendendo, a partir das suas experiências e trocas com os grupos sociais que convive, as primeiras noções de valores morais e desenvolvendo em suas capacidades cognitivas, afetivas, relacionais e motoras. É importante que a criança seja acompanhada pedagogicamente para garantir seu desenvolvimento integral. Para tanto, faz-se necessário que todas as ações pedagógicas desenvolvidas na creche e na pré-escola sejam de qualidade.

Um dos caminhos que favorece um trabalho pedagógico de qualidade nas escolas é a organização, execução e avaliação, de maneira muito criteriosa, de sua proposta pedagógica. Ela é o plano orientador das ações da instituição, que define as metas que se pretende alcançar para o desenvolvimento e aprendizagens das crianças que nela são educadas e cuidadas. Para alcançar as metas da proposta pedagógica, a instituição de

Educação Infantil organiza seu currículo, definindo concepções, princípios, matrizes metodológicas, recursos, tempos e espaços. Como dito no início deste capítulo, o currículo busca articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico da sociedade por meio de práticas planejadas e permanentemente avaliadas que estruturam o cotidiano das instituições. Esta definição de currículo pressupõe valorizar as histórias de vida das crianças, suas vozes e os saberes do senso comum que elas trazem para o cotidiano da instituição de Educação Infantil. (OLIVEIRA, 2010).

O conhecimento, por parte do professor, do que as crianças já sabem e do que elas precisam aprender é resultado do acompanhamento do desenvolvimento e das aprendizagens no contexto da instituição de Educação Infantil. Entendemos que, à medida que o desenvolvimento e a aprendizagem da criança estão sendo acompanhados, o trabalho pedagógico também está sendo avaliado, pois as experiências das crianças possuem interface com aquilo que é ofertado para ela no cotidiano da instituição de Educação Infantil.

No contexto das 10 instituições do Proinfância pesquisadas, procuramos identificar como estava organizado o acompanhamento do desenvolvimento e das aprendizagens da criança e como as professoras faziam os registros das experiências das crianças. Notamos que a maioria delas observava as atividades, brincadeiras e interações das crianças. No entanto, a prática do registro das observações feitas pelas docentes ainda não está consolidada, tanto nos grupos dos bebês, das crianças pequenas como das maiores. Sobre este aspecto vale ressaltar que a atividade de registro pelas crianças requer procedimentos específicos para cada faixa etária.

Sobre esta questão, a LDBEN, desde 1996, já definiu a função da avaliação na Educação Infantil e, mais recentemente, as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) que em seu artigo 10 salienta que as instituições de ensino devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação. Ainda orientam que:

- I - a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;
- II - a utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);

III - a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança.

Estas orientações devem ser seguidas pelas instituições de Educação Infantil, porém, o que foi observado na pesquisa teve características de uma avaliação quase que intuitiva, sem uma intencionalidade, planejamento e procedimentos adequados. Avaliar é um ato pedagógico e deve ser intencional, por isso precisa ser cuidadosamente planejado e orientado por critérios previamente estabelecidos. Segundo Micarello (2010), quando isso não acontece e a avaliação é compreendida como uma tarefa com um fim em si mesma, as crianças perdem possibilidades de avanços. Ela ainda complementa informando que:

os instrumentos de acompanhamento da prática pedagógica têm a importante função de permitir que os professores e professoras identifiquem os interesses e necessidades que as crianças manifestam no presente. Quando esses interesses são atendidos, são criadas condições para que as crianças enfrentem desafios, alcançando novos patamares em seu desenvolvimento afetivo, emocional e cognitivo. (MICARELLO, 2010, p.4).

Nos grupos dos bebês, duas docentes relataram que fazem anotações no Diário de Acompanhamento enviado pela Secretaria Municipal de Educação, sendo que uma delas faz o registro através do Portifólio, outra citou que anota as observações em um caderno individual da criança destinado para esse fim. Uma das pesquisadoras (P1) relatou que:

Nos momentos de observação não foi verificado nenhum instrumento de avaliação. Mas, observei que há uma caixa com cadernos individuais onde as professoras registram as avaliações das crianças. Estes, porém, continham poucos registros (apenas uma página em cada um).

As demais professoras pesquisadas não mencionaram em quais instrumentos são feitos os registros. Percebemos que não existe uma prática sistemática dos registros de avaliação e observação nas unidades do Proinfância pesquisadas, algumas professoras fazem de uma forma, outras não fazem ou não desejaram manifestar opinião sobre como registram os avanços ou dificuldades das crianças.

Em um grupo, as crianças pequenas foram incentivadas a registrar uma atividade proposta por uma docente pesquisada, após a escuta de uma história sobre a girafa, a desenharem, individualmente, com hidrocor em papel metro (cortado em forma de retângulo) sobre o enredo da história escutada. Segundo a pesquisadora P3, a professora chamou a atenção das crianças dizendo que elas estavam desenhando num retângulo “grande como o pescoço de uma girafa”. Outra situação observada foi que, após a contação de uma história sobre a primavera, as crianças foram levadas a imprimir a mão com tinta (amarela) no papel sulfite. De acordo com a mesma pesquisadora citada acima, “essa atividade foi realizada individualmente com a ajuda da professora para fixar a impressão no papel”. Em ambas situações foi percebido que a professora não favoreceu a livre expressão das crianças, não observou que tinha que avaliar a compreensão das crianças sobre as duas histórias contadas por ela. Ela não oportunizou que as crianças demonstrassem o que entenderam das histórias livremente, bem como qual era a relação da impressão da mão no papel metro com a história sobre a primavera. A docente não percebeu que agindo desta forma não favoreceu que as crianças falassem ou registrassem sobre o que entenderam em relação às histórias.

A maioria das professoras dos grupos das crianças pequenas observava as brincadeiras, as atividades e as interações das crianças, porém, muitas vezes tal ação acontecia concomitante à realização de outras atividades ou enquanto as professoras davam “aulas expositivas”. Notamos que, apesar da realização de observação, a prática do registro não foi recorrente pelas docentes, nem pelas próprias crianças.

Outro ponto de destaque, em se tratando de acompanhamento do trabalho pedagógico, está na exposição das atividades e trabalhos realizados pelas crianças dentro da instituição, em todos os grupos. Foi perceptível que tais trabalhos eram expostos sem que as opiniões e consentimento das crianças fossem solicitados.

A utilização de gravadores e computadores para registros das aprendizagens das crianças pouco foi utilizado. Em apenas um grupo de crianças pequenas, foi visto a utilização de máquina fotográfica pela criança, oportunizando registros a partir de seu olhar.

Com relação ao acompanhamento do trabalho pedagógico das crianças maiores, a prática da observação aparece de maneira semelhante as vistas com as crianças menores. Ocorreram poucas situações de registro por parte das professoras e das crianças. Em uma das salas a professora executou as atividades sem parar para observar o que as crianças estavam fazendo, já em outra sala não tinha brincadeiras e existiam

poucas oportunidades de interações entre elas, pois a professora, bem como a outra, dava aula expositiva para as crianças. Em alguns grupos, os trabalhos eram expostos, mas sem a permissão e escolha por parte das crianças. Em outras salas as atividades das crianças foram expostas no varal/mural, apesar de não ter tido a participação delas nestas ações.

Sabemos que a avaliação na Educação Infantil, conforme aponta as atuais DCNEI (BRASIL, 2009), tem a finalidade de acompanhar o desenvolvimento da criança, sem objetivo de seleção, classificação ou promoção, conforme já sinalizamos no início deste texto e chamamos atenção novamente mediante importância destas orientações. Para tanto, a instituição de Educação Infantil deve criar os seus procedimentos para efetivar a avaliação.

O Diário de Acompanhamento ou Diário de Classe/Caderneta, dependendo de como ele está organizado, não é suficiente para registrar o processo de desenvolvimento e as aprendizagens da criança, pois os campos para esse tipo de narrativa são muito restritos. Às vezes, resumem-se a quadros e tabelas com listas de habilidades e competências para a professora marcar com um “X” se a criança alcançou ou não tal habilidade e/ou competência. Lembramos que esse tipo de acompanhamento possui uma função classificatória, contrariando o que está posto nas atuais DCNEI e em outros documentos orientadores da Educação Infantil no que tange às práticas de avaliação do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças que frequentam a creche e a pré-escola. Já o Portifólio é um procedimento que possibilita ao professor fazer o registro, individual ou coletivo, do processo de desenvolvimento da criança e que acolhe os olhares da criança e da família. Outros procedimentos como fotografias, desenhos, álbuns, vídeo-gravação e relatórios também podem ser adotados pela instituição de Educação Infantil, pois o importante é que história do desenvolvimento da criança seja registrada. A autora Micarello (2010) afirma que as crianças também avaliam suas experiências na instituição e expressam essa avaliação através de múltiplas linguagens: dos gestos, da fala, do desenho, da escrita, entre outras. Quando os professores estão atentos a essas linguagens, podem perceber como as crianças estão atribuindo sentido às suas experiências dentro e fora da instituição e, assim, podem ajudá-las a se conhecer e a estabelecer relações entre as várias experiências que vivenciam.

Nesse sentido, os relatórios de avaliação não devem avaliar somente as crianças, mas o trabalho pedagógico como um todo, que envolvem as crianças e os adultos de

diferentes maneiras. Ainda sobre a importância dos registros, Micarello (2010, p.9) afirma que:

São relatos que trazem, de forma acolhedora, as experiências de crianças de diferentes idades, evidenciando que não existe uma perspectiva classificatória ou homogeneizadora no ato de avaliar, mas um esforço para compreender como é possível proporcionar, a cada criança, experiências mais ricas, que favoreçam seus avanços e um desenvolvimento pleno de suas possibilidades.

Diante dos dados aqui apresentados e discutidos, é importante lembrar que a concepção de avaliação na Educação Infantil possui interface com a proposta pedagógica e curricular da primeira etapa da Educação Básica e que se não existe ainda uma proposta pedagógica/curricular escrita na maioria dos municípios que possuem Proinfância, como mostraram os dados da etapa quantitativa da pesquisa, a prática da avaliação tende a ser desenvolvida também de modo inadequado e sem uma intencionalidade pedagógica. Este é um desafio que está posto que precisa ser enfrentado por professores e gestores, se quisermos construir uma Educação Infantil de qualidade para todas as crianças. Entretanto, ressaltamos que a prática do registro e o acompanhamento do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças estão relacionados também com as condições de trabalho que são oferecidas aos professores para o exercício da docência, pois a depender do tipo de condição que for ofertada para esses profissionais no município/instituição de Educação Infantil, eles poderão vir a ter mais ou menos dificuldades para incorporar o registro como um dos elementos constitutivos na docência na Educação Infantil.

2.8 PALAVRAS FINAIS

Os dados analisados sobre o currículo da Educação Infantil em 10 instituições do Proinfância localizadas no estado da Bahia mostram que para a construção da qualidade das práticas pedagógicas com crianças de 0 a 5 anos e 11 meses de idade ainda temos um caminho a percorrer. O fortalecimento das práticas pedagógicas positivas observadas e a alteração do que ainda pode ser melhorado nas ações pedagógicas com as crianças é de responsabilidade de vários atores. Dizemos isso para não colocar o

professor como o único responsável pela qualidade do trabalho pedagógico. Ele é um desses atores e foi citado aqui no texto com frequência porque ele é o profissional responsável pela prática pedagógica com crianças em instituições de Educação Infantil, mas a qualidade da Educação Infantil está relacionada também com as políticas públicas para Educação Infantil nos diferentes níveis de governo, as quais definem em grande medida aspectos fundamentais para as experiências educativas das crianças em creches e pré-escolas.

Pensar o currículo da Educação Infantil significa pensar também em relações de poder e em disputa político-pedagógica tecida em diferentes espaços da sociedade brasileira. A instituição de Educação Infantil, ao construir a sua proposta pedagógica e curricular, precisa afirmar qual é a concepção de sociedade, de cultura, Educação Infantil, de infância, de criança, de currículo, de proposta curricular, de desenvolvimento, de aprendizagem, de organização do trabalho pedagógico, de avaliação, de formação de professores, dentre outros temas, para planejar as ações pedagógicas, respeitando as especificidades de cada faixa etária atendida na creche e na pré-escola, mas sem perder de vista que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica.

No que diz respeito aos elementos constitutivos do currículo da Educação Infantil observados nas instituições do Proinfância e aqui analisados neste capítulo, consideramos que há aspectos nos quais precisa haver mais investimento no sentido de avançar na qualidade das práticas pedagógicas na Educação Infantil:

- que as interações sejam melhor qualificadas, no sentido de avançar nos processos de escuta das crianças e na criação de experiências que garantam a interação entre as crianças e entre as crianças e os professores e auxiliares de desenvolvimento infantil e demais adultos que trabalham na instituição de Educação Infantil, de modo assegurar as trocas e o compartilhamento nas diversas atividades realizadas pelas crianças;
- que a brincadeira e o brincar sejam potencializados no cotidiano das instituições de Educação Infantil como possibilidades concretas para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças;
- que as diferentes linguagens, gêneros e formas de expressão sejam vividas no dia-a-dia de cada grupo de crianças de forma integrada e contextualizada, reconhecendo que as crianças possuem múltiplas capacidades e que,

a depender do tipo de trabalho pedagógico, elas podem se desenvolver e aprender integralmente. Para tanto, é fundamental que os espaços e tempos sejam planejados a partir das diferentes linguagens, visando a exploração das crianças;

- que as relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço-temporal sejam vividas no cotidiano da instituição de Educação Infantil tomando como referências os saberes e as experiências extraescolares das crianças em relação ao conhecimento matemático e outros conceitos matemáticos importantes para o seu processo formativo. Lembramos também que as relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço-temporal devem ser vivenciadas pelas crianças, desde os bebês, a partir das múltiplas linguagens;
- que as ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar levem em consideração as múltiplas capacidades das crianças e que o professor assuma mais o papel, na prática pedagógica, de dar atenção à criança e não de superprotegê-la, impedindo-a de viver suas experiências e de fazer suas investigações. Além disso, as ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar precisam passar, obrigatoriamente, pelo respeito à criança, ao corpo da criança, às suas necessidades no campo da educação, saúde e assistência e a outros direitos, em busca da construção da autonomia da criança;
- que o mundo físico, social, tempo, natureza, biodiversidade e a sustentabilidade da vida na terra sejam tomados como elementos vivos do cotidiano das crianças, contribuindo, por meio das ações pedagógicas, para uma mudança de valores e de atitudes frente à vida na Terra;
- que a avaliação do desenvolvimento das crianças seja compreendida como um dos elementos fundamentais para a construção de uma prática pedagógica de qualidade. Que a avaliação do desenvolvimento e da aprendizagem seja uma responsabilidade da instituição de Educação Infantil, o que pressupõe a construção de uma matriz de avaliação, atendendo à legislação e às orientações atuais para a Educação Infantil no Brasil.

Para que esse caminho continue a ser construído, é necessário que os municípios formulem e/ou ampliem suas políticas públicas para a Educação Infantil, e as

executem assumindo, cada vez mais, o papel de articulador na elaboração das diretrizes pedagógicas para Educação Infantil, na construção da proposta pedagógica e curricular das unidades de ensino, na formação inicial e continuada dos professores e demais profissionais vinculados à educação, na garantia das condições de trabalho dos trabalhadores citados acima, na realização de concurso para professor com nível superior (Licenciatura em Pedagogia) para o cargo de professor da Educação Infantil, na aquisição de equipamentos, mobiliários, livros (de literatura infantil e informativos), brinquedos, CDs, DVDs e outros materiais e objetos adequados para a faixa etária das crianças que frequentam a Educação Infantil e na construção/consolidação de uma política de avaliação da/na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 1993.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso (1952-1953). In.: *Estética da criação verbal*. Trad. Maria Ermantina Galvão Gomes e Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BOFF, Leonardo. *Saber cuidar: Ética do humano – compaixão pela terra*. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, 18 de dezembro de 2009, seção 1, p.18.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto/SEB. *Indicadores da qualidade na Educação Infantil*. Brasília: MEC, 2009a.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto/ SEF. *Referenciais Curriculares para Educação Infantil*. V. 1, 2 e 3. Brasília: MEC, 1998.
- _____. Ministério da Saúde. *Escolas promotoras de saúde: experiências do Brasil*. Ministério da Saúde, Organização Pan-Americana da Saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2007.
- CABRAL, Suzana. *Psicomotricidade Relacional: prática clínica e escolar*. Rio de Janeiro: Editora Revinter, 2001.
- CARVALHO, Ana Maria A. *Interação social e brinquedo*. Texto apresentado na Mesa Redonda “Desenho e Brinquedo”, na XI Reunião Anual da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto, outubro 1981.
- COLL, César; TEBEROSKY, Ana. Música e Dança. In: _____. *Aprendendo arte: conteúdos essenciais para o ensino fundamental*. São Paulo: Ática, 2000. p. 89-191. (Coleção Aprendendo).
- CONTINI, J. A concepção do sistema alfabético por crianças em idade pré-escolar. In: KATO, M.A. (org.). *A concepção da escrita pela criança*. Campinas, Pontes, 1988.
- DAHLBERG, Guanilla; MOSS, Peter e PENCE, Alan. *Construindo a Primeira infância: o que achamos que*

isso seja? In: *Qualidade na Educação da Primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FERNÁNDEZ, Alicia. *A Inteligência Aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família*, Porto Alegre: Artmed, 1991.

FORTUNATI, Aldo. *A Educação Infantil como projeto de comunidade: crianças, educadores e pais nos novos serviços para a infância: a experiência de San Miniato*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GALVÃO, Isabel. *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. 16 ed. Petrópolis: RJ: Vozes, 2007.

GARANHANI, M. C. A Educação física na Educação infantil: uma proposta em construção. In: FILHO, N.F. A; SHNEIDER, O. (Org). *Educação Física para a Educação Infantil conhecimentos e especificidades*. Araçaju: Editora UFS, 2008.

GOBBI, Márcia. *Múltiplas linguagens de meninos e meninas e a Educação Infantil*. Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.

GUIMARÃES, Daniela. *Relações entre bebês e adultos na creche: o cuidado como ética*. São Paulo: Cortez, 2011.

GUIMARÃES, Karina Peres. *Desafios e perspectivas para o ensino da matemática*. Curitiba: Ibpex, 2010.

HOUAISS, Antonio e VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil*. Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.

MARANHÃO, Damaris Gomes. *Saúde e bem-estar das crianças: uma meta para educadores infantis em parceria com familiares e profissionais de saúde*. Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.

MICARELLO, Hilda. *Avaliação e transições na Educação Infantil*. Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.

MOLINA, Silvia. A pequena criança da psicopedagogia inicial. Escritos da criança. In: *Escritos da Criança*. Publicação do Centro Lydia Coriat. Porto Alegre, n.5, 1996

MONTEIRO, Priscila. *As crianças e o conhecimento matemático: experiências de exploração e ampliação de conceitos e relações matemáticas*. Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.

NEHLS, Michele. Diversificar e brincar com espaços e tempos na Educação Infantil. In.: COUTINHO, Angela Scalabrini; DAY, Giseli; WIGGERS, Verena (Orgs.). *Práticas Pedagógicas na Educação Infantil: diálogos possíveis a partir da formação profissional*. São Leopoldo: Oikos; Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Um olhar sobre as interações das crianças. *Revista Educação/Educação Infantil* (publicação especial), n°02, São Paulo: Editora Segmento, Outubro, 2011, p. 76-90.

_____. *O currículo na Educação Infantil: o que propõem as Novas Diretrizes Nacionais?* Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.

PEARCE, Joseph Chilton. *A criança mágica: a redescoberta da imaginação na natureza das crianças*. 4. ed. - Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

PRESTES, Zoia Ribeiro. *Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no*

Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção educação contemporânea).

RINALDI, Carlina. O currículo emergente e o construtivismo social. In: EDWARDS, Carolyn. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999, p.113-122.

SARMENTO, Manuel e GOUVEA, Maria Cristina Soares de. *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*. Rio de Janeiro, número 11, junho 2008. p. 23 – 36.

WALLON, H. *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70, 2005.



3 ORGANIZAÇÃO E USOS DOS ESPAÇOS E AMBIENTES EM INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO PROINFÂNCIA

Marlene Oliveira dos Santos - UFBA

O modo como os espaços e os ambientes estão organizados nas instituições de Educação Infantil evidencia como compreendemos a criança e sua infância, como pensamos e experienciamos o currículo da Educação Infantil. Além disso, revela, ainda, o que ofertamos às crianças no cotidiano e como elas estão construindo suas aprendizagens. Nesse capítulo, objetivamos refletir sobre a organização e os usos dos espaços e ambientes em instituições de Educação Infantil do Proinfância, com base nos dados produzidos na pesquisa “Caracterização da Educação Infantil no estado da Bahia¹³”, realizada em 10 municípios participantes do projeto *Assessoramento e Acompanhamento Pedagógico aos municípios que aderiram ao Proinfância no estado da Bahia* (Proinfância Bahia MEC-UFBA).

Iniciamos a reflexão, afirmando que a nossa compreensão sobre o que é espaço e ambiente apoia-se na definição dada por Forneiro (1998) sobre cada um desses conceitos. Para essa autora,

O termo espaço refere-se ao espaço físico, ou seja, aos locais para a atividade caracterizados pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração. Já, o termo ambiente refere-se ao conjunto do espaço físico e às relações que se estabelecem no mesmo (os afetos, as relações interpessoais entre as crianças, entre crianças e adultos, entre crianças e sociedade em seu conjunto). (FORNEIRO, 1998, p.232).

Diante do exposto, podemos, então, afirmar que espaço ou espaço físico diz respeito aos locais destinados às diversas atividades da instituição e que cada um desses locais possui objetos, materiais, mobiliário e elementos decorativos, tornando-o singular e com características próprias. No entanto, em uma instituição de Educação

13. Para saber mais sobre a Pesquisa “Caracterização da Educação Infantil no estado da Bahia”, consultar o Capítulo 2 da Parte I deste livro.

Infantil, além do espaço físico, temos pessoas (crianças e adultos) que se encontram, dialogam, interagem, negociam, constroem vínculos e compartilham emoções e sentimentos diariamente. Logo, o ambiente é uma articulação entre os elementos constitutivos do espaço físico e as relações tecidas nesse espaço, seja entre as crianças, seja entre as crianças e os adultos, seja ainda entre estes sujeitos e os elementos que constituem o espaço físico e a sociedade.

Entendemos que espaço e ambiente possuem significados distintos, mas que, no contexto educacional, não podem ser analisados isoladamente, pois estão entrelaçados pela presença e ação dos sujeitos no cotidiano das instituições de ensino. Desse modo, ao falar de espaço ou espaço físico, estamos também evidenciando elementos do ambiente e ao falar de ambiente, estamos trazendo aspectos do espaço ou do espaço físico. Logo, espaço e ambiente, nas suas diferenças, se constituem faces de uma mesma moeda.

Então, o que dizer sobre os espaços e ambientes das unidades do Proinfância? Ou ainda, o que dizer sobre a organização e os usos dos espaços e ambientes das 10 instituições de Educação Infantil do Proinfância participantes da pesquisa supracitada? Afirmamos, em primeiro lugar, que o espaço físico, por si só, não é suficiente para se alcançar a qualidade da Educação Infantil. Ele é um dos itens constitutivos da qualidade anunciada nas orientações nacionais para Educação Infantil, mas outros elementos de ordem epistemológica, política, econômica, pedagógica, cultural, social, legal, financeira e administrativa também corroboram para a construção de uma Educação Infantil de qualidade.

Elegemos esse primeiro aspecto para dizer que a construção e a inauguração das unidades do Proinfância nos municípios, como um fim em si mesmo, não podem ser entendidos como sinônimos de qualidade na Educação Infantil. Não basta construir e inaugurar a obra, é preciso qualificar, de modo contínuo esse espaço entregue à comunidade, para que tanto as crianças, como os profissionais da educação tenham as condições necessárias para experienciar uma proposta pedagógica e curricular da Educação Infantil, conforme as orientações das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009) e de outras orientações e leis educacionais.

Sabemos que, para os municípios baianos, ter uma unidade de Educação Infantil do Proinfância, tem sido uma oportunidade concreta para atender, pela primeira vez, crianças de 0 a 3 anos de idade na rede municipal, como vimos em

vários deles, mas ainda existe muita dúvida quanto à organização e aos usos dos diferentes espaços e ambientes. Um dos secretários de educação comparou as novas unidades de Educação Infantil do Proinfância com o recebimento de um carro zero Km. Disse ele: “É como se estivéssemos ganhando um carro zero Km. Estamos com a chave nas mãos, mas ainda não estamos sabendo o que fazer com ela”. Aprender a dirigir esse carro novo que foi entregue aos municípios vem se constituindo um desafio, tanto para os gestores como os professores e demais profissionais da educação que trabalham nas Secretarias Municipais de Educação e nas instituições de Educação Infantil.

Entendemos que esse desafio não pode ficar restrito aos municípios e instituições do Proinfância da Bahia, pois este, como um programa nacional, inserido no âmbito das políticas públicas para a expansão do atendimento de crianças de 0 a 5 anos e 11 meses de idade em instituições de Educação Infantil, deve integrar em suas ações o assessoramento técnico-pedagógico sistemático aos municípios e a formação continuada específica para a Educação Infantil, como uma estratégia que visa garantir a formação de gestores, técnicos e professores para aprenderem a guiar, com conhecimento e segurança, o “carro zero km” que receberam em seus municípios.

O modo como os novos espaços e ambientes estão sendo organizados e usados, hoje, nas instituições do Proinfância é, sem dúvida, resultado da caminhada de cada município e instituição participante da pesquisa em relação ao atendimento de crianças de 0 a 5 anos e 11 meses de idade em instituições de Educação Infantil, principalmente, de 0 a 2 anos de idade, bem como da (não) existência de diretrizes pedagógicas para a Educação Infantil, mas sabemos que os municípios podem avançar na compreensão de como esses espaços e ambientes podem ser organizados e usados em prol da construção de uma Educação Infantil de qualidade.

Apresentaremos a seguir cinco aspectos constitutivos do espaço e do ambiente, organizados com base no que encontramos nas instituições do Proinfância.

a) Espaço físico e mobiliário

O espaço físico das instituições de Educação Infantil do Proinfância foi desenhado, inicialmente, por um projeto-padrão arquitetônico definido pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para todas as regiões do Brasil. A adoção, pelo governo federal, de um modelo arquitetônico padrão para a construção

de novas instituições de Educação Infantil foi motivo de crítica por parte de especialistas e pesquisadores, que pontuaram que o projeto proposto não respeitava as características geográficas, climáticas e culturais de cada região brasileira.

A partir dessas críticas e sugestões, o FNDE, nos últimos anos, vem fazendo algumas alterações no projeto-padrão arquitetônico do Proinfância, redimensionando o espaço físico e revendo os materiais e a metodologia de construção, previstos inicialmente, flexibilizando para os municípios a apresentação, com base em suas demandas, de diferentes projetos arquitetônicos para a construção das instituições de Educação Infantil (Projeto Tipo A). Salientamos também que o projeto-padrão arquitetônico do Proinfância prevê as normas universais de acessibilidade (NBR 9050), garantindo a circulação de crianças e adultos com deficiência.

É importante dizer também que o espaço físico das instituições do Proinfância foi concebido à luz das atuais orientações e diretrizes para a Educação Infantil (BRASIL, 2013) e com a finalidade de garantir às crianças, às famílias e aos professores e demais profissionais da educação o desenvolvimento e a vivência de atividades de diferentes naturezas e linguagens.

No que concerne ao espaço físico das instituições de Educação Infantil do Proinfância observadas, o projeto arquitetônico diferenciou-se apenas em relação à tipologia da obra. Foram 08 instituições do tipo B¹⁴ e 02 do tipo C¹⁵. Cada instituição é constituída por quatro blocos¹⁶ (Administrativo; de Serviços; Pedagógicos e Multiuso) e por outros espaços: Pátio coberto, Anfiteatro, *Playground* e Castelo d'água. Constatamos que alguns espaços nas instituições observadas foram adaptados já nos meses iniciais de funcionamento. As principais adaptações encontradas foram: secretaria dividida e compartilhada com técnica de enfermagem e pediatra, nos dias dos plantões desses profissionais na instituição; salas de leituras e multiuso transformadas em "Sucatoteca", em sala de reunião da equipe pedagógica e em sala de atividades para o Grupo 1 (sem adequação do espaço físico); sala da coordenação pedagógica e de informática transformadas em salas de atividades para as crianças; salas de informática transformadas em depósito para guardar os berços retirados das salas do berçário, em sala de áudio e vídeo; lactário transformado em cozinha e em depósito porque a instituição ainda não atendia bebês.

14. Tipo B: 224 crianças (em dois turnos: matutino e vespertino) ou 112 crianças (período integral).

15. Tipo C: 120 crianças (em dois turnos: matutino e vespertino) ou 60 crianças (período integral).

16. Para saber mais sobre os espaços definidos e a descrição dos ambientes das instituições do Proinfância, consultar o site www.fnnde.gov.br.

Observamos que a sala de leitura e multiuso e a sala de informática foram os espaços mais adaptados nas instituições. Nas unidades em que a sala de leitura e multiuso foi adaptada, os livros destinados à sala de leitura ainda não tinham chegado, deixando o espaço “disponível” para ser usado para outras finalidades. O mesmo ocorreu com as salas de informática que os equipamentos também não tinham chegado à instituição. Compreendemos que a sala de leitura e de multiuso é um espaço-ambiente que deve ser potencializado na instituição, garantindo às crianças o acesso a mais um ambiente com livros literários, informativos e de diferentes gêneros, CDs e DVDs para o devaneio e construção de aprendizagens, pois, além da sala de leitura, os livros devem estar onde as crianças estiverem, seja na sala de atividade, seja no pátio, seja no *hall* de entrada da instituição.

Algumas adaptações nos espaços da instituição de Educação Infantil podem ser necessárias para se alcançar os objetivos da proposta pedagógica, pois os ambientes devem ter uma função polivalente. Estamos falando de polivalência na perspectiva trazida pelos autores Ceppi e Zini (2013, p. 46):

O ambiente escolar deve ser passível de receber manipulações e transformações tanto de adultos como de crianças, e deve estar aberto para diferentes usos. A escola deve ser capaz de mudar no decorrer do dia e também no decorrer do ano, de ser continuamente remodelada e reprojetaada como consequência das experiências vividas por crianças e adultos.

Os diferentes usos que se pode fazer de um espaço estão relacionados com o que se quer ofertar às crianças e aos adultos em uma instituição de Educação Infantil. O que deve justificar, portanto, a adaptação e/ou os diferentes usos dos espaços é o resultado das experiências das crianças e adultos e não a ociosidade do espaço por falta de materiais e de equipamentos ou o interesse em ampliar o número de crianças na instituição, mesmo quando o espaço não é adequado para tal finalidade.

A adaptação, por exemplo, das salas de leitura e multiuso, de informática e coordenação pedagógica em sala de atividade para crianças do Grupo 1 e para crianças do Grupo 5, sob a justificativa de ampliar a capacidade de atendimento de crianças na instituição, caracteriza-se como uma alteração de caráter permanente da função do espaço que interfere em aspectos fundamentais para o desenvolvimento e qualidade

da ação pedagógica: número de criança por metro quadro, relação espaço físico-mobiliário, ventilação, segurança e bem-estar da criança, etc.

A adaptação em caráter permanente de um espaço pode significar a eliminação de outro espaço importante para o processo formativo da criança. Ao se adaptar os espaços supracitados, é preciso projetar a criação de outros que tenham a mesma função, pois nem as crianças, nem os adultos que frequentam e trabalham na instituição de Educação Infantil podem ser privados de usufruir de ambientes propiciadores de experiências pedagógicas e profissionais.

Além dos espaços que foram adaptados, encontramos também espaços que podem ser mais bem utilizados no cotidiano das 10 instituições. O solário, o *playground* e o anfiteatro são exemplos que merecem nossa atenção. Devido às condições climáticas dos municípios baianos, que apresentam altas temperaturas em quase todos os meses do ano, as crianças têm ficado impossibilitadas de frequentar esses espaços. A justificativa é que o sol é muito forte na maior parte do dia/ano e que as crianças e os adultos não podem ficar sob o sol forte. Esse é um fato real, mas não pode ser uma justificativa para inviabilizar ou permitir o uso desses espaços pelas crianças em momentos esporádicos e em poucas horas do dia. As crianças têm o direito de frequentar esses espaços diariamente e de realizar diversas atividades com seus pares e com crianças de diferentes idades.

Para garantir que as crianças frequentem esses espaços, é urgente que a equipe escolar, juntamente com os órgãos centrais dos municípios e com a comunidade, busque alternativas para diminuir a intensidade do sol no solário, no *playground* e no anfiteatro. O plantio de árvores e/ou de outros tipos de plantas (trepadeiras, maracujazeiro...), o uso de tecidos ou outro de tipo de cobertura flexível podem ser opções para resolver o problema.

Registramos que somente em uma das instituições encontramos árvores plantadas, mas para que tenhamos um cenário diferente daqui a alguns anos, propomos que as árvores sejam plantadas imediatamente nas instituições que já estão em funcionamento e em construção. No caso daquelas que ainda serão construídas, as árvores podem ser plantadas no mesmo dia em que a primeira pedra da fundação da instituição for assentada no chão. Assim, árvores e paredes poderão crescer juntas e quando as crianças, os professores, as famílias e demais adultos da instituição chegarem para iniciar as atividades pedagógicas encontrarão um lugar com a presença da natureza mais forte do que o que encontramos nas unidades do Proinfância e poderão brincar na área externa, mesmo com o sol intenso.

Sobre o espaço do pátio coberto e do *playground*, vimos que são espaços amplos, que possibilitam a realização de diversas atividades com as crianças, com as famílias e com os profissionais da instituição, mas que ainda são pouco explorados pelas crianças, principalmente o *playground*. Em algumas instituições, brinquedos do *playground* (casinha plástica, escorregador e balanços plásticos) foram transferidos para o pátio coberto, dando às crianças a possibilidade de brincarem pelo menos no momento do recreio para o lanche. Em outras, os brinquedos do *playground* ainda não tinham chegado à instituição ou já estavam lá, mas sem montar. E em outras ainda, as crianças não podiam ir ao *playground* devido ao sol intenso.

Nas instituições do Proinfância observadas, o pátio coberto possui múltiplas funções, do refeitório ao palco para a apresentação das atividades realizadas pelas crianças. E nas palavras de Forneiro (1998, p. 234), “a polivalência refere-se às diferentes funções que um mesmo espaço físico pode assumir [...]”. Consideramos, portanto, que o pátio coberto é um espaço polivalente com diversas funções. Nesse espaço encontramos bebedouros, mobílias (cadeiras e mesas) adequadas à faixa etária das crianças (tamanho, altura, material), mas nem todas estavam em bom estado de conservação. As mobílias que não estavam em bom estado de conservação vieram das creches que tiveram as matrículas transferidas para o novo espaço do Proinfância, pois o mobiliário previsto pelo FNDE, até aquele momento, ainda não tinha chegado. Ressaltamos que as mesas e as cadeiras encontradas no pátio coberto faziam parte do refeitório, localizado próximo à cozinha e ao bloco administrativo, mas nos momentos de apresentações foram reorganizadas em função da atividade realizada. Registramos que somente em duas instituições do Proinfância encontramos no refeitório o *Self Service* e que as crianças se serviram em pratos de vidros e retiraram os pratos e copos usados da mesa, após a refeição. Na maioria das instituições, as crianças receberam os pratos feitos pelas cozinheiras e/ou professoras e auxiliares de desenvolvimento infantil.

No que diz respeito ao espaço físico das salas de referência, visualizamos que a maioria das salas era ampla, mas o excesso e/ou a disposição das cadeiras, mesas, berços, poltronas de amamentação e demais materiais, em algumas salas, dificultavam a movimentação das crianças, dos professores e provocavam até acidentes. As salas de referência com espaço físico reduzido foram àquelas adaptadas. Estas apresentavam problemas de ventilação, de circulação das crianças e dos professores, sendo consideradas, na nossa avaliação, inadequadas para funcionar como uma sala de atividade. Notamos também que algumas salas de referência, mesmo sendo amplas, ainda apre-

sentavam problemas de ventilação. Em algumas unidades do Proinfância, encontramos ar condicionado e/ou ventiladores nas salas para diminuir o calor.

Nas salas de referência dos bebês e crianças pequenas, o mobiliário identificado foi berços, mesas e cadeiras para crianças, cadeiras para alimentação dos bebês e poltrona para amamentação. Somente em uma das instituições encontramos nas salas dos bebês, mesa com cadeiras para crianças, nas demais as salas tinham tatame; tapete; colchões espalhados pelo chão; andadores¹⁷; velotrol, almofadas e *puffs*. A barra de apoio para o bebê se segurar e levantar foi encontrada em apenas duas salas de referência. Nas outras salas, as crianças tentavam se apoiar e levantar no berço e em outras mobílias e em uma das salas, as crianças não podiam se apoiar nem no berço, nem nas paredes da sala.

Já as salas de referências das crianças maiores possuíam, como mobiliário, mesas e cadeiras. Estas se encontravam em diferentes condições, algumas em bom estado de conservação e outras em péssimo estado de conservação. O tipo de material das mesas e cadeiras também variou de uma instituição para outra. Vimos mesas e cadeiras plásticas, de madeira e de metal. É importante sinalizar que alguns materiais como tapetes, almofadas e tatames foram desaparecendo das salas de referência, na medida em que as crianças foram crescendo. Nos grupos de crianças maiores a presença de mesas e cadeiras é predominante, o que nos indica quais práticas pedagógicas estão sendo construídas para as crianças.

Em quase todas as salas de referência visualizamos um espaço físico seguro. Todavia, em algumas instituições encontramos nas salas paredes com quinas, com tipos de janelas que, quando abertas, as crianças podiam bater a cabeça e se machucar, com o piso do solário gasto e com pequenos buracos. No que tange à limpeza, tanto do espaço externo como das salas de referência, observamos que estavam limpos e bem cuidados, exceto em duas salas que precisavam ter os serviços de limpeza melhorados.

b) Materiais e elementos decorativos

Sobre os materiais afixados nas paredes do espaço externo das instituições do Proinfância, encontramos: placas de sinalização; avisos; decoração preparada pelos adul-

17. Se considerarmos os diferentes ritmos e tempos de desenvolvimento e de aprendizagem da criança, entenderemos que os andadores são dispensáveis tanto no ambiente familiar como na instituição de Educação Infantil. A criança não necessita de andador para andar, ao contrário o uso desse produto pode adiar os seus primeiros passos e provocar sérios acidentes. Além disso, a criança que usa andador tem seus movimentos restringidos, contrariando a ideia de liberdade e de segurança que alguns adultos acham que o andador possibilita. O adulto pode até ficar livre para realizar as suas atividades, mas a criança fica impedida de realizar movimentos fundamentais para o seu desenvolvimento.

tos (flores, animais, personagens da *Walt Disney* e de grupos musicais infantis e frases diversas sobre educação e bíblicas); cartazes com datas comemorativas; painel com fotografias; calendário escolar; rotina pedagógica; produções das crianças (apenas em três instituições). Este último dado chama atenção para um aspecto importante, a pouca valorização e socialização das produções infantis no espaço externo da instituição.

Vimos também que, na maioria das instituições observadas, o cardápio com a assinatura de um nutricionista não estava exposto nem nas paredes do espaço externo, nem em outro local. Nas instituições em que os cardápios estavam expostos, somente dois estavam assinados e nos demais não constava a assinatura do referido profissional. Divulgar o cardápio em local visível é uma ação que a escola precisa fazer para que a comunidade escolar conheça a alimentação que está sendo oferecida às crianças e possa acompanhar a distribuição da merenda escolar e contribuir com sugestões de alimentos para a composição do cardápio.

Dos materiais observados nas paredes e murais do espaço externo, pouco foi encontrado sobre o patrimônio cultural local, nacional, internacional e sobre os materiais relativos às contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América. Somente em duas unidades do Proinfância tinham atividades expostas sobre a cultura local, os povos indígenas e sobre a diversidade cultural. A auxiliar de pesquisa AP7 em seu relatório de campo descreveu sobre o que viu em uma das instituições:

Há um mapa do Brasil desenhado e colado na parede tratando sobre a diversidade cultural com gravuras de povos de várias etnias, além de desenhos das crianças expostos, cada qual com assinatura. Outro cartaz reunia desenhos de algumas crianças da turma de quatro anos do turno vespertino, onde pedia que cada criança se desenhasse expondo suas características físicas: cor dos olhos, cabelo, cor da pele tendo como objetivo identificar as diferenças e promover o respeito.

O relato da AP7 e de outras auxiliares de pesquisa e pesquisadores evidencia, em seus relatórios de campo, a invisibilidade desse tema nos materiais expostos nas paredes e murais das instituições do Proinfância. Isso mostra que um conteúdo obrigatório do currículo da Educação Infantil está sendo pouco trabalhado com as crianças.

Sobre materiais e os elementos decorativos das salas de referência, encontramos nas salas dos bebês e crianças pequenas: araras com cabides; roupas e adereços para o uso das crianças; espelho; cantinhos com texturas diversas; móveis; brinquedos diversos confeccionados com sucatas; livros de história plásticos e de tecido; figuras de EVA; atividades mimeografadas; fotos das crianças, cartazes com diferentes tipos de texto (parlendas e histórias); caixas com brinquedos; varal com os nomes das crianças; chamada interativa; lista de acompanhamento dos livros lidos; a rotina pedagógica; imagens e pequenos textos (que foram lidos ao longo da semana); cartaz com o tema do projeto que estava sendo desenvolvido; cantinho da brincadeira; cantinho da bebeteca; “palavras mágicas”; calendário; alfabeto; vogais; numerais de 0 a 5; murais de aviso; quadro de aniversariantes; painéis com bichos; flores; personagens de desenho animado e de grupos musicais infantis; cartaz com a contagem das crianças; tabela com o nome e o contato dos familiares; semáforo produzido no dia do trânsito; figuras plastificadas dos três porquinhos; figuras plastificadas do folclore brasileiro; painel lavável; mural “Seja bem-vindo”, TV e aparelho de DVD.

É importante mencionar que o espelho foi encontrado somente em duas das 10 instituições do Proinfância observadas e que esses materiais citados acima foram encontrados no conjunto das salas de referência observadas dos bebês e crianças pequenas, pois nem todos os materiais e elementos decorativos estavam presentes em todas as salas.

Em uma das salas encontramos também o desenho de uma criança negra devido à história do livro “O Cabelo de Lelé” que tinha sido contada para o grupo. Em outra tinha um cartaz com o desenho de um índio com a letra da música “Indiozinho” cantada pela Galinha Pintadina, pois as professoras tinham trabalhado a letra “i” com os bebês e crianças pequenas.

Mesmo que esse capítulo não trate explicitamente sobre o currículo da Educação Infantil, todos os elementos aqui apresentados e discutidos estão intrinsecamente ligados às práticas pedagógicas. Portanto, ao visualizar essa atividade com a vogal “i” feita com os bebês e crianças pequenas, não podemos deixar de fazer algumas reflexões e questionamentos. Qual o sentido dessa atividade para esse grupo de crianças? Para nós, esse tipo de atividade é inconcebível para um grupo de bebês e crianças pequenas.

Trata-se de uma atividade questionável para qualquer grupo da Educação Infantil, mas ensinar a letra “i” para bebês e crianças pequenas é desconhecer o que vem se discutindo sobre proposta pedagógica e curricular para crianças que se encontram nessa faixa etária e não considerar os seus processos de desenvolvimento. A ação pe-

dagógica com bebês é, de fato, recente no campo da Educação Infantil e, talvez, por essa razão ainda encontramos atividades originárias de um determinado momento histórico da educação brasileira, como essa que acabamos de apresentar.

Nas salas de referência das crianças maiores há uma prevalência de: alfabeto; vogais; números de 0 a 9; calendário; mural/cartaz com as datas comemorativas e dos aniversariantes; painel com o nome das crianças; mural de informações diárias (data, dia da semana, mês, quantidade de alunos, etc.); atividades das crianças como desenhos de animais; parlendas; letras de cantigas populares; figuras de meios de transportes; bandeiras do Brasil e da África; porta livros feito de tecido; desenhos diversos em EVA; desenho de flores; bonecas de emborrachado; princesas dos contos de fada; personagens do folclore brasileiro (Saci, Iara); desenho de cesta com frutas; móveis do sapo e do Pintinho amarelinho; personagens do Sítio do Pica-pau Amarelo; Mickey e Minnie; Galinha Pintadinha; Turma da Mônica; Dora, a aventureira.

c) Produções das crianças

Encontramos as produções das crianças afixadas em murais e paredes do espaço externo e das salas de referência. Nas salas dos bebês, observamos em apenas uma delas a exposição das produções desse grupo: atividades xerografadas (pintura de frutas e animais com tinta e com giz cera); pintura em painel lavável e pintura em cartolina (pintura das mãos dos bebês e das crianças). Encontramos também atividades escritas e com figuras recortadas pelos professores. Nos demais grupos, notamos, pelas produções arquivadas, que as atividades desenvolvidas com os bebês, em sua maioria, revelaram-se ora descontextualizadas, ora inadequadas para a faixa etária.

As atividades xerografadas, por exemplo, se sobressaíram, mas as consideramos tanto descontextualizadas como inadequadas em uma ação pedagógica que reconheça a criança como um sujeito competente e com múltiplas capacidades e potencialidades. Ficou evidente que a ação pedagógica com os bebês pode ser mais desafiadora, pois o uso do papel sulfite ainda prevalece nas instituições do Proinfância observadas. A presença do painel lavável na sala para os bebês fazerem suas pinturas é interessante, desde que esse momento seja, de fato, de liberdade para a criança expressar sua criatividade e não fazer o que adulto diz que ela tem que fazer.

Quanto à exposição das produções das crianças pequenas, visualizamos atividades xerocopiadas; fotos dos pontos históricos da região; a Bandeira Nacional; personagens

do imaginário folclórico brasileiro e da literatura de Monteiro Lobato; e atividades de pintura. Na maioria das salas, observamos nas pinturas uma padronização do desenho, da cor e do formato, o que expressa que as crianças estão sendo pouco estimuladas para criar seus desenhos. Já nas salas das crianças maiores, predominavam as atividades xerocopiadas com letras e números, animais, meios de transporte e parlendas.

Sobre a exposição das produções das crianças, entendemos que nem todas as atividades devem ser expostas, pois é preciso que o professor, antes de expor cada uma, dialogue com as crianças para saber se elas querem e consentem ter suas atividades expostas e quais elas querem que sejam socializadas na sala de referência e em outros espaços da instituição. Essa atitude de escuta das crianças sobre as suas produções é fundamental quando se quer construir e experienciar uma ação pedagógica que reconheça a criança como sujeito capaz de escolher e tomar decisões.

Outro aspecto que queremos registrar aqui também é que encontramos poucas produções das crianças, nas instituições pesquisadas, sobre o patrimônio cultural local, nacional, internacional, bem como relativos às contribuições histórico-culturais dos povos indígena e afrodescendentes, como já mencionamos no item anterior.

d) O uso do espaço externo pelas crianças

Compreendemos que o espaço externo é um prolongamento das salas de referência das crianças, portanto, as ações desenvolvidas no pátio coberto, no anfiteatro e no *playground* são constitutivas do currículo vivido na instituição de Educação Infantil e evidenciam o que as crianças estão tendo acesso e como as diversas linguagens estão sendo trabalhadas.

Observamos que o uso do espaço externo nas instituições do Proinfância observadas ocorreu de diferentes formas. Em duas das instituições, o uso do espaço externo pelas crianças foi esporádico, pois elas frequentaram esse espaço mais nas festividades promovidas pela unidade. Em outra instituição, no período da observação, as crianças não exploraram o espaço externo. A justificativa do não uso do espaço externo pelas crianças, segundo a informação dada pelos gestores, é decorrente da quantidade insuficiente de funcionários para retirá-las da sala de atividades com segurança e da não presença de muros e/ou grades no espaço externo.

Condicionar a ida das crianças para o espaço externo à quantidade insuficiente de funcionários ou a não presença de muros e/ou grades pode ser uma medida de proteger

as crianças de possíveis acidentes, no entanto, não pode ser considerada uma justificativa para privar as crianças do direito de brincar em espaços amplos. É verdade que as crianças devem ter acesso a espaços e ambientes seguros, mas a segurança pode ser construída na medida em que a confiança em cada criança vai sendo construída também.

Na maioria das instituições, o espaço externo foi utilizado pelas crianças para a realização de atividades pedagógicas e recreativas, mas apenas em uma delas estava mais evidente a compreensão de que a exploração do espaço externo pela criança deve nascer de uma ação pedagógica intencional e planejada. Nas demais, o uso do espaço externo parece ainda não estar integrado às ações pedagógicas, como disse a auxiliar de pesquisa AP13 em seu relatório de campo: “as professoras compreendem que na sala as crianças fazem as atividades e no pátio as crianças brincam. É como se fossem coisas diferentes.” Algumas professoras não percebem que o espaço externo também é espaço de aprendizagem, que, quando uma criança brinca, ela aprende.

Nas atividades realizadas no espaço externo as crianças estavam sempre acompanhadas, na maioria das vezes pelas auxiliares de desenvolvimento infantil e professoras. Quando aconteceu algum evento comemorativo ou atividade que elas precisaram de um maior apoio pedagógico ou administrativo, a equipe gestora participou e deu o suporte necessário.

Notamos também que, em algumas instituições, quando as crianças estavam no espaço externo, principalmente as maiores, estas tinham mais autonomia para se deslocar no espaço e utilizar os objetos e brinquedos de parque que estavam disponíveis. No entanto, essa possibilidade não foi vista em todas as instituições e para todas as crianças. De um modo geral, as crianças menores foram mais auxiliadas e/ou contidas pelos adultos.

Em uma das instituições, a auxiliar de pesquisa AP3 relatou que:

Um ponto sobre o ambiente que atrapalha a autonomia das crianças são as filas, feitas em qualquer locomoção das crianças, seja da sala para o refeitório, banheiro, ônibus ou sala de vídeo e também no sentido contrário. Em um dos horários de banho inclusive, houve um grupo em que as filas foram separadas por sexo. Além disso, os professores e assistentes chamavam a atenção assim que as crianças se desvencilhavam das filas, mesmo que não corressem.

Um aspecto que nos chamou a atenção foi o excesso de filas. As crianças fazem fila para se deslocar para todos os espaços da instituição. A prática do enfileiramento de pessoas vem de onde? Por que essa prática permanece até hoje nas instituições de Educação Infantil? O que ensinamos para as crianças quando as colocamos em fila? O que pode ser mais interessante no contexto de uma instituição de Educação Infantil: colocar as crianças em fila para que não corram ou possibilitar a elas o seu deslocamento de um lugar para o outro, respeitando e acolhendo os movimentos e ritmos de cada criança?

Acreditamos que o acolhimento dos diferentes movimentos e ritmos das crianças, por parte dos professores e adultos da instituição, pode ser uma aprendizagem mais significativa para elas em relação à localização de seu corpo no espaço e à exploração das potências do seu corpo nos diversos deslocamentos feitos durante o dia. A fila pode “facilitar” o trabalho dos professores e demais profissionais da instituição, mas é pouco educativa do ponto de vista da negociação entre as crianças, entre crianças e adultos, e da convivência com as diferenças.

e) Brinquedos, livros, adereços e fantasias

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

No caso das 10 instituições do Proinfância participantes da pesquisa, observamos que, na maioria das salas de referência, os brinquedos eram insuficientes para a quantidade de criança e que estes estavam em péssimo estado de conservação, danificados e inadequados para a faixa etária, como mencionou alguns pesquisadores e auxiliares da pesquisa: “[...] os brinquedos, carrinhos e panelinhas não estão adequados à faixa etária, pois possuem objetos pequenos que podem ser engolidos pelas crianças”; “os brinquedos são em pequena quantidade, não atendendo a demanda de todas as crianças” (AP 11); “[...] não há brinquedos suficientes e em boa qualidade para os bebês manipularem, vimos apenas uma Mônica em estado crítico e algumas peças de lego bem velhas” (AP 14); “[...] os brinquedos estão pouquíssimos conservados (P3)”; Há poucos brinquedos em cima de um tatame, apenas!” (P2).

Somente em duas salas de referência dos bebês encontramos brinquedos apropriados à faixa etária, como descreveu duas pesquisadoras: “Os brinquedos estão adequados para a idade” (P1); “Cinco bonecas de pano/feltro e bichinhos emborrachados que facilitam a mordedura e jogo de lego são os únicos brinquedos que divertem as crianças. Todos adequados à faixa etária” (P3).

Já nas salas das crianças maiores, também em apenas duas, encontramos brinquedos em bom estado de conservação e vale a pena ressaltar que dos brinquedos existentes nessas salas, muitos eram confeccionados com materiais recicláveis.

Destacamos que em todas as instituições observadas, mesmo naquelas em que encontramos brinquedos adequados à faixa etária e em bom estado de conservação, ainda existe necessidade de ampliação da quantidade e da variedade de brinquedos. Existe também uma necessidade de disponibilizar os brinquedos para as crianças, pois ainda localizamos salas sem brinquedos, brinquedos trancados nas brinquedotecas e em prateleiras no alto da parede ou sobre os balcões existentes nas salas.

Os brinquedos usados pelas crianças nessas salas de referência foram comprados pela Secretaria Municipal de Educação, doados pelas famílias, pelos professores e demais profissionais que trabalham na instituição e por pessoas da comunidade. Reconhecemos que algumas Secretarias Municipais de Educação já vêm priorizando a compra de brinquedos como uma política importante para a Educação Infantil. Estas precisam continuar investindo na ampliação do acervo e da quantidade de brinquedos, pois o que foi encontrado ainda não atende as demandas das instituições de Educação Infantil. E aquelas Secretarias Municipais de Educação que ainda não compraram brinquedos, precisam comprar urgente, pois as crianças não podem ficar à mercê de doações e da boa vontade dos professores, das famílias e da comunidade para ter acesso aos brinquedos.

Em relação à presença de livros¹⁸ nas instituições, o cenário encontrado é mais preocupante do que o que mencionamos acima sobre os brinquedos. Em quase todas as salas não encontramos livros disponíveis para as crianças. Somente em uma instituição encontramos uma bebeteca, nas salas de atividades, com livros adequados à faixa etária dos bebês e em outra, a pesquisadora P2 disse: “[...] há vários objetos, livros plásticos e de tecido adequados para a faixa etária” (P2).

18. Estamos nos referindo a livros literários, livros informativos, livros de imagens e livros de história em quadrinhos, pois não concordamos com o uso de livros didáticos e/ou de materiais apostilados na Educação Infantil.

Nessas duas instituições os bebês e as crianças pequenas tiveram a oportunidade de, cotidianamente, de manusear livros e de ouvir histórias. Em outras instituições existia uma variedade de livros novos e adequados à faixa etária das crianças, mas ainda não tinham sido disponibilizados pela equipe gestora para uso nas salas de referência, pois os mesmos estavam guardados na biblioteca ou secretaria da unidade.

Em algumas salas de referência das crianças maiores localizamos livros, mas em pouca quantidade e muitos inadequados para a faixa etária. Na maioria das salas de referências observadas, não existem livros. Em outros casos, no lugar dos livros, vimos crianças manuseando revistas e catálogos de produtos de beleza, higiene e vestuário para passar o tempo. Vejamos o que os pesquisadores registraram em seu diário de campo: “não identifiquei livros expostos na sala” (P3); “não há livros” (P1); “[...] não há livros” (P3); “[...] não tem livros disponíveis para os bebês manusearem” (P2). “[...] há livros adequados à faixa etária” (P3).

Mesmo com inexistência de livros em quase todas as salas das instituições do Proinfância, notamos que existe uma preocupação por parte dos professores de levar livros de seu acervo pessoal para contar histórias para as crianças, como disse uma das professoras: “acho importante que as crianças tenham acesso (aos livros), mas a creche não tem”. Vimos também que as poucas instituições que possuem livros, algumas delas procuram envolver a família no mundo da literatura, emprestando livros para os responsáveis pelas crianças, estimulando a leitura em casa entre pais e filhos.

Outro aspecto que também nos chamou a atenção foi que em nenhuma das instituições observadas encontramos livros nos grupos das crianças com cinco anos de idade (pré-escola). Isso nos leva a crer que, na medida em que as crianças vão crescendo, o foco da prática pedagógica passa a ser a decodificação mecânica de sinais gráficos, retirando das crianças a possibilidade de usufruir de um vasto acervo da literatura infantil brasileira e internacional e de vivenciar práticas de leitura e de escrita de modo mais contextualizado e significativo.

Podemos dizer que os dados da pesquisa mostram uma invisibilidade da literatura infantil na ação pedagógica, dos bebês às crianças maiores, nas instituições de Educação Infantil do Proinfância e que essa invisibilidade é consequência tanto da ausência dos livros nas diversas salas, como também do pouco conhecimento sobre a função da literatura infantil no processo formativo de um sujeito. Afirmamos isso porque mesmo nas instituições em que os livros estavam presentes, o modo como eles eram disponibilizados e usados pelas crianças e professores ainda revela fragilidade

quanto aos critérios para a escolha dos livros, quanto às estratégias e procedimentos adotados para o trabalho com esses materiais.

No que concerne aos adereços e fantasias, observamos que em 8 das 10 instituições pesquisadas as crianças usaram esses acessórios nas brincadeiras, danças ou encenações. A maioria deles é fruto de doações das famílias e de pessoas da comunidade. Em uma das unidades, algumas fantasias foram confeccionadas por artesãs da região, valorizando o trabalho artístico-cultural da comunidade na qual a instituição está inserida. Vimos também professores usando fantasias e acessórios, em uma das instituições, no momento de contação de histórias no espaço externo.

Ressaltamos que o uso das fantasias e adereços pelas crianças ocorreu mais na culminância de projetos, em comemorações festivas e em situações coordenadas pelos professores, tanto nas salas de atividades como no espaço externo da instituição, do que como uma ação livre das crianças. Lembramos que a presença de fantasias e adereços no cotidiano das instituições de Educação Infantil potencializam as brincadeiras de faz-de-conta, principalmente se houver uma diversidade de fantasias e adereços, respeitando e valorizando as diferentes culturas.

f) Palavras finais

Dos dados e reflexões ora apresentados sobre como os espaços e os ambientes das instituições de Educação Infantil do Proinfância participantes da pesquisa estão sendo organizados e usados, destacamos a necessidade de se repensar o lugar da criança nesses espaços-ambientes. Lembramos que a criança é um sujeito que possui múltiplas capacidades e potencialidades e que a qualidade de seu desenvolvimento e de suas aprendizagens está relacionada com o que lhe é ofertado no cotidiano da instituição de Educação Infantil. O que ofertamos às crianças envolve desde o espaço, os tempos, as relações, as interações, o afeto, os objetos, os materiais, os brinquedos, as atividades, os livros, o patrimônio cultural, científico, tecnológico, artístico e tantas outras coisas. O que ofertamos para criança está, quase sempre, próximo de nós, mas nem sempre essa oferta é suficiente para garantir o seu desenvolvimento integral. Às vezes, é preciso ir longe para buscar o que não está perto de nós e possibilitar à criança aprendizagens que podem ser nossas também.

Destacamos que ausência e/ou insuficiência de livros e de brinquedos nas instituições do Proinfância observadas revela a necessidade da retomada dos estudos e

reflexões sobre o brincar como um dos eixos da proposta pedagógica e das Diretrizes para a Educação Infantil do município, pois a concepção e o lugar do brincar na ação pedagógica com os bebês, com as crianças pequenas e com as crianças maiores estão, intrinsecamente, relacionados à compreensão e aos conhecimentos que se tem sobre o que é o brincar, por que e para que brincar e com o que brincar.

O que ficou evidente sobre a situação dos livros e brinquedos nas instituições do Proinfância é que é urgente, como uma política pública nacional, a compra de brinquedos, de livros e de outros materiais e objetos para o uso dos bebês, das crianças pequenas e das crianças maiores. As crianças nessa faixa etária interagem com seus pares e com os adultos da instituição, mas precisam também de objetos, materiais, livros e brinquedos de qualidade para brincar. Diante do que foi colocado nesse tópico, consideramos importante a ampliação do acervo de brinquedos, livros, fantasias, adereços e outros materiais e objetos para o convívio, a exploração e apropriação da criança do patrimônio cultural da humanidade, através de experiências significativas e de situações de aprendizagem que contemplem as múltiplas linguagens e que atendam as diferentes características e necessidades individuais e coletivas das crianças.

É importante lembrar também que não basta comprar qualquer brinquedo. Os brinquedos devem ter o selo do Inmetro (Instituto Nacional de Metrologia), ser adequado às características de cada faixa etária, bem como apresentar contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus, de outros povos da América e dos povos das regiões nas quais foram construídas as instituições do Proinfância. (KISHIMOTO, 2010).

Fazemos a mesma observação em relação ao acervo literário que os municípios devem adquirir para as instituições de Educação Infantil. Esse acervo literário pode ser composto por textos em prosa (novelas, contos, crônica, memórias, biografias e teatro), em verso (poemas, cantigas, parlendas, adivinhas), livros de imagens e livros de história em quadrinhos (BRASIL, 2013a), e deve ser escolhido a partir de critérios relacionados à autoria, ao ilustrador, à versão da obra (original ou adaptada), à idade das crianças e à editora (REYES, 2011).

Esperamos que, a partir dos resultados desse estudo, os governos federal, distrital, estadual e municipal possam planejar e executar ações concretas com vistas à melhoria da organização e dos usos dos espaços das instituições de Educação Infantil tanto as do Proinfância, como as outras que não foram construídas no bojo desse programa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Memorial descritivo - Projeto Proinfância Tipo B*. 2013. Ministério da Educação (MEC). Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Disponível em: < <http://www.fnde.gov.br/programas/proinfancia/proinfancia-projetos-arquiteticos-para-construcao/proinfancia-tipob>>. Acesso em: 18 fev. 2014.

_____. *Programa Nacional Biblioteca da escola*. 2013a. Ministério da Educação (MEC). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12368&Itemid=575>. Acesso em: 15 jan. 2014.

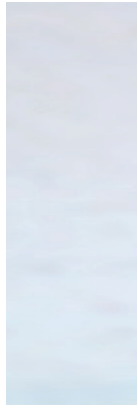
_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, 18 de dezembro de 2009, seção 1, p.18.

CEPPI, Giulio; ZINI, Michele (Orgs.). *Crianças, espaços, relações: como projetar ambientes para a Educação Infantil*. Porto Alegre: Penso, 2013.

FORNEIRO, Lina Iglesias. A organização dos espaços na educação infantil. In. ZABALZA, Miguel Antônio (Org.). *Qualidade em educação infantil*. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

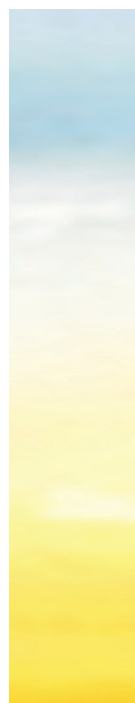
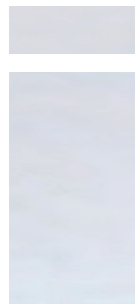
KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil*. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.

REYES, Yolanda. Como escolher boa literatura para crianças? *Revista Emilia*. 2011. Disponível em: <<http://www.revistaemilia.com.br/mostra.php?id=9#none>>. Acesso em: 15 jan. 2014.



PARTE III

O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO
INFANTIL: DAS CONCEPÇÕES ÀS
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS





1 POLÍTICAS PÚBLICAS E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL¹⁹

Fúlvia Rosemberg - PUC/SP

“O presente não é um passado em potência, ele é o momento da escolha e da ação”. Simone de Beauvoir (1962, p. 105).

“O passado é lição para se meditar, não para se reproduzir”. Mário de Andrade (1980, p. 29).

Ambas as epígrafes que abrem este texto são muito próximas, suas diferenças são sutis. Ao refletir sobre o passado e o presente neste artigo, procuramos vislumbrar os desafios a enfrentar, os “momentos da escolha e da ação” (BEAUVOIR, 1962, p. 105). A frase de Mário de Andrade (1980) serviu de guia para estruturar ou compor este artigo: o passado imediato foi a palestra apresentada no “III Encontro Estadual do Proinfância – Bahia MEC-UFBA” cuja proposta foi “A Educação Infantil no estado da Bahia: os desafios estão postos. E o que estamos fazendo?”. Conforme o mestre, meditamos sobre ela. No texto, esta meditação se traduziu na transformação de algumas das pranchas ali apresentadas em introdução (“Pontos iniciais para reflexão”). Porém, a opção foi não reproduzir a fala, mas dela destacar dois tópicos que dão retaguarda aos desafios, neste “momento da escolha e da ação”: desigualdades e concepções de Educação Infantil.

1.1 PONTOS INICIAIS PARA REFLEXÃO

Na reflexão sobre a história recente das políticas públicas para a Educação Infantil brasileira é necessário, antes de tudo, não se perder de vista que “se há muito o que conquistar, muito já foi conquistado”. Destacaremos, inicialmente, a preocupação com a qualidade da oferta da Educação Infantil, recuperando alguns marcos.

O tema da qualidade entrou na mobilização pela Educação Infantil brasileira

19. A elaboração das tabelas esteve sob responsabilidade de Amélia Artes e a formatação do texto de Marcia Caxeta.

há tempos, antes mesmo do termo “qualidade” ser nomeado ou se transformar em problema, objeto de pesquisa e objetivo de políticas públicas. Ressaltamos que, desde os anos 1970, já fazíamos críticas ao “atendimento pobre para pobre”.

Em decorrência de características sociais, políticas e culturais do Brasil, nossa trajetória no debate e nas práticas referentes à qualidade na Educação Infantil difere daquela do hemisfério norte. Por lá, conforme Sheridan (2001), o debate sobre qualidade configurou-se em torno de quatro grandes temas após a II Guerra Mundial: qual o melhor ambiente para bebês, a casa ou a creche, debate que se instalou por lá imediatamente após a II Guerra Mundial, em parte em decorrência dos estudos de Bowlby sobre apego; condições estruturais da oferta (espaço, ventilação, razão adulto/criança); processos internos e interações entre crianças e adultos; relação com entorno, contexto, “descentralização, diversidade, iniciativa local”, eficiência, temas destacados no debate atual.

No Brasil, por outro lado, nossa preocupação tem focalizado o ordenamento legal e político, condições mínimas indispensáveis para se proporem estratégias de avaliação visando atingirem-se padrões de qualidade. Assim, desde 1993, o tema da qualidade aparece nos escritos oficiais do MEC (Ministério da Educação). Exemplo: *Política de Educação Infantil: proposta* (BRASIL, 1993), que retomava três pontos essenciais em termos de implementação de uma política pública de Educação Infantil democrática e com qualidade. Não podemos esquecer que esse documento de 1993 foi elaborado após a promulgação da Constituição de 1988, quando diversas esferas da administração pública federal estavam se ajustando aos novos tempos e afastando-se do instituído pelos governos pré-Constituição de 1988. No caso da Educação Infantil, a expectativa era fugir dos modelos de massa – como o Projeto Casulo – executados durante a ditadura militar (ROSEMBERG, 2006). O documento, elaborado pela COEDI (Coordenação de Educação Infantil), o primeiro da famosa série das “Carinhas”, afirmava dentre os objetivos da política de Educação Infantil,

- expandir a oferta de vagas para a criança de zero a seis anos;
- fortalecer, nas instâncias competentes, a concepção de Educação Infantil definida neste documento;
- promover a melhoria da qualidade do atendimento em creches e pré-escolas (BRASIL, 1993, p.21).

Nas Ações Prioritárias, o mesmo documento detalhava esses objetivos em sete ações, que nos têm guiado, com exceção da ausência, que se pode apontar, de uma orientação específica ao respeito/valorização da diversidade e das práticas inclusivas (tema mais recente), mesmo que nem todas tenham sido implementadas.

1. Definição e implementação, com as demais instâncias competentes, de metas e estratégias de expansão e melhoria da qualidade da Educação Infantil.
2. Eficiência e equalização no financiamento.
3. Incentivo à elaboração, implementação e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares, especialmente àquelas que visem à da fundação educativa da creche.
4. Promoção da formação e valorização dos profissionais de Educação Infantil.
5. Promoção da integração de ações interdisciplinares e intersetoriais de atenção à criança.
6. Criação de um sistema de informações sobre a Educação Infantil.
7. Incentivo à produção e divulgação de conhecimentos na área de Educação Infantil. (MEC/COEDI, 1993, p. 24-26).

Destacaremos uma dessas ações por apresentar novidade neste exato momento: “criação de um sistema de informações sobre a Educação Infantil”. Desde 1995, com a inclusão da creche nos inquéritos e censos demográficos do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), houve avanços, mesmo não dispondo do sistema de informações necessárias para monitorar as políticas de Educação Infantil. O mais recente avanço foi a notícia do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira) de março 2014 de que os microdados do Censo Escolar 2013 já continham informações sobre a idade das crianças ajustadas à sua idade civil, indispensável para adequarmo-nos à conceituação legal de Educação Infantil, tema discutido adiante.

Da proposta de política de Educação Infantil de 1993 para cá, o MEC vem preparando e divulgando uma série de documentos (cujos títulos estão transcritos no Quadro 1) que tratam, direta ou indiretamente, do tema da avaliação e da qualidade da Educação Infantil.

Quadro 1: Publicações/documentos do MEC relacionados à qualidade da Educação Infantil

Política de Educação Infantil: proposta
Integração das Instituições de Educação Infantil aos Sistemas de Ensino
Subsídios para Credenciamento e o Funcionamento das Instituições de Educação Infantil
Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
Critérios para um Atendimento em Creches que respeite os direitos fundamentais das crianças
Indicadores da Qualidade na Educação Infantil
Orientações sobre Convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos
Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil – Pro-infantil
Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos
Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil
Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil
Parâmetros Nacionais de Infraestrutura pra Instituições de Educação Infantil
Relatórios do Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para a construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil
Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica – Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas para a Educação Infantil
Educação Infantil: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação

Além dos documentos, há que se lembrar das mobilizações em torno do tema. A título de exemplo, destacamos algumas dessas iniciativas:

- diagnósticos sobre redes municipais (Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Fortaleza; Florianópolis, entre outros);
- “Consulta Nacional sobre a Qualidade da Educação Infantil”, incluindo a escuta de crianças (Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil, MIEIB);

- realização de pesquisas nacionais e circulação de literatura internacional, seminários, introdução de escalas de avaliação da qualidade de ambientes que vem ocorrendo nos últimos anos (por exemplo, o artigo de CAMPOS; FÜLLGRAF; WIGGERS, 2006);
- iniciativas recentes de criação do Grupo de Trabalho e da Comissão de Especialista sobre avaliação da Educação Infantil no MEC.

Além desses avanços, é necessário destacar que, no Brasil, os enfoques sobre qualidade da Educação Infantil, atualmente, convergem para conceituações contemporâneas que podem ser consideradas de primeira linha em cenário mundial. Por exemplo, destacando as concepções da criança, Educação Infantil e qualidade no documento dos “Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil” (BRASIL, 2006) não se lhes poderia avançar qualquer objeção. Vejamos:

A criança é um sujeito social e histórico que está inserido em sua sociedade na qual partilha de uma determinada cultura. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também contribui com ele [...]. A criança, assim, não é uma abstração, mas um ser produtor e produto da história [...]. (BRASIL, 2006, p. 13).

Evocando as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” (BRASIL, 2009), os “Parâmetros” (BRASIL, 2006, p. 35) informam sobre os princípios que orientam a Educação Infantil brasileira, que refletem uma concepção contemporânea e de grande abrangência.

- a) Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum;
- b) Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criatividade e do Respeito à Ordem Democrática;
- c) Princípios Estéticos da Sensibilidade da Criatividade da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais. (BRASIL, 2006, p. 35).

Os mesmos atributos podem ser associados à conceituação de qualidade, em consonância com os paradigmas mais contemporâneos e sustentados por autores(as) internacionais de escola:

- a qualidade é um conceito socialmente construído, sujeito a constantes negociações;
- depende do contexto;
- baseia-se em direitos, necessidades, demandas, conhecimentos e possibilidades;
- a definição de critérios de qualidade está constantemente tensionada por essas diferentes perspectivas (BRASIL, 2006, p. 24).

Porém, os próprios “Parâmetros” (BRASIL, 2006, p. 23) alertam:

[...] no contexto brasileiro, discutir a qualidade da educação na perspectiva do respeito à diversidade implica necessariamente enfrentar e encontrar caminhos para superar **as desigualdades no acesso a programas de boa qualidade**, que respeitem os direitos básicos das crianças e de suas famílias, seja qual for sua origem ou condição social, sem esquecer que, entre esses direitos básicos, se inclui o direito ao respeito às suas diversas identidades culturais, étnicas e de gênero. (grifos nossos).

Portanto, o grande desafio para implementar uma Educação Infantil democrática e de qualidade no Brasil não depende de melhores diretrizes ou normatização mais ampla e abrangente, mas sim enfrentar o descompasso entre esse ideal, contemporâneo e sofisticado, e o real da prática cotidiana, o desafio entre o normatizado pelos documentos e pelas propostas sofisticadas que elaboramos nessas últimas décadas e as condições sociais, políticas, econômicas e culturais que geram uma sociedade e uma Educação Infantil ainda intensamente discriminatórias: de classe, gênero, raça, região, localização e idade, questão discutida no próximo tópico.

1.2 O DESAFIO DAS DESIGUALDADES

As desigualdades sociais, consideradas endêmicas no país, afetam e são afetadas pela Educação Infantil brasileira, particularmente com referência às crianças menores,

a despeito de políticas de redistribuição de renda que vêm sendo implementadas nas últimas décadas, como os Programas “Bolsa Família” e “Brasil Carinhoso”.

Além das categorias discriminatórias comumente destacadas – classe, região, raça, gênero e localização do domicílio (rural e urbano) –, não se pode olvidar da dimensão idade, na medida em que indicadores de pobreza/riqueza apontam para um viés etário: o percentual de brasileiros(as) situados(as) nos diferentes níveis de renda atesta uma posição desfavorável das crianças frente ao conjunto da população (Tabela 1).

Tabela 1: Distribuição da população por faixa etária, situação de domicílio e quartis de renda – Brasil, 2010.

Situação de domicílio	Quartis de renda				
	1º quartil (%)	2º quartil (%)	3º quartil (%)	4º quartil (%)	Total (%)
Urbano					
0 a 3 anos	32,8%	30,4%	21,0%	15,9%	100,0
4 a 6 anos	32,8%	30,4%	21,4%	15,4%	100,0
7 a 14 anos	31,9%	31,2%	21,5%	15,4%	100,0
15 anos e mais	16,2%	22,9%	28,7%	32,2%	100,0
Total	20,0%	24,7%	27,0%	28,3%	100,0
Rural					
0 a 3 anos	71,0%	20,2%	6,4%	2,4%	100,0
4 a 6 anos	71,2%	20,0%	6,4%	2,4%	100,0
7 a 14 anos	69,0%	21,5%	7,1%	2,5%	100,0
15 anos e mais	45,0%	27,1%	19,1%	8,9%	100,0
Total	52,1%	25,3%	15,6%	7,0%	100,0
Total					
0 a 3 anos	39,6%	28,5%	18,4%	13,5%	100,0
4 a 6 anos	40,0%	28,4%	18,6%	13,0%	100,0
7 a 14 anos	38,9%	29,3%	18,8%	12,9%	100,0
15 anos e mais	20,4%	23,5%	27,3%	28,8%	100,0
Total	25,0%	24,8%	25,2%	25,0%	100,0

Fonte: Microdados do Censo Demográfico 2010 (apud ROSEMBERG, 2012). Tabela elaborada por Amélia Artes.

Variável utilizada: V6531 – rendimento domiciliar per capita, em julho de 2010 (em reais)

1º quartil – renda de 0 a R\$ 192,31; 2º quartil – renda de R\$ 192,33 a R\$ 399,94; 3º quartil – renda de R\$ 400,00 a R\$ 754,89; 4º quartil – renda acima de R\$ 755,00.

Como se percebe pela distribuição de renda em quartis, os percentuais de pessoas situadas nos quartis inferiores de renda são mais acentuados entre crianças e adolescentes de até 15 anos de idade do que na população tendo 15 anos e mais. Porém, esse indicador se vê potencializado quando se percebe que são as crianças de até 3 anos as menos presentes entre os(as) estudantes brasileiros(as). Isto é, entre as pessoas que frequentavam creche ou escola em 2010, as crianças de até 3 anos constituíam o grupo minoritário. Assim, considerando-se os 59,565 milhões de estudantes brasileiros em todas as idades, em 2010 (Censo Demográfico 2010, *apud* ROSEMBERG e ARTES, 2012), as crianças de até 3 anos completos representavam apenas 4,3% (2,575 milhões), percentual inferior àquele referente à sua frequência na população brasileira, que equivalesse a 5,7% (Tabela 2).

Ao disporem de uma presença reduzida no sistema educacional brasileiro, as crianças pequenas, os bebês, as de até 3 anos de idade angariam também reduzida visibilidade na educação, o que reforça o reduzido destaque recebido nas diversas esferas sociais. Complementarmente, em decorrência de a creche constituir um dos dispositivos sociais que favorecem a conciliação entre vida familiar e profissional para homens e mulheres, mas particularmente para as mulheres.

Pode-se considerar que a insuficiência de vagas em creche contribui para a manutenção da pobreza: de um lado, em decorrência de a manutenção da criança ficar exclusivamente sob a alçada da família quando, a família da criança pequena não compartilha com a sociedade e o Estado os custos associados aos cuidados (alimentação, higiene, infraestrutura, entre outros); de outro lado, ao não se disponibilizarem vagas suficientes em creche, dificulta-se a atividade laboral de familiares adultos e, por vezes, mesmo a atividade escolar de crianças e adolescentes, particularmente das mulheres.

Com efeito, no Brasil, bem como em vários outros países do mundo, a creche e a pré-escola constituem dispositivos que facilitam a conciliação entre família e trabalho.

A insuficiência de políticas públicas que facilitem a gestão das demandas conflitivas entre trabalho e cuidados da família, aliada à baixa participação masculina na divisão do trabalho não remunerado, repercute nas oportunidades laborais das mulheres, notadamente das mães com filhos dependentes e reforça desigualdades de gênero no mercado de trabalho [...]. (SORJ; FONTES; MACHADO, 2007, p. 577).

A análise das taxas de frequência à creche ou escola entre crianças de até 3 anos, no Brasil contemporâneo, evidencia uma forte associação com o trabalho materno, associação muito menos intensa quando se focalizam crianças de 4 e 6 anos (Tabela 3).

Tabela 3: Taxas de frequência à creche e pré-escola e participação de mães no mercado de trabalho. Brasil, 2007 e 2008.

Taxas	0-3	4 a 6
Frequência **	18,1	79,8
Participação de mães no MT *	41,9	48,3

Fonte: PNADs 2007* e 2008** apud EVANS e KOSEC (2011).

Tal associação sugere três interpretações complementares: a demanda por creche é determinada pelo trabalho materno; a oferta de vagas em creche propicia o trabalho materno; os sentidos atribuídos à Educação Infantil e as expectativas com relação a suas funções estão associadas à idade das crianças com consequências para a frequência à creche e pré-escola.

Para que o passado e o presente não se convertam na maldição de Sísifo, de um eterno retorno ao ponto de partida, é necessário, que pelo menos, se fique alerta quanto à introdução de “novidades” que desestabilizam modelos formais e completos de Educação Infantil, particularmente de creche, para reduzir o déficit de vagas referente à população não atendida. Trata-se do risco que tenho enunciado como “assistencialização” da creche, ou seja, do ressurgimento sistemático de soluções milagrosas que dariam conta do déficit de vagas em creche particularmente para a população situada nos níveis inferiores de renda.

A despeito de permanecer a irmã pobre da educação básica, a creche constitui uma arena em disputa aberta ou velada, de diferentes forças/atores sociais: das religiões, das tendências teóricas e disciplinares da academia, dos diversos movimentos sociais, das instituições multilaterais, dos profissionais e suas organizações, do mercado, bem como das instâncias políticas e governamentais, complexificadas por interesses internacionais.

Nessas disputas, nem sempre a lealdade opta pelas crianças e suas famílias como foco principal, podendo ocorrer, mesmo, uso instrumental das pessoas e grupos sociais. Propor que a alfabetização esteja completada aos 6 ou aos 8 anos de idade, não

relewa apenas de idiossincrasias de pessoas, grupos, não se sustenta apenas em conhecimentos ou no “maior interesse da criança”: análises políticas, também, apontar interesses que vão de compromissos políticos partidários a corporativos do mercado, entre outros.

Temos denominado, metaforicamente, de “cavalos de Troia”, tais situações nas quais a infância, ou a criança, ou a Educação Infantil é usada como “embalagem” para lealdades externas a elas. Daí a necessidade de estado de alerta constante, de explicitar e exigir explicitação de lealdades e concepções, pois muitas delas estão em disputa pela hegemonia na/da Educação Infantil.

Para se entender as disputas em torno de concepções, é necessário lembrar que o acesso à Educação Infantil no Brasil, particularmente às crianças de até 3 anos de idade, discrimina, intensamente, grupos já discriminados pela distribuição desigual das riquezas materiais e simbólicas produzidas pela sociedade brasileira, conforme se observa no Quadro 2.

Quadro 2: Taxas de frequência à creche ou escola de crianças de 0 a 6 anos por localização e variáveis selecionadas - Brasil, 2010.

Variáveis selecionadas	Urbana				Rural				Total
	Idades				Idades				
	0 a 3	4 e 5	6	Total	0 a 3	4 e 5	6	Total	
Sexo									
Homem	26,2	82,9	95,6	53,0	11,9	66,7	91,1	40,7	50,8
Mulher	25,9	83,1	96,0	52,9	12,3	68,6	91,8	41,4	50,8
Cor/raça									
Branca	27,8	84,0	96,5	53,1	10,8	65,9	93,4	38,7	51,2
Negra*	24,1	82,0	95,2	52,8	13,0	69,4	91,4	42,8	50,6
Região									
Norte	14,5	75,9	92,5	43,8	9,3	54,2	81,3	33,2	40,5
Nordeste	24,5	89,0	96,4	53,7	15,1	80,3	94,7	46,9	51,7
Sudeste	29,6	85,8	96,7	56,0	9,5	60,7	93,6	38,3	54,7
Sul	29,6	72,3	94,7	51,8	9,9	53,0	93,0	36,5	49,6
Centro-oeste	19,9	75,0	94,7	47,0	5,9	45,3	86,2	30,3	45,0

Renda (quartil)									
1º	19,3	77,1	93,4	47,2	11,9	67,5	90,6	40,8	45,1
2º	23,4	81,8	95,9	97,3	11,5	66,8	93,2	40,6	49,8
3º	29,7	86,4	97,3	56,5	14,0	68,9	94,8	43,0	55,6
4º	40,0	93,0	98,5	63,8	18,2	75,0	95,2	47,0	63,2
Total Geral	26,0	83,0	95,8	52,9	12,1	67,6	91,5	41,0	50,8

Fonte: microdados do *Censo Demográfico 2010* (apud ROSEMBERG e ARTES, 2012).

*Conjunto de crianças declaradas pretas e pardas.

O acesso de meninas e meninos à creche e à escola nessas idades não apresenta diferenças (50,8% para cada sexo). Também as diferenças são mínimas quando se comparam as taxas de frequência entre crianças declaradas brancas e negras: 51,2% de taxa de frequência entre brancas e 50,6% entre negras, observando-se que em área rural e para dois grupos etários (0 a 3 e 4 e 5), as taxas de frequência de crianças negras foram superiores às de crianças brancas. Isto se deve ao processo histórico de criação de programas para a então denominada “população carente” e de a oferta municipal e conveniada, frequentemente, estabelecer prioridade para crianças provenientes de famílias com níveis inferiores de renda, opção também reforçada por promotores públicos no processo contemporâneo de judicialização da Educação Infantil.

Porém, as diferenças de acesso à creche e à escola são significativas quando se consideram as regiões (variação na taxa total de 0 a 6 anos entre 40,5% e 54,7%), a localização do domicílio, mas, sobretudo, quando se comparam os quartis de renda e as idades. Com efeito, a taxa de frequência total à creche ou à escola de crianças cujo rendimento domiciliar *per capita* equivale ao 1º quartil de renda (o mais baixo) é de 45,1% e aquele das crianças situadas no quartil mais rico é de 63,2%, ou seja, 18,1 pontos percentuais de diferença. Porém, nenhuma delas atinge o nível das desigualdades etárias: assim, em área rural a taxa de frequência varia de 12,1% entre as crianças de até 3 anos a 91,5% entre as de 6 anos.

Como argumento para cobrir esse déficit e essas desigualdades revoltantes, periodicamente, surgem, então, soluções “milagrosas”, as que denominamos “cavalos de Troia”, no cerne das quais podemos notar, em disputa, a concepção de Educação Infantil, objeto de discussão do próximo tópico.

1.3 CONCEPÇÕES E CONCEITOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL, CRECHE E PRÉ-ESCOLA

Relembrando. O sistema educacional brasileiro, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996/2013), é constituído por dois níveis: educação básica e educação superior. Por sua vez, a Educação Infantil, ao lado dos ensinos fundamental e médio, constitui uma das etapas da educação básica e comporta duas subetapas: a creche, destinada a crianças de até 3 anos e 11 meses e a pré-escola a crianças de 4 e 5 anos e 11 meses.

A versão de 2013 da LDBEN (Lei 9.394) instituiu, a partir da Emenda Constitucional 59/09, a obrigatoriedade de matrícula na educação básica de crianças e adolescentes entre 4 e 17 anos (e 11 meses). Portanto, famílias tendo crianças de 4 e 5 anos (e 11 meses) devem matriculá-las em pré-escolas, estando sujeitas aos mesmos direitos e obrigações que antes eram exclusivos de crianças na faixa etária de 6 a 14 anos no ensino fundamental.

A Educação Infantil apresenta três particularidades quando confrontada a outras etapas de ensino: a primeira, e sem dúvida marcante, refere-se a sua definição exclusivamente pela idade da criança; a segunda tem a ver com a fluidez da conceituação das etapas que a constituem; a terceira relaciona-se à disputa histórica em torno da concepção de creche. Vejamos, em maior detalhe, cada um desses pontos.

A LDBEN, na Seção II “Da Educação Infantil” do Capítulo II “Da Educação Básica”, estabelece.

Art. 30. A Educação Infantil será oferecida em
I. Creches ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
II. pré-escolas, para crianças de quatro e cinco anos de idade. (BRASIL, 2013, p. 13).

Tal conceituação estabelece a comunidade entre creche e pré-escola ao conceituá-las pela idade, e não por seriação, graduação ou outra hierarquia. Tal concepção acarreta uma série de consequências, como por exemplo, o impedimento de avaliação da criança para fins de progressão em anos ou etapas subsequentes, pois o que comanda é a idade civil da criança. No entanto, o mais intenso impacto nas políticas educacionais, é que a Educação Infantil constitui um direito à educação da criança associado à idade. Se não dispuser de vagas para frequentar a creche ou a

pré-escola nas idades previstas por lei, a sociedade estará cometendo uma injustiça irremediável.

Além disso, do ponto de vista legal, a expressão Educação Infantil, quando referida ao sistema educacional brasileiro, tem uma conceituação própria e específica, não abrangendo a educação não-formal destinada à população de crianças no geral, como aquela sob responsabilidade familiar ou oferecida em domicílio ou instituições não educacionais. Conforme a Resolução nº 5 do Conselho Nacional de Educação de 17/12/2009 (MEC/CNE/CEB, 2009, p. 12).

Educação Infantil:

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

É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção.

Se esta primeira distinção é praticamente consensual na gestão educacional, observa-se que a prática, captada via discursos do senso comum e estatísticas educacionais, pode afastar-se do legal quanto às etapas que compõem a Educação Infantil (creche, pré-escola) e às idades que acolhe em seu conjunto (0 a 5 anos) ou em suas etapas (creche até 3 anos e 11 meses, pré-escola, entre 4 e 5 anos e 11 meses). Por exemplo, a mídia (SANTOS, 2010), ou a academia (URRA, 2010) podem reservar o termo creche a instituições públicas e que atendem “crianças pobres”.

Considerando-se as estatísticas, o Censo Demográfico 2010 incluiu as classes de alfabetização como “curso” intermediário entre a pré-escola e o ensino fundamental, etapa não prevista na regulamentação da educação básica pela LDBEN.

Por outro lado, quando se analisa o montante de matrículas em creche e pré-escola pelos dados do Censo Escolar 2010, observamos que crianças que frequentam a creche podem ter mais de 3 anos e 11 meses, na medida em que, historicamente, creche e pré-escola apresentam trajetórias diversas associadas a diferentes segmentos sociais e visando diferentes objetivos educacionais (ROSEMBERG; ARTES, 2012).

É necessário termos claro que, nem sempre, a denominação das etapas creche e pré-escola empregada pelos usuários, pela gestão e pelas estatísticas oficiais corresponde ao instituído pela LDBEN.

No aspecto do direito à educação associado à idade, a LDBEN (2013) mantém, porém, associada à creche (e apenas a ela) a ardilosa expressão “entidades equivalentes”, resquício indesejável de outras formas de educação e cuidado para a criança de até 3 anos de idade, além da creche. Isto pode configurar uma cunha na construção de uma política de Educação Infantil de qualidade, posto que permite ataques à unicidade da Educação Infantil, à sua formalidade e à sua completude.

Ao refletirmos sobre a trajetória da Educação Infantil brasileira nas últimas décadas, observamos investidas para dissociar-se creche e pré-escola: para a pré-escola, observa-se o fortalecimento crescente de sua institucionalização e formalização, aproximando-a da institucionalização e formalização do ensino fundamental, nos moldes do que se tem denominado em inglês de *schoolification*. Por exemplo, a Emenda Constitucional 59/09, que instituiu a obrigatoriedade de matrícula/frequência de crianças de 4 e 5 anos na pré-escola, aproxima essa etapa ao ensino fundamental, aproximação enfatizada pela recente campanha de o processo de alfabetização estar completo aos 6 anos de idade, mais um dos “cavalos de Troia” da Educação Infantil.

Por outro lado, quando se volta o olhar para a creche, a tendência não parece ser a mesma, ocorrendo relutância em lhe dar visibilidade, de integrá-la plenamente ao sistema educacional, sendo atacada, periodicamente, por propostas de modelos familiaristas. Assim, a sociedade brasileira continua sendo bombardeada por propostas de educação de “pais” (mães), de creches domiciliares, ou de vale creche mais recentemente, ao invés de criação de creches completas, de fato integradas ao sistema educacional.

Quais as críticas que se podem aventar a tais programas? Em primeiro lugar, a incompletude, pois falta-lhes sempre um componente, retirando dos(as) usuários(as) o pleno exercício de seus direitos, retirada que incide sobre aqueles segmentos sociais que dispõem de menos recursos. Além disso, a ideologia familiarista que geralmente vinculam e reforçam.

Um exemplo é o PIM (Primeira Infância Melhor), criado no estado do Rio Grande do Sul em 2003 e alçado à condição de política pública em 2006 (KLEIN, MEYER, BORGES, 2013, p. 915), que se destina à “educação das fa-

mílias da gestação aos 6 anos”, usando recursos da Educação Infantil. Transcrevemos, abaixo, a crítica contundente de Klein; Meyer; Borges (2013, p.918) a tal experiência gaúcha:

Ao delimitar fatores de risco e “obrigações” relacionadas à gestação e à maternidade, o PIM produz uma noção de saúde e normalidade, em oposição a patologia e a anormalidade, e tais posicionamentos têm efeitos concretos na vida de indivíduos e grupos. O PIM utiliza estratégias discursivas para discutir temas relacionados ao corpo: violência, uso de drogas, organização familiar, gestação, parto, amamentação, sexualidade, cuidados com a saúde e a educação das crianças, consumo de alimentos, higiene doméstica, cuidados pessoais entre outros [...].

Dessa forma, o Estado vai desamparando mães já desamparadas e que devem, desde os primeiros meses, se responsabilizar por cada detalhe de sua gravidez e da formação do feto, já “cidadão”. Mas onde estão as políticas que amparam as mães, as tias, as avós, as solteiras e as madrinhas que trabalham e que criam crianças de várias pessoas temporariamente, e por meses e anos? Onde estão as políticas que, em vez de ensinar o “como ser” e o “como deve ser”, enfrentem os problemas institucionais e sociais que viabilizaram a essas famílias e mulheres possibilidades de superação efetiva de suas dificuldades de trabalho, de alimentação, de moradia e de saúde?

1.4 ENCERRAMENTO

Como qualquer campo da política pública, a institucionalização da Educação Infantil colocou-a também, como terreno em disputa pelos diferentes atores sociais, na medida em que congrega dois tipos de sujeitos humanos cobiçados no mundo social. De um lado as crianças, particularmente os bebês, *envoltas* pelo discurso (ideologia) de sua “maleabilidade”, edulcorado pela metáfora das “janelas de oportunidades”, *remake* dos antigos “períodos críticos” dos etólogos: se não se investir nesse período da vida, mesmo que seja com programas incompletos como a educação de pais (mães), as crianças, quando adultas, não serão os cidadãos que se espera.

Sendo assim, para alguns, é “melhor prevenir” o futuro que implementar programas que tratem bem, que cuidem bem da criança pequena e do bebê hoje. Por outro lado, a cobiça também recai sobre a mãe, moralizando-a e a seu corpo, desde

a gestação. Tempos complexos que requerem cuidados e atenção redobrados frente à diversidade de valores, modelos expectativas.

Portanto, após a realização da extensa e importante pesquisa de avaliação diagnóstica “Caracterização da Educação Infantil no estado da Bahia”, lançamos ao grupo o desafio: manter os avanços, planejar e executar a superação dos problemas observados, principalmente no que diz respeito ao direito à creche dos bebês. Para que a Bahia não seja considerada um estado hostil aos bebês.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. de. *Poesias completas*. BH, Itatiaia, 1980.

BEAUVOIR, S. de. *Pour une morale de l'ambiguïté*. Gallimard, 1962, p. 105

BRASIL. LDBEN/Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996. 8ª ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA (MEC/CNE/CEB). *Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009*. Resolução CNE/CEB 5/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA (MEC/SEB). *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*. Volume 1, Brasília, 2006.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/MEC. *Política de Educação Infantil*: proposta. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1993.

CAMPOS, M. M.; FÜLLGRAF J.; WIGGERS, V. A *qualidade* da Educação Infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 127, p. 87-128, jan./abr. 2006.

EVANS, D; KOSEC, K. *Educação Infantil*: Programas para a geração mais importante do Brasil. São Paulo: Documento do Banco Mundial, 2011.

KLEIN, C.; MEYER, D. E.; BORGES, Z. N. Políticas de inclusão social no Brasil contemporâneo e educação da maternidade. *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas. Impreso), v. 43, p. 906, 2013.

ROSEMBERG, F. Políticas públicas e qualidade da Educação Infantil. Apresentação no *II Encontro Estadual do ProInfância Bahia MEC-UFBA, A Educação Infantil no Estado da Bahia: os desafios estão postos! E o que estamos fazendo?* Salvador, 28 de março de 2014.

ROSEMBERG, F.; ARTES, A. C. O rural e o urbano na oferta de Educação Infantil para crianças de até 6 anos. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira (Org.). *Oferta demanda de Educação Infantil no campo*. 1ed. Porto Alegre: Evangraf, 2012, v. 1, p. 7-331.

_____. *Relatório 2 – Análise dos dados quantitativos das condições educacionais de crianças de 0 a 6 anos residentes em área rural. Volume 1 – Análise dos dados quantitativos das condições educacionais de crianças de 0 a 6 anos residentes em área rural: dados secundários*. Pesquisa Nacional: caracterização das práticas educativas

com crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural. Brasil, 2012.

SANTOS, C. P. *Discursos sobre o bebê e a creche* no jornal online Folha de S. Paulo. 2012. Dissertação (Mestrado em Psicologia (Psicologia Social)) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, 2010.

SHERIDAN, S. *A Comparison of External and Self-evaluations of Quality in Early Childhood Education, Early Child Development and Care*, 2001, 164, pp. 63-78.

SORJ, B.; FONTES, A.; MACHADO, D. C. As políticas e as práticas de conciliação entre família e trabalho no Brasil. In: *Seminário internacional mercado de trabalho e gênero: comparações Brasil – França*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, abr. 2007.

URRA, F. *Concepções de creche em revistas brasileiras de Pediatria: uma interpretação a partir da ideologia*. 2011. Dissertação (Mestrado em Psicologia (Psicologia Social)) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, 2010.



2 CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DOS CONCEITOS TEÓRICOS À PRÁTICA PEDAGÓGICA

Zilma de Moraes Ramos de Oliveira - USP

A Educação Infantil tem hoje o desafio e a oportunidade de se colocar como uma área da Escola Básica que apresenta novas formas de planejar, organizar e avaliar o trabalho pedagógico de suas unidades enquanto ambientes de aprendizagens significativas e de desenvolvimento ético, político e estético das crianças de 0 a 5 anos e 11 meses.

Saindo da posição subalterna com que se colocava muito frequentemente perante os demais níveis de ensino, a Educação Infantil já começa a dar sinais de autonomia em relação a estes níveis na definição de suas questões curriculares. Para tanto, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (Parecer CNE/CEB nº 20/09 e Resolução CNE/CEB nº 05/09) representam um primeiro passo nessa direção. Elas explicitam a função da Educação Infantil e assumem um novo paradigma sobre a criança e seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, condições indispensáveis para o estabelecimento de normas em relação ao currículo e a outros aspectos envolvidos em uma proposta pedagógica.

Segundo as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil um currículo corresponde a um processo que “busca articular as experiências e saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico da sociedade por meio de práticas planejadas e permanentemente avaliadas que estruturam o cotidiano das instituições” (BRASIL, 2009, p.1). Tal definição tanto foge de versões de conceber listas de conteúdos obrigatórios, ou disciplinas estanques, quanto de pensar que na Educação Infantil não há necessidade de qualquer planejamento de atividades, onde o que rege é um calendário voltado a comemorar determinadas datas sem avaliar o sentido das mesmas e o valor formativo dessas comemorações, rejeitando também a ideia de que o saber do senso comum é o que deve ser tratado com crianças pequenas.

Há nas DCNEI uma clara explicitação da identidade da Educação Infantil, cujas instituições de Educação Infantil devem:

- assumir responsabilidades na construção de uma sociedade livre, justa, solidária e que preserve o meio ambiente, como parte do projeto de sociedade democrática desenhado na Constituição Federal de 1988 (Artigo 3, inciso I);
- trabalhar pela redução das desigualdades sociais e regionais e a promoção do bem de todos (artigo 3º incisos II e IV da Constituição Federal);

- promover a igualdade de acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância às crianças de diferentes classes sociais;
- construir novas formas de sociabilidade e de subjetividade. (BRASIL, 2009, p. 2).

As DCNEI apresentam a estrutura legal e institucional da Educação Infantil – número mínimo de horas de funcionamento, sempre diurno, formação em magistério de todos os profissionais que cuidam e educam as crianças, oferta de vagas próximo à residência das crianças, acompanhamento do trabalho pelo órgão de supervisão do sistema, idade de corte para efetivação da matrícula – e colocam alguns pontos para sua articulação com o Ensino Fundamental.

A questão pedagógica é tratada considerando que a Educação Infantil é parte integrante da Educação Básica, como diz a Lei nº 9.394/96 em seu artigo 22, cujas finalidades são 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.

Essas finalidades da Educação Básica devem ser adequadamente interpretadas em relação às crianças pequenas. Nessa interpretação, as formas como as crianças, nesse momento de suas vidas, vivenciam o mundo, constroem conhecimentos, expressam-se, interagem e manifestam desejos e curiosidades de modo bastante peculiares, devem servir de referência e de fonte de decisões em relação aos fins educacionais, aos métodos de trabalho, à gestão das unidades e à relação com as famílias.

2.1 CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

A integração das creches e pré-escolas no sistema da educação formal impõe à Educação Infantil trabalhar com o conceito de currículo, articulando-o com o de projeto pedagógico. As Diretrizes partem de uma definição de currículo e apresentam princípios básicos orientadores de um projeto pedagógico comprometido com a qualidade e a efetivação de oportunidades de desenvolvimento para todas as crianças.

O projeto pedagógico de cada unidade de Educação Infantil é o plano que define as metas propostas para o desenvolvimento dos meninos e meninas que nela são educados e cuidados, sendo um instrumento político por ampliar possibilidades e garantir a todas as crianças determinadas aprendizagens consideradas valiosas em certo momento histórico.

O objetivo básico da Educação Infantil, que deve orientar a definição do projeto pedagógico de cada unidade educacional, é “garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens,

assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças”. (BRASIL, 2009, p. 2).

Para alcançar as metas propostas em seu projeto pedagógico, a instituição de Educação Infantil organiza seu currículo. Este, nas DCNEI, é entendido como “as práticas educacionais organizadas em torno do conhecimento e em meio às relações sociais que se travam nos espaços institucionais, e que afetam a construção das identidades das crianças”. O foco curricular é posto na ação mediadora da instituição de Educação Infantil como articuladora das experiências e saberes das crianças e os conhecimentos que circulam na cultura mais ampla e que despertam o interesse das crianças.

As DCNEI explicitam os objetivos e condições para a organização curricular, consideram a Educação Infantil em instituições criadas em territórios não-urbanos, a importância da parceria com as famílias, as experiências que devem ser concretizadas em práticas cotidianas nas instituições e fazem recomendações quanto aos processos de avaliação e de transição da criança ao longo de sua trajetória na Educação Básica.

A centralidade que as Diretrizes colocam na criança, ressaltando a experiência que ela constrói no cotidiano da unidade de Educação Infantil, representa um ponto básico para se compreender as possibilidades abertas para se efetivar os objetivos defendidos pela área.

2.2 DE QUE CRIANÇA SE ESTÁ FALANDO?

A noção da construção sócio-histórica da criança dirige nosso olhar para o fato de que novas concepções do processo educacional têm procurado aproximar o mundo cultural em que a criança vive desde o nascimento e a cultura com que a instituição educacional trabalha.

Nos últimos 20 anos foram sistematizados valiosos conhecimentos sobre as formas de organização do cotidiano das unidades de Educação Infantil de modo a promover o desenvolvimento das crianças. Tais conhecimentos indicam que a atividade da criança não se limita à passiva incorporação de elementos da cultura, mas consideram que ela afirma sua singularidade atribuindo sentidos à sua experiência desde o nascimento, como meio para seu desenvolvimento em diversos aspectos (afetivos, cognitivos, motores e sociais).

Outro ponto importante que se desprende das perspectivas teóricas em relação à aprendizagem infantil considera que as habilidades para a criança discriminar cores, memorizar poemas, narrar um acontecimento, consolar um coleguinha que chora etc., não são fruto de maturação orgânica, mas são produzidas nas relações que as crianças estabelecem com o mundo material e social, mediadas por parceiros diversos, conforme buscam atender suas necessidades no processo de produção de objetos, ideias, valores, tecnologias.

As experiências vividas no espaço de Educação Infantil devem possibilitar o encontro de explicações pela criança sobre o que ocorre à sua volta e consigo mesma enquanto desenvolvem formas de sentir, pensar e solucionar problemas. Nesse processo, é preciso considerar que as crianças necessitam envolver-se com diferentes linguagens e valorizar o lúdico, as brincadeiras, as culturas infantis. Não se trata assim de transmitir à criança uma cultura considerada pronta, mas de oferecer condições para ela se apropriar de determinadas aprendizagens que lhe promovem o desenvolvimento de formas de agir, sentir e pensar que são marcantes em um momento histórico.

2.3 O DESENVOLVIMENTO É UM PROCESSO CONJUNTO E RECÍPROCO!

Quando o professor ajuda as crianças a compreender os saberes envolvidos na resolução de certas tarefas – tais como empilhar blocos, recontar uma história, fazer um desenho, cuidar de sua higiene pessoal etc. – são criadas condições para desenvolvimento por elas de habilidades cada vez mais complexas do que as experiências de aprendizagem e desenvolvimento de crianças que têm menos oportunidades de interação e exploração.

Assim os currículos de Educação Infantil são pensados como gerando ambientes altamente especializados que têm características distintas, conforme as metas e as prioridades de aprendizagem que são estabelecidas em um determinado contexto sociopolítico, aprendizagens estas a serem trabalhadas com crianças ativas e que procurem significar o mundo e a si mesmo.

A meta da nova perspectiva curricular é fugir da visão verbalista, descontextualizada e racional de ensino e de uma visão de criança como ser sem fala e sem luz, e formular uma nova leitura sobre o caráter intencional do ambiente educacional da criança pequena. Isso é particularmente interessante hoje quando são discutidas novas possibilidades em relação ao currículo, e ao invés de tomar um currículo prescrito, parte-se de um currículo em ação.

Como o impacto das práticas educacionais no desenvolvimento das crianças se faz por meio das relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, a preocupação básica do professor deve ser garantir às crianças muitas oportunidades de interação com companheiros de idade, dado que elas aprendem coisas que lhes são muito significativas quando interagem com companheiros da infância e que são diversas das coisas de que elas se apropriam no contato com os adultos ou com crianças já mais velhas. À medida que o grupo de crianças interage, são construídas culturas infantis e a identidade de cada criança.

2.4 E A FAMÍLIA?

Considerar as crianças concretas no planejamento curricular das unidades de Educação Infantil significa compreender seus grupos culturais, em particular suas famílias. Creches e pré-escolas, ao possibilitar às crianças uma vivência social diversa da experiência no grupo familiar, desempenham importante papel na formação da personalidade da criança.

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

2.5 A BRINCADEIRA: POR QUE ELA FOI DESTACADA?

Além de reconhecer o valor das interações das crianças com outras crianças e com parceiros adultos e a importância de se olhar para as práticas culturais em que as crianças se envolvem, as DCNEI destacam a brincadeira como atividade privilegiada na promoção do desenvolvimento nesta fase da vida humana.

Brincar dá à criança oportunidade para imitar o conhecido e construir o novo, conforme ela reconstrói o cenário necessário para que sua fantasia se aproxime ou se distancie da realidade vivida, assumindo personagens e transformando objetos pelo uso que deles faz. Na brincadeira de faz de conta se produz um tipo de comunicação rica em matizes e que possibilita às crianças indagar sobre o mundo e sobre si mesmas e por à prova seus conhecimentos no uso interativo de objetos e conversações. Através das brincadeiras e outras atividades cotidianas que ocorrem nas instituições de Educação Infantil, a criança aprende a assumir papéis diferentes e, ao se colocar no lugar do outro, aprende a coordenar seu comportamento com os de seus parceiros e a desenvolver habilidades variadas, construindo sua identidade.

2.6 QUE EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM PODEM SER LEVANTADAS?

O que hoje se sabe de investigações sobre o trabalho pedagógico na Educação Infantil permite afirmar que o campo de aprendizagens que as crianças podem realizar na Educação Infantil é muito grande e começa a se delinear desde os primeiros meses de vida.

Na Educação Infantil tem-se que superar a cisão da criança em necessidades físicas e cognitivas em estrito senso, com consequência nas tarefas que a cercam. Cada parte ama uma parte da criança e rejeita a outra parte. Cuidar basicamente é considerar a criança como centro do processo educativo e é tarefa de todos na unidade educacional.

É urgente chamar a atenção para o modo como os ambientes de aprendizagens são estruturados de modo a serem limpos, confortáveis, bonitos e efetivos para mediar as aprendizagens, a iniciativa, a autonomia, a criatividade infantil, para o modo como o tempo das crianças é considerado de modo respeitoso, assim como suas produções nas diferentes formas expressivas que podem vivenciar no cotidiano da unidade. Principalmente, se educa cuidando e se cuida educando quando se respeita plenamente os direitos da criança em relação à saúde, educação, lazer, proteção etc. com isso se reconhece a integralidade do modo da criança perceber e significar as situações e a si mesmo.

As situações cotidianas criadas nas creches e pré-escolas podem ampliar as possibilidades das crianças viverem a infância e aprender a reconhecer determinados sons, faces, palavras, manipular objetos, ter iniciativa para escolher uma atividade, buscar soluções para certos conflitos, ouvir poemas, ouvir e recontar histórias lidas.

Além disso, conversar sobre o crescimento de algumas plantas que são por elas cuidadas, colecionar objetos, participar de brincadeiras de roda, brincar de faz de conta de casinha ou de ir à venda, calcular quantos carrinhos há para distribuí-los pelas crianças presentes, aprender a chutar uma bola em um gol, cuidar de sua organização pessoal, dos colegas que necessitam ajuda e do ambiente, compreender suas emoções e sua forma de reagir às situações, construir as primeiras hipóteses, por exemplo, sobre o uso da linguagem escrita, formular um sentido de si mesmo, além de outras mais.

O desafio para a elaboração curricular e para sua efetivação cotidiana é transcender a prática pedagógica centrada no professor e trabalhar, sobretudo, a sensibilidade deste para uma aproximação real da criança, compreendendo-a do ponto de vista dela, e não do ponto de vista do adulto. O foco do trabalho docente é colocado nas aprendizagens das crianças, entendendo-as como geradoras de experiências singulares, embora coletivamente provocadas.

2.7 AMBIENTES DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

É bom lembrar que os contextos coletivos de educação para crianças pequenas diferem muito do ambiente familiar e requerem formas de organizá-lo diferentes do modelo de substituto materno, anteriormente usado para analisar o trabalho em creches e pré-escolas.

O cotidiano das unidades de Educação Infantil, como contextos de vivência, aprendizagem e desenvolvimento, requer para a ocorrência de cada atividade de educação e cuidado a organização de diversos aspectos:

- os tempos de realização das atividades (ocasião, frequência, duração);
- os espaços em que essas atividades transcorrem (o que inclui a estruturação dos espaços internos, externos, de modo a favorecer as interações infantis na exploração que fazem do mundo);
- os materiais disponíveis e, em especial;
- as maneiras de o professor exercer seu papel (organizando o ambiente, ouvindo as crianças, respondendo-lhes de determinada maneira, oferecendo-lhes materiais, sugestões, apoio emocional, ou promovendo condições para a ocorrência de valiosas interações e brincadeiras criadas pelas crianças etc.).

A gestão democrática da proposta curricular, cujo foco é o Projeto Político-Pedagógico da unidade educacional, deve contar na sua elaboração, acompanhamento e avaliação, com a participação coletiva de professoras e professores, demais profissionais da instituição, famílias, comunidade e das crianças, sempre que possível e à sua maneira. Tal gestão necessita analisar formas de olhar para o cotidiano das unidades e percebê-lo como fonte de pesquisa de ações que contribuam para qualificar as aprendizagens das crianças e pesquisar como mediar cada unidade a compreender seus problemas institucionais para poder optar, por meio de processos compartilhados, por intervenções apropriadas e coerentes com determinados princípios.

Esses pontos devem integrar políticas de formação de professores para a Educação Infantil que devem tomar os modos como as crianças se apropriam, negociam e reconstróem significados como eixo estruturante de seu trabalho formativo.

REFERÊNCIA

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, 18 de dezembro de 2009, seção 1, p.18.



3 MANIFESTAÇÕES EXPRESSIVAS E ARTÍSTICAS: CURRÍCULO E FUNDAMENTO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Marcia Aparecida Gobbi - FEUSP

A porta do ônibus – já bastante velho – range forte e se fecha para que o veículo siga viagem. Duas garotas, ainda crianças, sentadas lado a lado procuram decorar um poema do poeta Omar Khayam, em cujo cerne afirma-se que devemos viver o presente. Um garoto com até 10 anos de idade, sentado em banco do mesmo ônibus, insiste em tampar seus ouvidos, como se mergulhasse em seu interior e nada ao redor pudesse lhe chamar a atenção. Contudo, ao abri-los percebendo a dificuldade das garotas em decorar aquelas palavras, lhes diz: fechem os olhos, os olhos te distraem.

Khorshid, o garoto, é cego e procura apreender o mundo e criá-lo a partir da audição. Pode-se afirmar que de tantas e diferentes maneiras procura conhecer e inventar mundos. Pretende ensinar às meninas como fazer isso e o quanto podemos enxergar de “olhos fechados”. Principia então uma tessitura de sons e sentidos variados que mostram a densa capacidade de elaboração infantil ao lidar com diversas situações e recriar espaços, ambientes, relações em que todo seu corpo presente imprime sentidos pouco percebidos a todo caminho percorrido.

Iniciamos esse texto a partir de algumas lembranças do filme *O Silêncio* dirigido por Mohsen Makhmalbaf e apresentado ao público em 1998. Há nessa obra uma clara construção de espaços e sentidos pelo menino Khorshid (nome que significa luz do sol em persa) a partir da manipulação dos sons. Desenhos imaginários podem ser concluídos a partir dos sons que se oferecem como guias a Khorshid e redimensionam lugares transformando-os em diversos ambientes. O som, ao mesmo tempo em que distrai com seus encantos, provoca descobertas e deslocamentos, cria regras de uso do espaço – há de saber por onde andar e o que ouvir sem se deixar seduzir, fala sempre proferida por sua mãe e que povoava mente e ouvidos do garoto como a regular seus caminhos acoessando-o. São camadas compostas por sons, cheiros, cores, luzes que se entrecruzam e apresentam outros modos de estar no mundo

a partir do corpo e dos sentidos. *O Silêncio* traz grande contribuição para que se reflita sobre a necessária inexistência de um monopólio da visão ou da audição em detrimento de outros sentidos. Há uma construção recíproca de sujeito e objeto e que se faz de modo concomitante. O garoto, o espaço e tudo o que o compreende estão em interação.

Seguindo ainda algumas das cenas apresentadas em *O Silêncio*, podemos perceber que o equipamento biológico dos seres humanos é universal, mas sua mobilização e desempenho são marcados socialmente, o que implica pensar que o uso dos sentidos precisa de aprendizado, não está pronto e definido, sendo que o mesmo é passível de mudanças elaboradas constantemente. O garoto, em diferentes cenas, impulsiona pensamentos e curiosidades sobre uma construção estética a partir da capacidade essencial da própria condição humana de estar e sentir-se no mundo, ao mesmo tempo em que incorporado aos contextos cultural, social, histórico os constrói e os constitui unissonante – sem as históricas hierarquias que dividem corpo e mente, razão e emoção.

Em que essas lembranças e divagações ensejadas por um filme/poema se referem à formação de professoras e professores de Educação Infantil? Quais suas implicações, quando pensamos em currículo e Educação Infantil e as manifestações expressivas e artísticas das crianças pequenas e para elas? Embora sucinto esse texto reclama por reflexões. Pensar a formação de professoras e professores da primeira etapa da educação básica não é propriamente uma novidade.

A intenção aqui é colocar apenas uma pitada a mais e contribuir com debates que se voltam para as propostas em que manifestações artísticas e expressivas componham o dia-a-dia da criançada e das professoras que com elas trabalham em creches e pré-escolas brasileiras. Para que isso ocorra desenho, música, dança, cinema, teatro, fotografia, histórias em quadrinhos, canto entre outras linguagens artísticas devem compor também o cotidiano daqueles e daquelas que atuam com as crianças nesses espaços destinados à educação e cuidado, acolhimento e atenção às meninas e meninos, desde bem pequeninos. O garoto Khorshid com suas andanças e criações sonoras propõe desafios bons para pensar quando o caso é educação de crianças pequenas e tudo aquilo que está à sua volta: inventividade, imaginação, criação, culturas, desejos, sonhos e utopias e mostra-nos a possibilidade de escapar à padronização que impõe uma normatização por vezes limitadora e castradora do humano.

MANIFESTAÇÕES EXPRESSIVAS, ARTÍSTICAS E CULTURAIS: FUNDAMENTO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E NO COTIDIANO DE MENINAS E MENINOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Poema para uma exposição

Mario Quintana

O quadro na parede abre uma janela
Que dá para o outro mundo
Deste mundo...
Um mundo isento de rumores
E de mil flutuações atmosféricas
- alheio a toda humana contingência...
Onde um momento é sempre
E o mal e o bem não têm nenhum sentido...
Mundo
Em que a forma também é a própria essência.
O vida
Transfixada ao muro – e que palpita,
Entanto,
Num misterioso, eterno movimento!

Num rico e intenso movimento encontramos a Educação Infantil. Do ponto de vista político conquistas e lutas constantes e ainda muito a alcançar, o que, sem dúvida, exige fôlego de todos os envolvidos com a utopia de uma educação de crianças pequenas que reconheça nos meninos e meninas e com eles condições dignas e de constante beleza em sua formação. Soma-se a isso o caminho percorrido em direção ao encontro com as especificidades relativas à formação de profissionais que trabalham na Educação Infantil considerando o que é singular na atuação com crianças de pouca idade no que concerne pensar essa profissão como algo que se constrói cotidianamente, entre adultos e adultas, meninos e meninas.

Não se trata de novidade afirmar que as crianças comportam-se regularmente como observadoras atentas e curiosas. Portadoras de palavras francas, olhares e práticas fiéis e interessadas investigam ao seu modo o que lhes circundam e contribuem para a reconstrução e reelaboração de espaços e relações. Grosso modo, temos com isso, práticas e elementos constituidores de culturas e culturas infantis que são expressas com a utilização de várias linguagens, com as quais constroem a si mesmas e ao entorno. Contudo, pinturas, desenhos, esculturas, sons, choros encontram-se enfra-

quecidos num dia-a-dia em que, por vezes, estão diminutas em meio a manifestações que desconsideram e visibilizam a própria infância, sobretudo, quando estamos com crianças bem pequenas.

É interessante criar espaços no cotidiano de creches e pré-escolas em que as manifestações infantis estejam presentes sendo compreendidas em sua inteireza, não se deixando conduzir apenas pela linguagem verbal ou escrita desconsiderando demais formas expressivas. Caberá então partir das incertezas, também profícuas, em busca da garantia de que diferentes pontos de vista sejam considerados, assim como, as diversas manifestações expressivas que convidam a reorganizar e conhecer a si e ao outro mediado pelos corpos e gestos que falam – ainda que sem palavras – numa didática gestual e sonora que carecemos conhecer, sem esquecer-se das manifestações culturais de grupos sociais distintos, por vezes, alijadas de nosso cotidiano.

Isso implica refletir sobre arte, cotidiano e currículo em Educação Infantil somando-se a formação inicial e contínua das professoras que atuam com essa etapa da educação básica, em que o exercício complexo dessa profissão se dá como nos apresentou Danilo Russo (2012), de modo singular, ou seja, *sendo professora sem dar aulas*, compreendendo-as em sua acepção padronizadora e normativa e buscando outras formas de estar com as crianças em que práticas descolonizadoras e inventivas sejam abrangidas, prevendo-as presentes diariamente na vida.

Trata-se de defesa constante: as manifestações artísticas, ou as artes de modo geral, como exercício cotidiano de vida não pode ser encontrada em formato de “grade curricular” fragmentadora das relações e restrita a formações disciplinares reduzidas em conteúdos a serem seguidos e tidos como mais justos a determinadas faixas etárias, gênero ou classe social.

Tratar das manifestações artísticas no cotidiano da criança exige observá-las para além de meras formas de registro de acontecimentos, efemérides pouco significativas que existem somente com o intuito de marcar certas datas comemorativas, já tradicionalmente presentes nos campos escolares e discutidas em processos de formação docente.

As experiências vividas e relacionadas ao uso de materiais, investigações diárias, formas de curiosar²⁰ e diferentes contextos são apartadas de todos ou resumidas a poucas e consentidas vivências, talvez mais rasas. Experiências que transformam lápis,

20. Defendo que a curiosidade poderia ser convertida em ação, em verbo e utilizada cotidianamente.

giz, caneta, tijolo, carvão em formas de jogos de descobertas entre todos, coletiva ou individualmente tornam-se mais escassas.

Reiteramos que as manifestações artísticas devem estar cotidianamente entre as crianças e na formação de suas professoras e professores isso envolve comprometimento de todos, trata-se de ato político e poético. Não temos, com isso, apenas mais um componente curricular apresentado como adorno ou peça decorativa sem valor que pouco ou nada dialogam com as meninas e meninos. Eles e elas nos mostram e asseveram que dança, teatro, desenho, fotografia, pintura e canto encontram-se misturados entre os bebês e as crianças maiorzinhas nos espaços das creches e pré-escolas.

Dentro dos limites desse capítulo, mas compreendendo a necessidade de ampliar as pesquisas para outras paragens, pretendo aproximar essas breves reflexões da compreensão de apenas uma linguagem: os desenhos criados pelas crianças no cotidiano da pequena infância concebendo-os como manifestação expressiva, artefatos culturais e metáforas visuais produzidos por meninas e meninos, desde bem pequenos. Afinal, quando pretendemos apontar para a necessária formação docente, como direito e dever, de todos os profissionais, é preciso, dentro dos limites de um capítulo, sublinhar uma entre tantas manifestações. O desenho encontra-se entre as mais conhecidas linguagens estando constantemente entre a criança na Educação Infantil. Infelizmente, sabe-se que embora presentes, estão ausentes das preocupações e olhares atentos que lhes são lançados. Desenhos são criados. Porém, os mesmos não são vistos. Naturalizados, preenchem espaços entre atividades consideradas mais importantes restringindo-se, ainda hoje, a colorir espaços ou linhas vazias de sentido que servem mais como disciplinadoras de gestos e pensamentos do que ampliadoras de processos de criação.

Narrativas, imaginação, invenções são mobilizadas enquanto se desenha. Com isso, podemos dizer que se trata de jogo e brincadeira existentes quando se aceita o convite feito pelos diferentes suportes ou materiais às crianças. Seus traçados são verdadeiras pesquisas pessoais. Meninas e meninos ao vaguearem pelas linhas e curvas, fazem diligências para descobrir, não apenas como expressar-se melhor, como também para perceber possibilidades de usos de materiais e recursos.

Através dos traçados procura-se conhecer, reconhecer-se e ser reconhecido. Eles incentivam a elaboração criativa individual ou coletivamente. Isso resulta em artefatos culturais e fontes documentais das marcas de si e dos grupos culturais em que estão

inseridas, bem como, daquilo que foi imaginado por elas, deixadas para a história tanto pessoal quanto coletiva. São documentos históricos que, ao serem guardados, guardam imagens e traços de diferentes infâncias.

O desenho da criança é compreendido também como metáfora visual, tal como o fez (STACCIOLI, 2002; 2011). Para este estudioso da arte e da infância, um aspecto fundamental a ser considerado por aqueles que entram em contato com a criação de desenhos de meninos e meninas, reside em não reduzir as expectativas de que os desenhos carregam em si expressões ricas do processo criador das crianças. É possível ver em alguns dos desenhos realizados, sobretudo pelas crianças pequenininhas, sínteses de pensamentos, ideias, desejos, que resultam traços que não podem ser traduzidos de modo reduzido. Isso seria aferir-lhes elementos e propostas que não têm.

Diante de tais desenhos uma proposta interessante, seria o exercício de desburocratizar o olhar e a prática dos desenhos – realizados pelos adultos para as crianças e entre as próprias crianças –, não procurando neles uma rotina rígida que mostram elementos já aguardados. É deixar-se provocar por aquilo que vê, transformando o lugar comum em lugares incomuns, ao ocuparmos outras posições, até então não percebidas como possíveis. A dimensão poética desta criação ganha outras características tornando-se mais complexas aos olhos de quem observa: enriquece como criações ricas de meninos e meninas com profusão de inventividades, imaginação, fantasias, que são e devem ser, sem dúvidas, também nutridas.

Poderíamos afirmar que há um sentido radical nos desenhos infantis, o que é possível ver ao procurarmos além dos próprios traçados mais imediatos, que nos são apresentados. Mesmo os desenhos de crianças bem pequenininhas, podem surgir como solicitação do labor criativo pertinente e próprio de sua idade.

À proposta de vermos os desenhos das crianças como metáforas visuais agregase a ideia de uma educação em arte voltada para os sentidos o que aproxima Staccioli do arquiteto Bruno Munari que apresenta sugestões de práticas e construção de olhares sobre as criações infantis cuja busca volta-se para a educação polissensorial, ou seja, propõe que meninas e meninos desde pequenos e, destacando os pequeninhos, busquem descobrir e conhecer materiais, sejam naturais ou artificiais, para criar, não objetivando um ensino de desenho ou das diferentes manifestações artísticas, mas sim, garantir as experimentações com todos os sentidos na construção das dimensões humanas nutrindo sua criatividade, sua inventividade, em processos de criação, nos

quais a poiesis, ou seja, o ato criador, esteja presente e respeitado por aqueles que encontram-se com as crianças.

As experiências, quando se garante isso, acontecem no cotidiano das crianças junto a suas professoras. Munari foi o primeiro a criar laboratórios didáticos, como espaços de criação, que podem estar dentro ou fora da escola. Consistem em lugares de pesquisa e produção de saberes e textos culturais, ao mesmo tempo em que são lugares de construção de identidades dos protagonistas, meninos e meninas neste cenário. São lugares privilegiados de criação. Partindo de sugestões das próprias crianças, se oferecem como seus testemunhos, têm sua força, suas marcas e registram, sob certos aspectos, seu percurso de criação, ao mesmo tempo em que o alimenta.

E como podemos alimentar tal processo? O fantástico – como dimensão cultural importante nas experiências das crianças – compreende o cômico, o grotesco, o absurdo, o mágico que estão a sua volta e aproximam-se do misterioso, daquilo que está contido nas histórias e escondido nos materiais a serem utilizados. Estes elementos, quando em processo de retroalimentação, pode-se dizer, necessitam pensar e serem pensados, logo, são elaborados. Disto, pode resultar também que as crianças não busquem soluções já esperadas, mas, ao contrário, aquilo que é inesperado, improvisado ou imprevisto, ou seja, original. A alimentação disto ocorre em lugares que sugerem os elementos fantásticos, propõem o estupor, o riso, diferentes sensações, provocando os sentidos.

É solicitar que nos alimentemos do que é oferecido pelo entorno social que nos cerca: sons, cores, texturas, odores, sabores. O mundo nos surge como matéria sensível, num primeiro momento. O corpo criador, vital, com sua energia, necessita arrebatarse, em provocações presentes em seu cotidiano, logo, podemos supor que espaços empobrecidos, igualmente empobrecem as criações limitando o estado de arrebatamento e o convertendo em morosidade, em falta de vibração.

Quando observamos o processo que leva à criação, deve-se entender a necessidade de se coadunar a capacidade do ser humano de sentir a si e ao mundo no que este o oferece. Poderíamos chamar de educação multissensorial, contrária a pasteurização dos objetos e relações e, em nosso caso especialmente quanto à criação de desenhos. Vale salientar que esta educação procura possibilitar a descoberta das cores, formas, texturas, acrescentando que isso não ocorre de modo unilateral, pois não se trata apenas de memorizar, mas criar a partir e com suas descobertas.

Ter o desenho como jogo que envolve em sua criação a investigação pessoal, a busca por materiais diversos, misturados às sensações provocadas pelo contato com

materiais diversos em também diferentes contextos que são, sem dúvida, de pesquisas, é algo fundamental para compor nosso trabalho, mesmo porque isso pressupõe a crença numa criança que é pesquisadora, inventiva e num ser humano que alia a sensibilidade ao intelecto.

As crianças quando começam a conhecer as inúmeras possibilidades oferecidas pelos materiais passam a perceber que é possível fazer diversos traços, deixar sinais múltiplos sobre os suportes e que os mesmos podem ser usados para desenhar. São convites a descobertas da própria criatividade tais como um livro aberto a chamar para inúmeras leituras e ao mergulho. É compreender como são feitas as coisas, removendo estereótipos ou não os construindo. Criticamos aqui a educação em arte quando ministrada nas escolas e são resumidas às discussões sobre obras e artistas, distanciando-se da expressão própria da criança em perspectiva mnemônica.

Meninas e meninos todos os dias, e em várias vezes por dia, nas relações estabelecidas entre eles, criam estratégias, levantam hipóteses e soluções alternativas para seus traçados, para a composição entre diversas cores que ora abundam, ora são escassas. São curiosas, pesquisadoras que vivenciam e criam diferentes experiências estéticas para si e para aqueles que estão ao redor. Não se trata de considerá-la um ser espontâneo, em estado puro de natureza, contudo, não é possível desconsiderar essa sua característica inventiva de curiosar o mundo.

É injusto reduzirmos ou privilegiarmos o aspecto motor, ainda que saibamos que o corpo da criança vai controlando também progressivamente seus traçados, seus gestos. O corpo todo da criança desenha. Perguntamos sobre quantas chances não perdemos nós, adultos e adultas, de observar e aprender com as crianças, ficando mais acomodados à espera de futura figuração e revelando uma concepção de “vir-a-ser” adulto no que se refere à criação de desenhos.

A partir do registro deste fazer, o que se vê é o adulto junto à criança que desenha e pinta e cria tantas soluções aos problemas que vão surgindo quanto à materialização de suas ideias. E isso é fundamental. Devemos estar com a criança no momento da execução e não apenas olhando sem participar do processo, como alguém que vive com a criança um engajamento criativo que possibilita e garante a criação.

O que temos nos desenhos é uma ampla possibilidade de comunicação que não deve ser examinada somente na tradição evolutiva. Sabe-se que analisar tais

rabiscos para diagnosticar o nível evolutivo das crianças é um interesse difuso entre os adultos. Os olhares e práticas são construídos de tal forma que, boa parte das vezes, não se valoriza as expressões plásticas das crianças, entre estas, sobretudo as que contenham somente os rabiscos. As linhas põem-se a passear sobre os suportes, os pontos começam a mover-se e movendo-se deixam traços que nascem e tornam-se tantas coisas. Basta vê-los e estar junto para garantir também que o outro a veja, sem classificá-las.

Entretanto, a conduta do adulto voltada apenas para a classificação do que fora realizado, pode resultar numa relação preconceituosa com as produções ou, mesmo, no interesse em dominar as formas de expressão menos reconhecidas, reafirmando a superioridade de um saber no qual as figuras desenhadas sejam facilmente identificáveis. Não separando o corpo da mão que desenha, nem a cabeça dos sentidos, vê-se que os rabiscos das crianças que brincam, que pulam tornam-se diferenciados, resultando em mudanças constantes de sua produção, mas provando a interação criança/lúdico e desenho ou demais formas de expressão.

É um diálogo entre a criança, seu gesto, o papel e os demais materiais e pessoas que compõem o entorno de criação do qual faz parte. Isto leva a elaboração e vivências de imagens múltiplas. Sem querer a prescrição por acreditar no ato criador presente entre profissionais da Educação Infantil, vale sublinhar que as professoras e professores que atuam com as meninas e meninos em espaços de creches e pré-escolas têm o papel fundamental de promover e garantir as rupturas e não apenas reiterar tudo o que já foi dito e mostrado, tal como modelos de traçados a serem copiados cotidianamente. É o reinventar como proposta, sem desconsiderar, obviamente, as coisas importantes que já estão à nossa volta. Nem tudo está para ser recriado, acreditando que nossos olhos também precisam sensibilizar-se para ver melhor o que está à volta.

A especificidade dessa profissão reside nisto também. Para termos as manifestações humanas e suas formas de expressão diluídas nos territórios da infância, é necessário tê-los em nossa vida, o que passa pela formação que recebo. Para tanto, aliar os campos teóricos - quais os conhecimentos que foram e que estão sendo produzidos sobre a criança e as áreas que a estudam - aos campos da prática é fundamental. Em nosso percurso acadêmico de formação de professoras somos distanciadas dessa forma de conceber as crianças e suas criações, e muitas vezes também nos reduzimos a receptáculos de informações. Perdemos, assim, a oportunidade de

aprender com elas, para, dessa forma, construir novos elementos para o debate sobre as orientações curriculares para a Educação Infantil, uma porta aberta para outras discussões. Trata-se de tomar a criança, e suas criações como pontos de partida para que ela seja compreendida. Para tanto, faz-se necessário conhecer que isto envolve o afeto, o prazer, o desprazer, a fantasia, o brincar e o movimento, a poesia e suas tantas linguagens.

Assim, trata-se de pensar nas creches e pré-escolas e, por que não, nas séries iniciais do ensino fundamental, como territórios nos quais a criança possa ser criança, e que nós, adultos, possamos perceber que sua vida é algo que pode e deve ser vivido por inteiro.

Quanto à formação profissional é preocupar-se sensivelmente com propostas de formação e nutrição estética. Trata-se de estar junto com as meninas e meninos em busca por introduzir e garantir espaços que colaborem com as linguagens e formas de pensar das crianças, procurando alimentar seu próprio processo criador, de modo concomitante entre adultas e crianças. Consideramos, porém, que colocar-se no ponto de vista da criança é um desafio que evoca o desejo e a disponibilidade de descentrar-se, de refazer-se criança, sem considerar atos infantilizados, pensando-os como próprios da criança, esquecendo-se que, já bem pequenos, elas estão construindo um gosto pessoal. Entre tantas, nossa proposta é a construção de olhares e de práticas pedagógicas que, inventivas, ampliem suas formas compreensivas sobre o processo criador de tantas e diferentes crianças.

Considerando uma multiplicidade de formas, de cores, de sentimentos, culturas que resultam em atos criadores, numa visão múltipla dos desenhos e das demais criações de meninas e meninos e que se proponha interrogar aquilo que é habitual. A arte e o lúdico fundindo-se em diálogos que podem interromper a considerada normalidade educativa, ou mesmo por termo a uma forma escolar escolarizante, tão vastamente debatida e, por alguns, refutada.

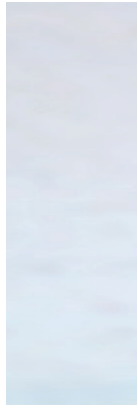
Passos já foram dados, sem dúvida, mas, é fundamental reconhecer os direitos de meninas e meninos às manifestações artísticas e a suas formas expressivas, direito a reencontrar-se ou não perder a capacidade de surpreender-se, maravilhar-se e poder manifestar sentimentos diante de distintas situações: fundamento quando discutimos infância e formação de profissionais que atuam com as crianças desde bem pequenas. Oportunidades únicas.

REFERÊNCIAS

RUSO, Danilo. Como ser professor sem dar aulas. IN: FARIA, A. L. G.; MELO, S. A. (Orgs). *Territórios da Infância: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas*. Araraquara: Editora Junqueira & Marin, 2012.

STACCIOLI, Gianfranco. As di-versões visíveis das imagens infantis. *Pro-Posições*. 2011, vol.22, n.2, pp. 21-37. ISSN 0103-7307. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73072011000200003>>.

_____, Gianfranco. *Immagine fatte ad arte: idèee desperienze per educare ala comunicazione visiva*. Roma: Carocci, 2002.





PARTE IV

CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO
INFANTIL: DAS AÇÕES
PEDAGÓGICAS COM OS BEBÊS



1 QUAL O CURRÍCULO PARA BEBÊS?²¹

*Angela Scalabrin Coutinho - UFPR
Rosinete Valdeci Schmitt - NUPEIN/UFSC*

1.1 INTRODUÇÃO

O convite para a composição de uma mesa que tinha como tema “Qual o currículo para bebês?” colocou-nos num lugar de dúvida, afinal a pergunta nos interpelava a sistematizar algo que temos estudado ao longo dos últimos anos; mas efetivamente não temos nos rendido ao desafio lançado à área da Educação Infantil de problematizar a fundo essa questão.

Nesse sentido, já indicamos que nossa apresentação e esse texto, que é uma pequena síntese dela, não se propuseram a responder de modo exaustivo o questionamento revelado no título, mas a problematizá-lo e apontar alguns indicativos, que são provenientes não só de nossos percursos pessoais na pesquisa, na atuação como professoras e na formação de professores, mas de estudos desenvolvidos no coletivo, a partir de pesquisas que tomam a Educação Infantil como foco de preocupação, assim como das que abordam especificamente a educação de 0 a 3 anos, no âmbito do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação da Pequena Infância, NUPEIN/UFSC.

A não diretividade na resposta não significa que não há acúmulo de conhecimentos na área para definir qual o currículo para bebês, mas sim, que não é possível delinear um currículo único para contextos tão diversificados e constituídos por atores sociais heterogêneos. Outra questão, é que a área da Educação Infantil está em constituição, num forte movimento de produção científica, política, com ampla participação dos movimentos sociais, e tudo aquilo que se tem produzido e publicado no sentido de elaborar orientações ou mediadores curriculares para os diferentes contextos o tem sido feito a partir do confronto de diferentes pontos de vista, no diálogo, nem sempre tranquilo, mas sempre profícuo dos diferentes atores envolvidos.

21. Este texto foi escrito seguindo a organização da mesa com mesmo tema apresentada no II Encontro Estadual do Proinfância Bahia (MEC/UFBA), IV Encontro Estadual do Fórum Baiano de Educação Infantil (FBEI) e V Encontro da Região Nordeste do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB). Desse modo, a primeira parte foi escrita por Angela Scalabrin Coutinho e a segunda por Rosinete Schmitt.

Dito isso, assumimos que as ideias aqui apresentadas servem para dialogar com os encaminhamentos dos municípios, de cada instituição em particular e com as concepções das profissionais quando se trata da estruturação de mediadores curriculares para a educação das crianças bem pequenas.

Isso porque, temos assistido a uma recorrente desvalorização da educação de 0 a 3 anos, o que acarreta em concepções e práticas equivocadas quando confrontadas com os orientadores legais nacionais e com o debate que tem sido desenvolvido no âmbito da Educação Infantil. Entendemos que essa desvalorização é resultado de um processo histórico que relegou às crianças bem pequenas uma educação compensatória e assistencialista, geralmente numa lógica de educação *pobre* para *pobre*.

Contudo, vivemos um momento de intenso debate não só sobre a necessária expansão do atendimento às crianças bem pequenas, mas também sobre a qualidade desse atendimento, o que nos permite avançar nas concepções, bem como nas condições necessárias para que essa constituição ocorra apoiada em outras bases, de uma educação rica em possibilidades, que reconhece as crianças e as suas famílias como portadoras de conhecimentos, experiências e como cidadãs de direito, que toma sua condição social como ponto de partida para a proposição de uma vivência digna e respeitosa no espaço público educacional.

Nesse conjunto de condições citamos as estruturas físicas, espaços que sejam projetados e organizados considerando os sujeitos que os ocuparão, os materiais, os profissionais, com formação e carreiras adequadas às demandas de atuação, a relação com as famílias e com a comunidade, o financiamento da educação, e claro o currículo. Possivelmente há mais elementos a serem elencados, pontuamos aqueles que têm se revelado de modo proeminente como necessários. Nesse momento nos dedicaremos a uma pequeníssima parte desse conjunto, o currículo para os bebês, e mesmo no bojo dessa discussão teremos que fazer escolhas, que serão apresentadas nas seções que seguem.

1.2 (UM) CURRÍCULO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL?

Para apresentar indicativos de resposta a essa pergunta apresentamos outro conjunto de questões: Como as orientações para a Educação Infantil foram sendo gestadas ao longo da sua constituição? Que indicativos possuímos das características

das orientações para o trabalho com as crianças pequenas? Quais as especificidades de orientações curriculares para o trabalho com os bebês?

Entendemos que é fundamental retomar a constituição da Educação Infantil para discutir a relevância de orientações curriculares para a Educação Infantil e as suas características. A escolha por retomar a história, o vivido, o anunciado e o velado, justifica-se pela compreensão que o currículo não é universal, homogêneo e estático, ao contrário ele é socialmente construído e, portanto, dinâmico:

[...] não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relação de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares (MOREIRA; SILVA, 2002, p. 8).

Essas características do currículo revelam o quanto é importante que ele seja resultado do confronto das muitas *vozes* dos que estão envolvidos com o processo educativo, já que a sua elaboração e proposição pode representar apenas o desejo de poucos e tornar-se um meio de exercício de poder, característica essa que temos observado como oscilante ao longo da história da Educação Infantil²².

Ao recuperar a história observamos que o percurso das orientações curriculares para a Educação Infantil no Brasil inicia-se antes mesmo da Educação Infantil ser reconhecida como direito da criança e como etapa educacional mediante a letra da lei, pois mesmo que no âmbito da educação não houvesse indicações em torno da sua presença, manutenção e orientação, o fato de existirem instituições que se voltavam ao atendimento de crianças de 0 a 6 anos, revela que havia um “currículo” sendo vivido no cotidiano. Lembremos que o primeiro jardim de infância do Brasil foi inaugurado no final do século XIX em São Paulo e era voltado para a elite paulistana, embora fosse público. Já a primeira creche no Brasil data do início do século XX e tratava-se de uma iniciativa popular, marcada por características como a guarda, já que seu surgimento estava relacionado às transformações sociais, tendo dentre os seus objetivos acolher as crianças filhas das mães trabalhadoras. Que cur-

22. Ao abordar essa oscilação de perspectiva o faremos a partir da elaboração de documentos em âmbito nacional, sejam eles mandatórios ou orientadores.

rículo em ação podemos visualizar nestes contextos? O que envolvia a guarda das crianças pequenas em creches? Quem eram as profissionais que trabalhavam junto a essas crianças?

Considerando a forte influência da assistência social neste período e a ausência de orientações do campo da educação, temos como traço marcante das primeiras instituições para as crianças pequenas o assistencialismo, que tinha fortes preceitos educativos, como a submissão e o controle.

Em 1971 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº. 5.962/1971 – indica que “Os Sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições” (cap. II, art. 19). O que significa falar em *conveniente* educação? Que concepções de educação predominavam no Brasil no início da década de 70? E ainda mais especificamente, que concepções de educação para as crianças pequenas existiam nessa época? Não podemos deixar de considerar que essa lei foi gestada em um período em que ainda se sentia as consequências do Ato Institucional nº 5 (AI5) de 1964, que instituiu a censura à imprensa, à educação e à cultura.

As palavras de ordem nesse período eram *produção* e *produtividade*, e de acordo com Ivani Fazenda (1988) elas emergem da produção do sistema educacional com relação ao número de profissionais qualificados e de mão-de-obra nos setores industriais e rurais, necessários ao desenvolvimento industrial. Assim, predominava uma linguagem científico-tecnocrata, da antecipação da formação do trabalhador, que ganha contornos mais definidos no ensino fundamental e médio, na qual predominava uma proposta que deixava em segundo plano a formação do indivíduo e ganhava força a formação para a ascensão social, com uma larga ampliação do ensino profissionalizante.

Embora não estivesse claro, ao menos na letra da lei, qual o papel da Educação Infantil – à época educação pré-escolar – podemos perceber uma clara influência nas experiências que já existiam nesse período no Brasil: uma forte preocupação da Educação Infantil com a prevenção de um futuro fracasso escolar, ou seja, a pré-escola preparatória. Essa ideia foi sendo edificada nos Estados Unidos e na Europa no período pós 2ª guerra mundial, dadas as condições adversas em que se encontravam as famílias e o número elevado de crianças órfãs, propunha-se uma educação compensatória, que compensasse as deficiências culturais, lingüís-

ticas e afetivas das crianças. Segundo Miriam Abramovay e Sonia Kramer (1984, p. 30):

É importante realçar: 1. o preconceito com que as crianças das classes populares eram encaradas; 2. O escamoteamento ideológico que acobertava a divisão da sociedade em classes; 3. que a idéia de preparação se vinculava diretamente à compensação das “carências” infantis, através do adestramento das crianças nas habilidades e conhecimentos que não possuem.

Em 1975 é criada a Coordenação de Educação Infantil (COEPRE) no Ministério da Educação que realiza um diagnóstico Preliminar da Educação Infantil no Brasil. Em 1977 o MEC publica e distribui para os profissionais da Educação Infantil dois volumes do documento “Atendimento ao pré-escolar”, contendo princípios teórico-metodológicos destinados à orientação da prática pedagógica, esse documento pode ser considerado como propositivo de um “currículo” para a Educação Infantil. Ainda segundo Miriam Abramovay e Sonia Kramer (1984) esse período pode ser definido como “a pré-escola com objetivos em si mesma”, já que ao tentar negar a função preparatória, o próprio Ministério da Educação não apresenta uma proposta consistente e acaba por desqualificar o papel da pré-escola, o que é bastante visível em texto do Plano Nacional de Educação Pré-escolar: “Já que a pré-escola não é responsável pelo desempenho no 1º grau, ela até não necessita de qualidade, podendo ser informal, não convencional, assistemática etc.” (BRASIL, 1982, p. 11).

Concomitante a essas indicações ocorre o movimento em torno da elaboração da constituição, que seria outorgada em 1988 e que ficou conhecida como a “constituição cidadã”, dada a possibilidade da sua discussão em Assembleia Nacional em um regime democrático e da possibilidade dos “brasileiros e brasileiras” se pronunciarem após 21 anos de ditadura militar. É nessa constituição que pela primeira vez às crianças brasileiras é assegurado o direito à Educação Infantil e embora saibamos que a emergência de uma lei – mesmo que ela seja soberana como a constituição – não assegura mudança de concepção e postura imediatas, também defendemos que a mudança de foco, da tutela centrada no direito da família trabalhadora ao direito da criança cidadã, traz implicações

significativas para o poder público no que diz respeito aos contextos de Educação Infantil.

Um ano depois temos a ratificação da Convenção dos Direitos das Crianças pelas Nações Unidas, o Brasil a ratificou em 1990, outro momento importante para a história da infância. No mesmo ano em que o Brasil se torna signatário da CDC ocorre a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente.

No âmbito da Educação Infantil, podemos indicar a década de 90 como palco de profícuo debate e produção tanto acadêmica, como de políticas para a infância e a sua educação, analisado como um cenário de avanços e retrocessos (CERISARA, 2002). Além dos documentos citados, reconhecemos como profícuo o período em que na COEDI – Coordenação de Educação Infantil – foi gerado um amplo processo de debate sobre a Educação Infantil no Brasil, mobilizado por meio de seminários regionais com participação de todos os envolvidos nesse âmbito educativo. Importantes documentos foram elaborados, como os *cadernos das carinhas*, como eram conhecidos, dentre eles o que tem como título “Critérios para um Atendimento em Creches que respeite os direitos fundamentais das crianças”.

Em 1996 ocorre a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 reafirma o direito da criança à Educação Infantil e inclui esta como a primeira etapa da educação básica. Esse é sem dúvidas um marco em termos de definição de orientações curriculares para a Educação Infantil, tendo em vista seu reconhecimento como etapa educacional.

A partir da LDBEN/96 o debate sobre a elaboração de um currículo para a Educação Infantil se intensifica e em 1999 são publicados os três volumes do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Enquanto documento propositor de orientações para o trabalho pedagógico, não há dúvidas que esta publicação tem seus méritos, no entanto o modo como o seu processo de elaboração foi conduzido, bem como o próprio conteúdo do documento tornaram-se foco de amplos debates e críticas no cenário nacional.

Esse documento, ainda hoje é encontrado nas instituições de Educação Infantil e muitas vezes é a única base para a organização das propostas pedagógicas e planejamentos. Segundo Kuhlmann Jr. (1999, p. 52) um dos grandes problemas desse documento é justamente representar uma proposta hegemônica para a Educação Infantil brasileira. Outros aspectos levantado pelo autor são o fato de as propostas para as crianças menores de 3 anos seguirem as mesmas orientações para as crianças de 4 a 6

anos; em muitas passagens do texto há uma clara cisão entre a educação e o cuidado e um aspecto bastante relevante é a ausência do indicativo da importância da aproximação ao ponto de vista de criança²³.

Por tudo o que foi apontado pelo autor e considerando a ampla distribuição desse documento e o seu caráter prescritivo que secundariza o olhar dos profissionais, bem como a consideração do ponto de vista das crianças, indicamos a importância de superação da utilização do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) como único documento basilar para a organização do trabalho pedagógico com as crianças e indicamos a importância dos municípios e das instituições tomarem nas mãos o processo de formação continuada para, a partir das determinações gerais das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), publicadas pela primeira vez no mesmo ano que o RCNEI e revisadas em 2009, elaborarem suas orientações curriculares.

Em primeiro lugar torna-se fundamental estudar as DCNEI e o seu parecer²⁴ a fundo, no sentido de compreender quais são as escolhas legais para a Educação Infantil nacional. Dentre os seus indicativos convém chamar a atenção para alguns aspectos, dentre eles a própria concepção de currículo:

Art. 3º O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2009a, p. 1)

A ideia de currículo anunciada reconhece a importância de se ter uma proposta que dê unidade à Educação Infantil, mas que se articule com os saberes e experiências das crianças. Mais do que ter definido o que trabalhar, indica-se a importância de conhecer as crianças, suas experiências e saberes, suas curiosidades para articular com tudo aquilo que o profissional seleciona para trabalhar com elas. Nessa lógica, não há negação do papel da instituição de Educação Infantil enquanto escola, mas sim o re-

23. Ibid., p. 56.

24. Resolução 20/2009 (BRASIL, 2009b).

conhecimento que o conhecimento, a ampliação dos repertórios culturais das crianças não se dá a partir de uma visão restrita de transmissão, mas de interação e mediação, o que reconhece o protagonismo de crianças e adultos no processo educativo, ou seja, uma escola de outra ordem.

[...] a ação pedagógica precisa abranger os diferentes âmbitos que constituem a construção do conhecimento pela criança (linguagem gestual, corporal, oral, pictórica, plástica e escrita; relações sociais, culturais e com a natureza). E exigem conhecer também as crianças por meio de seu complexo acervo de patrimônio linguístico, intelectual, expressivo, emocional, enfim as bases culturais que as constituem como tal. (COUTINHO; ROCHA, 2007, p. 11)

Essa concepção ganha corpo, sobretudo, no artigo 9º na definição dos eixos e das experiências da Educação Infantil: “As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que” (BRASIL, 2009, p.4) desenvolvam a autonomia, se relacionem com as linguagens, permitam o contato com a natureza, com as diferentes culturas, entre outras.

Reconhecer a brincadeira e as interações como eixos do trabalho pedagógico, o cuidado como traço da docência com as crianças e como dimensão que exige conhecimento e intencionalidade, do direito das crianças a ter experiências que envolvam as linguagens, o contato com a natureza, com a diversidade étnica, cultural, demarca a especificidade da educação das crianças pequenas e indica que mais que um currículo para a Educação Infantil, devemos ter diretrizes que deem bases para a elaboração de propostas curriculares locais.

Para Kramer (2002), um currículo ou proposta pedagógica, reúne tanto as bases teóricas quanto as diretrizes práticas nelas fundamentadas, bem como aspectos de natureza técnica que viabilizam sua concretização. Partindo do pressuposto de que uma proposta pedagógica é um caminho, não um lugar e de que toda proposta pedagógica tem uma história que precisa ser contada, a proposta nasce de uma realidade que pergunta e é também busca de uma resposta; é diálogo.

A ideia de diálogo interessa de modo especial, pois entendemos que todo o processo de elaboração de orientações curriculares deve ser movido pela troca, sendo

fundamental a relação entre o que os profissionais selecionam e identificam como próprio do trabalho pedagógico com as crianças – a partir de amplo estudo das deliberações legais e da produção da área - e o que faz sentido para um determinado grupo de crianças em um dado contexto sociocultural.

Cabe ressaltar que não se trata de possibilitar processos educativos ricos em possibilidades apenas para as crianças que se encontram em contextos nos quais isso já esteja presente e, portanto, a sua solicitação pode ser mais recorrente por parte das crianças e famílias. Mas partir do princípio que todas as crianças têm direito à atenção e mediação dos professores; à brincadeira; à interação com os pares; ao acesso ao conhecimento; aos bens culturais; a ter espaços cuidadosamente planejados para as suas ações, e que os seus indicativos se colocam no sentido dos professores articularem as suas propostas às experiências de vida das crianças criando condições de elaboração de sentido acerca de tudo aquilo que vivem no contexto institucional.

Contudo, devemos ter em conta que os modos de apreensão dos indicativos das crianças passam pela utilização de estratégias de organização da ação pedagógica que reconhecem a importância da escuta das crianças, mesmo daquelas que ainda não falam, para que sejam selecionados os campos de experiência a serem propostos. Nesse sentido, falar em orientações curriculares para a Educação Infantil significa assumir que não se trata de elaborar um documento que defina e prescreva as ações e os seus conteúdos, mas que se identifique o que constitui o universo do processo educativo em contextos coletivos mantendo viva a ideia da criança como centro do planejamento pedagógico. Assim, o currículo está em permanente movimento, se reinventa a cada experiência educativa e reconhece a autoria e protagonismo de profissionais e crianças.

1.3 O CARÁTER RELACIONAL EM TORNO DA PRETENSÃO DE UM CURRÍCULO PARA BEBÊS

O anúncio de que a construção do currículo nas instituições de Educação Infantil deve articular as experiências e saberes das crianças, com os “conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico” (BRASIL, 2009a, p. 1) exige o reconhecimento de que as crianças, desde bebês, são protagonistas participes dos processos sociais e educativos que fazem parte. Elas ocu-

pam a partir desta orientação, um lugar central nas propostas pedagógicas, pois toda e qualquer articulação com os conhecimentos acumulados e disponibilizados pela sociedade, exige tomá-la como ponto de partida.

Isso coloca em evidência a condição relacional da elaboração das propostas pedagógicas, visto que este *ponto de partida*, não é dado por abstrações teóricas que possam prever a priori quem são as crianças ou os bebês²⁵, mas sim, construído na relação com as crianças e suas famílias, no exercício do (re) conhecimento delas e de seus contextos sociais. Ao tomar a criança como centro do planejamento curricular, entende-se que ela é um sujeito histórico e de direito, que se desenvolve e se constitui nas interações e relações estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades, em espaços sociais e culturais os quais ela se insere.

De maneira geral, isto não significa apenas que é inviável a proposição de um currículo único para Educação Infantil, devido à diversidade social e cultural das crianças brasileiras *reais*, mas também, que o estabelecimento de qualquer proposta incide sobre as relações estabelecidas com as crianças, as famílias e a comunidade que estas fazem parte.

Neste sentido, é que tomamos as relações sociais como ponto fulcral para discussão de indicativos que possam ajudar a pensar a organização da ação educativa e pedagógica com os bebês no ambiente da creche. Não se trata, como já anunciado ao longo deste texto, de apresentar formas relacionais a serem empregadas, mas apreender as relações de forma a considerar as ações das profissionais, das crianças e dos familiares de forma dialógica, em uma proposta pedagógica que estará sempre em construção.

Além disto, quando nos referimos à educação de bebês, o enfoque dado às relações, nos auxilia pensar num currículo que dê visibilidade ao caráter educativo e pedagógico de uma série de interações e ações vividas cotidianamente com eles e suas famílias no contexto das creches. Chegar à creche, trocar a fralda, ser alimentado, ser acalentado, dormir, ir ao pátio externo, entre outros, são exemplos de ações que se repetem diariamente nas instituições de Educação Infantil, e que ocupam grande parte do trabalho das profissionais que atuam com crianças muito pequenas. Embora saibamos da condição da indissociabilidade do educar e cuidar destas ações cotidianas, estas são muitas vezes relegadas ao segundo

25. Ainda que não se possa negar as contribuições teóricas que oriente a ação pedagógica com as crianças.

plano ou inviabilizadas por uma ordem reificada²⁶ que as destitui das possíveis intencionalidades dos profissionais e da própria ação participativa das crianças e famílias.

A relação é aspecto central na constituição da atividade docente em todas as etapas da Educação²⁷ (TARDIF; LESSARD, 2009), esta ganha ênfase aqui pela possibilidade de apreensão de uma proposta pedagógica com os bebês, constituída pelo exercício da alteridade entre profissionais, crianças e famílias. Além disto, nos ajuda na defesa de que todas as situações e interações vividas no contexto da creche, mesmo as mais corriqueiras e rotineiras, como as citadas, fazem parte do processo de educação e socialização das crianças e, portanto, precisam ser planejadas de forma intencional.

Vale ressaltar que, a intencionalidade a que nos referimos não é aquela pautada numa tradição escolar de ensinar um conteúdo pré-estabelecido às crianças. Não se trata de ensinar as cores quando se come a sopa, ou de referendar as partes do corpo no momento do banho, ainda que isso possa fazer parte. A intencionalidade aqui é demarcada pelos enunciados verbais e não verbais que significam e produzem sentidos às ações, de forma a contribuir na formação subjetiva e coletiva da criança e de sua compreensão do mundo.

A forma como um adulto leva um bebê para trocar a fralda, por exemplo, pode ser bastante reveladora dos significados e sentidos que este atribui à criança e a sua educação. Pode haver muita diferença, entre o enunciado que se apresenta a um bebê tocado por mãos e olhares pacientes e atentos as suas respostas, daquele enunciado revelado por movimentos impacientes, mecânicos, bruscos, aligeirados, nervosos e ausentes de um olhar cuidadoso com o outro. Esta intencionalidade também não está recortada e limitada a uma “didatização” extrema das relações cotidianas, como se fosse possível prever e definir *a priori* todo e qualquer gesto

26. A reificação é, segundo Berger e Luckmann (1985), a apreensão de fenômenos humanos como se fossem coisas, como se não fossem produzidos pelo homem. Embora possa parecer extremo, no Contexto das instituições da Educação Infantil, muitas das ações realizadas repetidamente pelas profissionais com as crianças, ao não serem refletidas, passam pela ordem reificada, como ações alheias a autoria daqueles que as realizam. Isto fica claro pela dificuldade de compreensão da indissociabilidade do educar e cuidar, visto principalmente nas ações de higiene e alimentação, que são, como indicam muitas pesquisas, destituídas da autoria e da intencionalidade que marca a ação pedagógica.

27. Tardif e Lessard (2009, p.11) ao enunciarem que “a docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativas e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores(p.35)”, nos abrem a possibilidade de pensar e localizar o currículo a partir das relações que profissionais, crianças e famílias constituem cotidianamente nas instituições educativas.

direcionado ao outro. Ela está presente numa postura ética, constituída e refletida diariamente a partir do encontro com os bebês e crianças pequenas.

Neste sentido, referendar as relações como aspecto importante na composição das propostas pedagógicas implica considerar também o pressuposto de que é na relação com outros que o ser humano se constitui. Ou seja, compartilhamos com Charlot (2000, p. 53) a ideia de que tornar-se humano significa “entrar em um conjunto de relações e interações” num sistema de sentidos em que o “eu” se constrói e é construído com outros. Vigotski (2000, p. 25) já fundamentava esta ideia ao escrever que “a relação entre as funções psicológicas superiores²⁸ foi outrora relação real entre pessoas. Eu me relaciono comigo tal como as pessoas relacionaram-se comigo”.

Tal perspectiva coloca ênfase no papel do *outro* na constituição do ser humano desde o seu nascimento. Acerca disto, é preciso ter claro duas questões: primeiro, que as relações não se constituem apenas pelo encontro físico de duas ou mais pessoas, embora isto seja necessário no processo constitutivo do ser humano. Além da presença física, e do aparato biológico que dá condições ao ser humano de interagir, é preciso considerar que as relações são atravessadas por significações, concepções e expectativas sociais/culturais²⁹ que contornam as posições, as ações e os enunciados daqueles que compõe a relação.

Deste modo, é pertinente questionar quais as concepções e expectativas que contornam as relações estabelecidas com as crianças? Qual a expectativa que atribuímos às crianças nas relações que estabelecemos com elas no contexto da creche? Quais os significados e concepções que contornam as ações que direcionamos às crianças?

A segunda questão refere-se ao fato de que os bebês não são apenas aqueles que recebem do *outro* as significações que contribuem para sua constituição. Ainda que seja inegável essa condição, os bebês são aqui considerados atores sociais, capazes de fazer ações e de se expressarem ativamente nestas relações à medida que constituem gradativamente (na relação) suas formas comunicativas. Isto implica pensar que os bebês possuem o papel de outro na relação com os adultos e outras crianças,

28. O conceito de funções psicológicas superiores refere-se às funções mais elaboradas da psique humana, pensamento, memória e linguagem, que se constituem de forma complexa, dinâmica e contínua (PINO, 2005)

29. Estas significações e expectativas são atravessadas por aspectos múltiplos e concomitantes: etnia, gênero, classe social, geração.

e contribuem para constituição destes e das relações que vivem. Desta forma, sob a perspectiva já anunciada de uma proposta de caráter dialógico, o sentido de dependência, inegavelmente atribuído aos bebês em suas relações com os adultos, neste caso o profissional docente, precisa ser ressignificado pelo caráter da interdependência, visto que os profissionais também dependerão das ações e manifestações dos bebês para compor sua ação.

Os bebês não estão situados em uma condição passiva de incorporação daquilo que o outro lhe anuncia ou significa. Ele participa das relações e interações que vive, de forma singular, “atribuindo sentidos a sua experiência através de diferentes linguagens” (OLIVEIRA, 2010, p. 5), e de forma direta ou indireta afeta aquele com quem ele se relaciona.

O caráter de interdependência na composição da ação docente incide sobre a necessidade de conceber os bebês em sua capacidade de se relacionar e enunciar ao outro sua posição no mundo. De acordo com Barbosa e Richter (2010) há uma dificuldade muito grande de nós adultos compreendermos as manifestações comunicativas e as ações dos bebês como *formas de saber* que podem afetar e modificar nossas ações. As formas comunicativas dos bebês emergem do corpo e se manifestam por gestos, olhares, sorrisos, choros, expressões corporais, que antecedem a linguagem verbal. Isto exige uma disponibilidade atenta dos adultos em buscar compreender o que dizem os bebês, com o cuidado de não tecer interpretações pautadas em uma lógica adultocêntrica na definição *a priori* dos significados e sentidos das ações e comunicações deles.

1.3.1 As relações cotidianas da creche

O reconhecimento dos bebês como atores sociais, partícipes das relações vividas na creche, e de seus saberes e experiências como ponto de partida das propostas pedagógicas, está implicado em um conjunto de relações que fomentam e anunciam esta condição. Estas relações não envolvem apenas os bebês e suas professoras, mas também outros, que de forma direta ou indireta circunscrevem e dão condições às relações com as crianças no cotidiano da Educação Infantil.

Òdena (1996), em um exercício de mapear as relações que envolvem o trabalho da professora da Educação Infantil, considera que no contexto da creche a professora não trabalha sozinha com as crianças. Para efetuar sua ação docente, ou adequando a

nossa conversa neste texto, na constituição de uma proposta curricular, ela está envolvida em uma série de relações:

- professora- criança, e da criança - professora³⁰;
- professora- grupo de crianças e o grupo de crianças - professora;
- bebê-bebê, bebê-grupo, bebê-instituição³¹;
- professora-criança-família; professora-grupo das famílias;
- professora – professora do mesmo grupo;
- professora- demais profissionais da creche (diretora, coordenadora, cozinheira, profissionais de limpeza etc.);
- profissionais da creche – profissionais de segmentos externos (secretaria da educação, formadores da universidade, etc.);
- profissionais da creche-comunidade.

Esta listagem, embora enfatize o trabalho das professoras que atuam diretamente com as crianças, sugere que a constituição de uma proposta pedagógica está implicada em diversas relações, que direta ou indiretamente incidem sobre a organização do cotidiano das crianças na creche. Ou seja, há uma dimensão e uma responsabilidade coletiva em torno de qualquer proposta pedagógica. Não há espaço aqui para o detalhamento de cada uma destas relações, por isso, escolhemos tratar daquelas que diretamente envolvem as crianças, as profissionais e as famílias, de forma a trazer indicativos que possam orientar na elaboração das propostas pedagógicas.

A relação com as famílias apresenta-se neste mapeamento indicado por Òdena (1995) a nosso ver, de forma fundamental.

As primeiras formas de significar o mundo dos bebês estão ligadas às relações estabelecidas com seus familiares, em um ambiente social cultural, muitas vezes, diversos daqueles onde se originam as profissionais que atuam na instituição. Embora possamos estar atentas aos bebês, conhecer estas formas de significação incidirá

30. Não bastaria aqui apresentar apenas uma ordem de palavras – da professora com as crianças – visto que esta relação é dialógica, e implica enunciar sempre a ordem inversa – da criança com a professora – pois ambos os atores participam da relação.

31. Ódena (1995) não faz menção a este jogo de relação na composição do trabalho da professora, mas defendemos aqui que as relações entre os bebês ou entre as crianças estão atreladas as condições criadas pelos profissionais para que elas ocorram. Neste sentido, as relações entre as crianças é aspecto que faz parte do trabalho docente.

em considerar os familiares como os seus primeiros *porta-vozes* nas instituições de educação. São eles, que podem inicialmente contar aos profissionais sobre as condições de vida das crianças pequenas (sobretudo aquelas que ainda não dominam a fala), seus hábitos culturais, suas manifestações, suas preferências, a forma como dormem, comem, se alegram, seus medos etc. Não há possibilidade de constituir uma proposta que anuncie as crianças como ponto de partida, sem considerar a participação das famílias.

A consideração desta participação está ligada também a condição de compartilhamento da educação e cuidado das crianças pequenas entre estes dois âmbitos, o que por si só, exige o estabelecimento de práticas de diálogo que sustente uma relação de troca e respeito.

O compartilhamento da educação das crianças entre profissionais da creche e família envolve uma dinâmica relacional complexa, e expectativas nem sempre consensuais. De um lado, as profissionais necessitam compreender as diversas formas organizacionais das famílias, suas diferentes expectativas em relação à creche, os seus diferentes hábitos culturais expressos muitas vezes em atos muitos corriqueiros de cuidado e educação com o filho. Por outro, as famílias precisam conhecer as propostas e a organização da creche, que envolve uma dinâmica coletiva, que é diferente daquela que a criança vive em casa. Ainda que esta relação exija o envolvimento de ambos os lados, é função das profissionais da creche planejar e promover as condições para esta relação.

O parecer das Diretrizes Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009b, p.9) é claro ao definir que

A perspectiva do atendimento aos direitos das crianças na sua integralidade requer que as instituições de Educação Infantil, na organização de sua proposta pedagógica e curricular assegurem espaços e tempos para participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização das diferentes formas em que elas se organizam.

O processo de inserção das crianças na creche é indicado pelas Diretrizes Nacionais como o “ponto inicial” do estabelecimento das relações entre a creche, a família e a criança. Este processo inicia-se desde o momento em que a família busca informações acerca da matrícula na creche. A forma como elas são recebidas e a maneira

como as profissionais lhes respondem as questões iniciais acerca do funcionamento da unidade, ou simplesmente dos documentos que necessitam apresentar para efetivar a matrícula, marcam o início desta relação.

Embora este primeiro encontro possa parecer corriqueiro, ou mesmo burocrático para a instituição, ele é muito revelador das concepções que contornam a proposta pedagógica de uma instituição, principalmente no que se refere à expectativa da participação das famílias. Este encontro é composto por enunciados, muitas vezes não verbais, que indicam as famílias sentidas de acolhida, ou não, daqueles que chegam. Estes enunciados estão presentes na postura dos profissionais, no convite feito, ou não, às famílias para conhecer melhor a instituição, no espaço que prevê, ou não, a chegada daqueles que buscam conhecer a creche, no tempo disponibilizado para ouvir as dúvidas e as angústias das famílias.

O processo de entrada da criança na creche é um acontecimento delicado e complexo, que ocorre todos os anos na creche e precisa ser pensado e orientado por diretrizes que preveem o cuidado com as crianças, os familiares e os profissionais que vivem este momento. Não se trata apenas de planejar horários gradativos de permanência para os novatos. Este momento requer um “ambiente cuidadosamente planejado, que transmita mensagens imediatas de acolhimento e respeito às crianças e famílias.” (BOVE, 2002, p. 136). O convite para que a família participe e permaneça o maior tempo possível na instituição, é, talvez, o melhor indicador do acolhimento, e um dos passos mais importante para constituir uma relação de troca e parceria na educação das crianças. Outras ações podem e devem se fazer presentes neste processo, como a elaboração de registros que ajudem a refletir e avaliar o processo vivido das crianças, atitudes de flexibilidade na instituição para atender as necessidades singulares das crianças na medida em que vão se inserindo numa organização coletiva, as reuniões e encontros para avaliar o processo e trocar informações acerca da vida da crianças, entre outros.

As informações trazidas pelas famílias podem ajudar a organizar o cotidiano da creche à medida que contribuem para o conhecimento e compreensão das singularidades das crianças. Estas informações abarcam não apenas aspectos ligados à condição socioeconômica das famílias, mas também aspectos culturais e subjetivos que demarcam as formas de como as crianças e bebês se relacionam com o mundo ao seu entorno. São informações que podem abrir caminho para o novo e o inusitado na composição das propostas, visto que trazem marcas que são

gestadas em um universo social diverso, e não ditas nos manuais descritivos do desenvolvimento infantil.

As famílias conhecem as crianças há muito mais tempo que as profissionais da instituição e revelam detalhes, acerca de quem são as crianças que podem fazer uma grande diferença na organização do cotidiano delas na instituição: os seus rituais e formas de dormir, se alimentar, se manifestar; seus gostos e preferências; seus desgostos etc.

Acerca das relações vividas pelas crianças no espaço da creche, é preciso reafirmar que estas devem ocorrer considerando a sua ação ativa e o respeito a sua integridade e segurança. No que concerne aos bebês, é importante observar que eles apreendem o mundo e sua posição neste, através das práticas culturais cotidianas na relação com outros. Ou seja, a partir daquilo que adultos e crianças fazem com elas e do que enunciam a elas.

De maneira geral, os bebês, por sua condição de dependência física, vivem intensamente relações afetivo-corporais personificadas nas ações de cuidado que os adultos lhe oferecem. Tais ações, que historicamente foram interpretadas de forma desqualificada na caracterização da especificidade do trabalho educativo e pedagógico da creche, são imprescindíveis para constituição do ser. Estas não se caracterizam apenas por sua dimensão de assear, alimentar, prover, proteger o bebê em sua condição física. Estas ações, cotidianas, repetitivas e sutis, configuram-se em enunciados e em respostas ao bebê nas suas manifestações físicas e emocionais, e gradativamente vão contribuindo para sua constituição subjetiva, de forma a interferir na sua compreensão de si e do mundo.

Como já citado anteriormente, a dimensão indissociável do educar nestas ações, localiza-se naquilo que, consciente ou inconscientemente, enunciamos as crianças. Estes enunciados não estão apenas presentes na fala da profissional, mas nos mínimos detalhes da relação: na organização do espaço para esses cuidados, no cuidado em avisar os bebês sobre aquilo que irá acontecer na forma de tocar o corpo do bebê, na preocupação em considerar as singularidades dos bebês, na atenção em responder os bebês sempre que estes necessitam de cuidados etc.

Tristão (2005) observa que a creche pode ser um ambiente de desenvolvimento pleno, mas também pode se apresentar como um lugar que educa para submissão e conformação. “Ao deixar um bebê com fraldas sujas, chorando, sem interações, sem oportunidade de conhecer e explorar o mundo que o rodeia, está-

se passando para esse ser humano desde cedo à ideia de que seus desejos e necessidades não precisam ser atendidos.” (TRISTÃO, 2005, p. 47) A falta de atenção às relações que envolvem o cuidado individual pode enunciar aos bebês a ideia de que eles não sentem, não desejam, não são importantes, de que não passam de meros objetos.

No contexto coletivo da creche, onde há o encontro de vários bebês que estão sob a responsabilidade de poucos adultos profissionais, as ações de cuidado individual (troca de fralda, alimentação, acalentos, sono) ocupam grande parte do tempo da ação docente. Estas ações que, de certa forma, circunscrevem a composição relacional de crianças e adultos na creche, necessitam ser pensadas com atenção na composição das propostas pedagógica. Além do indicativo, sempre presente, da necessidade de garantir condições mínimas para a educação dos bebês no contexto coletivo das instituições, o que inclui prestar atenção na proporção adultos/crianças, é preciso observar que tais ações não podem ser mecanizadas e secundarizadas, visto que nestas relações anunciamos aos bebês nossas expectativas e concepções a seu respeito.

Além disto, é preciso estar atento ao fato de que as ações de cuidado individual ocupam grande parte do tempo no grupo de bebês. Contudo, essa ocupação do tempo não é simétrica entre adultos e bebês, pois as profissionais ficam mais tempo nessa ação do que as crianças individualmente. Isso porque serão cuidados individuais sempre multiplicados pelo número de bebês que compõem o grupo.

Isto traz um traço importante a ser considerado na composição do cotidiano da creche, qual seja, a condição de simultaneidade de relações que ocorrem ao mesmo tempo. Enquanto um bebê está envolvido com a troca de fralda com a professora, outro pode estar dormindo, outro pode estar realizando tentativas de engatinhar, outro pode estar se alimentando com outra profissional, outro pode estar envolvido na descoberta de algum objeto, outro pode estar interagindo com outros bebês.

Esta simultaneidade de relações ocorre, sobretudo, pelo fato dos bebês serem ao mesmo tempo dependentes e independentes. Ou seja, se de um lado eles dependem dos cuidados dos adultos para sua sobrevivência e educação, por outro, eles não ficam no aguardo destes para estabelecerem outras relações.

A educação dos bebês no espaço coletivo da creche exige, de acordo com Falk (2004), o binômio atenção-liberdade. Ou seja, a atenção individual precisa ocorrer, e sua qualidade depende também da confiança que os adultos depositam nas outras crianças e no espaço que ele organiza. Exige das profissionais não apenas o planeja-

mento das ações em que elas estarão presentes, mas também a organização de um espaço rico que dê condições para que os bebês, a seu ritmo, possam iniciar ações e interações, enquanto elas realizam outras ações.

Barbosa e Richter (2010) consideram que os bebês solicitam uma pedagogia sustentada nas relações e em práticas educativas voltadas para experiências lúdicas e de aprendizagem no espaço coletivo. Esta pedagogia não se centra apenas na relação dos profissionais com os bebês e suas famílias. Ela está implicada também pela perspectiva de que os bebês se relacionam uns com os outros, exercem alteridade entre si, o que exige proposições curriculares que possa endossar e dar condições para tais relações. Estas proposições estão necessariamente ligadas à organização do espaço.

O espaço assume o papel de *outro*, na medida em que ele anuncia e enuncia aos bebês e crianças pequenas aquilo que se pensa e espera delas. Não é um *outro*, dado por si, mas marcado pela ação daqueles que nele convivem, adultos e crianças. No contexto da creche, os adultos profissionais são responsáveis pela primeira organização do espaço, e imprimem neste, suas expectativas acerca das relações que se pretende sustentar com as crianças.

Na perspectiva de considerar a ação dos bebês e valorizar suas interações, é importante que o espaço dê condições para que eles possam se movimentar, se encontrar, se descobrir e explorar diferentes possibilidades de criação e expressão. Ele precisa ser *evocativo*, com o objetivo de encorajar as ações e as relações entre as crianças e delas com o ambiente, e ao mesmo tempo *flexível*, visto que também será marcado pelas reorganizações advinda destas ações e relações.

1.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Abordar a proposição de orientações curriculares para a Educação Infantil que incluam os bebês mostra-se como um desafio necessário de ser enfrentado. Como anunciamos logo na abertura do texto entendemos que esse movimento é complexo pela heterogeneidade dos contextos e processos educativos que são desenvolvidos no âmbito da Educação Infantil nacional, ao mesmo tempo necessário para demarcar elementos que são imprescindíveis a constituição de uma Educação Infantil de qualidade.

No âmbito das especificidades de um currículo para a Educação Infantil e mais especificamente para os bebês, não podemos esquecer que toda a intencionalidade

que deve dar base ao processo pedagógico não pode prescindir da dimensão do maravilhamento, já que para as crianças bem pequenas muitas experiências estão sendo vividas pela primeira vez na vida e a perplexidade própria dessas descobertas deve ser reconhecida pelos profissionais como um direito das crianças e como fulcral ao processo de humanização.

A defesa de orientações curriculares que nasçam de um profundo debate contextualizado em cada rede municipal de educação e/ou instituição requer processos de formação continuada que incluam o estudo, a delimitação, o acompanhamento, a avaliação e a reestruturação de forma contínua por parte do coletivo. Nesse sentido, faz-se necessário tomar as DCNEI (BRASIL, 2009) como de partida para no diálogo com o percurso de cada contexto e na interlocução com as questões e conhecimentos já elaborados, escolhas sejam feitas.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam; KRAMER, Sonia. O rei está nu: um debate sobre as funções da pré-escola. In: *Cadernos CEDES*. nº 9. São Paulo: Cortez, 1984, p. 27-38.
- BARBOSA, Maria Carmem S. RICHTER, Sandra Regina S. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. In: *Educação*. V. 5, n.1, jan./abr./2010. p. 85-95.
- BERGER, Peter I.; LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes, 1985.
- BOVE, Chiara. Inserimento: uma estratégia para delicadamente iniciar relacionamentos e comunicações. In: EDWARDS, C. GANDINI, L. *Bambini*: uma abordagem italiana à Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 134-149.
- BRASIL. MEC/SEPS/SER. *Educação pré-escolar*: Programa Nacional. Brasília: MEC. Jun. de 1982.
- _____. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Resolução 05/2009 - Câmara da Educação Básica. Brasília, 2009a.
- _____. Conselho Nacional de Educação. *Parecer da Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Resolução 20/2009 - Câmara da Educação Básica. Brasília, 2009b.
- _____. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica*. Resolução 04/2010 - Câmara da Educação Básica. Brasília, 2010.
- CERISARA, Ana Beatriz. O Referencial curricular nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. *Educação e Sociedade*, Set. 2002, vol.23, no. 80, p.326-345.
- CHARLOT, B. *Da relação com o saber*: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- COUTINHO, Ângela S.; ROCHA, Eloísa A. C. Bases Curriculares para Educação Infantil. Ou isto ou aquilo. In: *MEC*. Revista criança. Brasília, ago. 2007, p. 09 -11.

FALK, Judit. *Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy*. (Tradução de Suely Amaral Mello). Araraquara (SP): JM Editora, 2004.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Educação no Brasil anos 60*. O pacto do silêncio. 2ª Ed. São Paulo: Loyola, 1988.

KRAMER, Sonia. Propostas pedagógicas ou curriculares de Educação Infantil: para retomar o debate. In: 25ª *Reunião Anual da ANPED*. Caxambu, MG, 2002.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu (orgs). *Currículo, cultura e sociedade*. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

ÒDENA, Pepa. *Infancia y escuela de 0 a 3 años*. Barcelona: Centro del Publicaciones del MEC, Associació de Mestres Rosa Sensat. 1995.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias. A sutil complexidade das práticas pedagógicas com bebês. In: MARTINS FILHO, Altino J. (Org.) *Criança pede respeito: temas em Educação Infantil*. 1. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005. v. 160p.



2 PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇAS PEQUENAS NA ORGANIZAÇÃO DE PRÁTICAS COTIDIANAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DO DIREITO ÀS POSSIBILIDADES

Tacyana Karla Gomes Ramos - UFS

A partir da perspectiva de uma Pedagogia da Infância, se concebe como essencial tirar as crianças da posição de subalternidade frente às discussões pedagógicas que lhes dizem respeito. Nesse sentido, se admite, como pressuposto básico, a criança como um sujeito de direitos, com base na Convenção dos Direitos das Crianças (1989).

Estamos falando de indicações pedagógicas fundadas na democracia, na participação social, a partir de práticas educativas que privilegiem as relações sociais, que levem em conta as crianças com suas especificidades, diversidades sociais, culturais, geográficas, étnicas e de gênero (BARBOSA, 2010). Enfim, uma Pedagogia que almeja dar também, às crianças, desde bebês, condições de exercerem sua condição de atores sociais (com voz e ação).

Uma proposta dessa natureza desafia os adultos, e nesse caso, o(a) professor(a) de Educação Infantil, a implementar em sua prática pedagógica o exercício da escuta e interlocução ativa com a criança, no intuito de buscar compreender as relações que ela estabelece entre pares, nas organizações e exploração dos espaços e dos tempos, nas brincadeiras, nas significações que são manifestadas no choro, no silêncio, no balbúcio, na fala, nos gestos, nos olhares, nos movimentos, ou seja, nas diferentes formas de ela se relacionar com o mundo e significá-lo.

Nessa trilha de proposições, defendemos a ideia de a criança ter um espaço de participação no fazer pedagógico baseada num processo dialógico de escuta e de negociações entre a intencionalidade conhecida para o ato educativo e a sua co-definição pelos sujeitos aprendizes (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007). A nosso ver, esse modo de pensar a ação pedagógica contribui para reduzir a distância entre as propostas dos adultos e as iniciativas das crianças, promovendo interfaces entre seus interesses, necessidades e ideias na configuração didática, conforme discutiremos no presente capítulo.

2.1 OUVINDO A CRIANÇA E ENXERGANDO A SUA ATUAÇÃO SOCIAL

Durante vários séculos, a criança teve a sua presença social apagada por concepções que a colocavam numa posição de incompetência, subordinação e preparação para a vida adulta (cf., por exemplo, CAMAIONI, 1980; CARVALHO e BERALDO, 1989). Ao longo da história, a criança não é vista em termos das relações sociais que estabelece.

Dessa forma, predominavam as discussões acerca da infância e da criança diante de uma perspectiva adultocentrada, negando à criança falar sobre si mesma, suas expectativas, seus desejos, interesses e formas de ver o mundo ou ofuscando o reconhecimento de suas possibilidades. O próprio significado etimológico da palavra *infante* (aquele que não fala) circunscreve significados construídos historicamente que silenciam suas ideias (CRUZ, 2008). O que sabemos sobre a criança, na maioria das investigações, é o que nos foi contado pelos adultos e não pela própria criança (CAMPOS, 2008; ROCHA, 2008).

Atualmente, entretanto, vários estudos apontam para uma direção que permite a inversão do olhar que, ao enxergar a criança como coconstrutora ativa e competente, dá-lhe vez e voz no cenário sócio-histórico.

Nessa trilha de proposições, as emergentes descobertas sobre como a criança aprende e se desenvolve vem fomentando na pesquisa o desejo de conhecer suas inúmeras peculiaridades, dando-lhe visibilidade pela ótica de sua posição protagonista de enredos construídos com os eventos de seu tempo (COHN, 2005; CORSARO, 2005) e lhe conferindo um *status* de participante criativo na construção de seu espaço social (KUHLMANN Jr., 2007).

Na busca de uma ruptura com a lógica adultocêntrica, estudiosos defendem a perspectiva de estudos que pensem nas crianças, nos seus contextos, nos modos como negociam e interagem em grupos, ou seja, o que se passa entre elas, procurando os significados que constroem (DELGADO; MÜLLER, 2005) por meio da escuta de suas diversificadas formas de expressão (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999). Nas palavras de Cruz (2008, p. 13): “buscar formas de ouvir as crianças, explorando as suas múltiplas linguagens, tem como pressupostos a crença de que elas têm o que dizer e o desejo de conhecer o ponto de vista delas”.

Os estudos na área da Sociologia da Infância têm investido em dar visibilidade à infância como construção social e à criança como protagonista social, sujeito

capaz de aprovar, propor e resistir diante das situações e ideias para elas reservadas (SOUZA, 2007).

No cenário sócio-histórico atual, as transformações relativas à infância estão entre as mais significativas mudanças socioculturais ocorridas ao final do século XX, deflagrando um conjunto de alterações de valores, de representações e os papéis atribuídos às crianças nas sociedades ocidentais. Doravante, a criança é reconhecida como um valor em si enquanto ser humano integral, no presente, não mais como uma promessa de futuro (da nação, da família, por exemplo): “a criança passa a ser desejada, amada, consultada”, afirma Belloni (2009).

De acordo com essa autora (op. cit.), essa valorização, inédita na história, de um grupo social antes dominado e sem voz provoca debates e polêmicas, exigindo um novo posicionamento nas ciências sociais e na educação, no sentido de compreender melhor a criança e sua infância. É, pois, a partir dessas relações estabelecidas com seu grupo e do lugar social que as crianças ocupam atualmente que apontamos para os impactos e as evidências geradoras da concepção de que elas podem participar das configurações do ambiente pedagógico das instituições de Educação Infantil que frequentam.

Nessa lógica, faz sentido reconhecer que as crianças, em suas experiências, relações com outros sujeitos, sejam adultos ou parceiros de idade, são capazes de agir/refletir sobre o que produzem e o que vivenciam culturalmente. Dessa forma, as crianças deixam de ocupar o lugar de sujeitos passivos na sua introdução ao mundo social e assumem um lugar ativo de produtoras de culturas, vivendo intensos processos de relações e transformações, sempre a reelaborar novos/outros significados e a produzir condições de criação fundadas em suas relações sociais (COHN, 2005; SARMENTO; PINTO, 1997).

Em sintonia com essa esfera de argumentação, pesquisadores (MARTINS FILHO, 2005; MONTANDON, 2005; SCHNEIDER, 2006; RAMOS, 2010) têm analisado as interações e manifestações infantis frente ao proposto pelos adultos no interior dos ambientes educacionais, fortalecendo o argumento defendido, na medida em que os resultados dos estudos constataam a possibilidade de que as crianças podem atuar como informantes das especificidades de sua infância e de seus interesses.

De outro lado, concordamos com Martins Filho (2005) quando lamenta que a teoria educacional predominante nas práticas cotidianas com crianças pequenas ainda

não dialoga com a importância de levar em conta o elevado grau de protagonismo que a criança conquistou recentemente. Diante disso, cabe perguntar: como se configura a identidade de educação para a criança de pouca idade em sintonia com os interesses, necessidades, motivações, pelo viés da escuta e do reconhecimento do protagonismo social dela?

2.1.1 Os rumos de efetivação da Educação Infantil centrada na criança

Na contemporaneidade, diferentemente do passado, a Educação Infantil é considerada um *locus* sociopolítico e pedagógico de vivências de diferentes crianças, acolhedora de distintas realidades culturais infantis (BRASIL, 2009), tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, com práticas educativas complementares à ação das famílias e da comunidade (Lei nº 9.394/96, art. 29). O atendimento educacional da criança em creche e pré-escola foi definido na Constituição Federal de 1988 (art. 208, inciso IV) como dever do Estado, assegurando o direito das crianças à matrícula em escola pública (art. 205), gratuita e de qualidade (art. 206, incisos IV e VI), bem como igualdade de condições de acesso, permanência e pleno aproveitamento das oportunidades de aprendizagens que lhes sejam propiciadas (art. 206, inciso I).

Diante da atual vinculação institucional que a educação coletiva de crianças conquistou, a Educação Infantil atravessa um intenso processo de revisão de concepções, de seleção e de fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças. Fruto de um contexto reforçador de marcos normativos para essa primeira etapa da Educação Básica, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Parecer CNE/CEB nº 20/2009), de caráter mandatório, foram elaboradas com a finalidade de orientar a formulação de políticas, incluindo a de formação de professores e demais profissionais da Educação, o planejamento e avaliação do trabalho pedagógico a ser desenvolvido em cada unidade educativa.

Levando em consideração as perspectivas pedagógicas citadas no referido documento e a recente identidade da Educação Infantil, o currículo desta primeira etapa da Educação Básica é concebido como “um conjunto de práticas que buscam articular

as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico”, efetivadas por meio de relações sociais entre parceiros de idade e adultos profissionais e pautadas na “integralidade das dimensões expressivo-motoras, afetiva, cognitiva, ética, estética e sociocultural das crianças” (BRASIL, 2009, p. 06).

A visão de creche e pré-escola assim desenhada estrutura-se tendo como base uma concepção de criança ativa, inserida no centro do planejamento curricular, reconhecida como sujeito capaz, desde o nascimento, a estabelecer múltiplas relações entre pares e entre adultos diferentes e a participar ativamente do universo cultural no qual se insere (BRASIL, 2006; BRASIL, 2009). Essa ideia de organização curricular nos remete, portanto, a pensar a Educação Infantil, antes de tudo, como espaço das singularidades da infância e da própria criança.

Nesse sentido, a configuração didática para a Educação Infantil se sustenta nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para as experiências cotidianas, os interesses da criança e seus processos de aprendizagem no espaço coletivo, diferente de uma intencionalidade pedagógica voltada para resultados individualizados nas diferentes áreas do conhecimento ou presa a conteúdos preestabelecidos.

Cabe pontuar que essa perspectiva é atualmente compartilhada por vários estudiosos da Educação Infantil (FARIA, 2007; KRAMER, 2009; KUHLMANN JR, 2007; SOUZA, 2007; RAMOS, 2010), apesar de polêmica.

Ampliando o debate, parece produtivo o investimento na proposição de um ambiente pedagógico que tenha como foco a criança e como opção educativa a oferta de uma experiência de infância diversificada, na qual a qualidade seja discutida e socialmente partilhada com as crianças, suas famílias e a sociedade (BARBOSA, 2009).

Montandon (2005, p. 485) reivindica para as crianças o lugar de ator social na Educação Infantil quando afirma que

não basta examinar as práticas educativas de seus educadores, mas é necessário compreender as perspectivas das crianças, ou dito de modo mais simples, que importa analisar não apenas o que os educadores fazem com as crianças, como também o que estas fazem com o que se faz com elas.

Oliveira-Formosinho (2007) fortalece nosso argumento ao defender a ideia de a criança ter um espaço de participação no fazer pedagógico baseada num processo dialógico de escuta e de negociações entre a intencionalidade conhecida para o ato educativo e a sua codefinição pelos sujeitos aprendizes. Segundo a autora, esse modo de pensar a ação pedagógica contribui para reduzir a distância entre as propostas dos adultos e as iniciativas das crianças, promovendo interfaces entre seus interesses, necessidades e ideias na configuração didática.

Refletindo sobre as implicações derivadas dessas ideias, legitima-se, então, um perfil de atuação profissional para o(a) professor(a) enquanto sujeito crítico que reconhece a dimensão política e educativa de seu fazer enquanto parceiro crítico-reflexivo na implementação da qualidade na educação à criança (GARANHANI, 2010; PINAZZA, 2004; TRISTÃO, 2004) que pode se consolidar em parceria com a escuta da criança pelo viés do conhecimento das especificidades infantis.

Nessa perspectiva, a Educação Infantil torna-se um espaço fecundo para se conhecer a desenvoltura social da criança, para se pensar em “muitas crianças e diversas infâncias” (MOSS, 2005, p. 237), abrindo espaço para a construção cotidiana da prática educativa que fomente no(a) professor(a) uma postura contínua de avaliação do trabalho que desenvolve.

Congruentes com essa perspectiva, Ades (2009) inspira ao(à) professor(a) uma postura de proximidade com a criança que rompe com a visão autoritária, que não enxerga a desenvoltura social infantil. Através de seu comportamento de pesquisador, o autor inspira ao adulto uma posição de parceiro, capaz de dialogar, estabelecer vínculos de amizade e transportar-se para as perspectivas da criança como forma de compreendê-la.

Vale ressaltar que não estamos defendendo uma postura passiva ou espontaneísta quanto à intencionalidade pedagógica do(a) professor(a). Ao contrário, concordamos que a função docente supõe um constante olhar crítico sobre o trabalho pedagógico e a consequente renovação dos saberes (KRAMER, 1995; PIMENTA, 1999; TARDIF, 2002), mas que também possa abrir perspectivas para o imprevisto e não a improvisação (FARIA, 2007). Isso implica na possibilidade docente de construção de significados com as crianças e sua infância numa determinada instituição, marcada por uma organização pedagógica planejada cotidianamente e avaliada sistematicamente (TRISTÃO, 2004). E mais: implica a compreensão da indissociabilidade do cuidar/educar a criança (BRASIL, 2009); o planejamento de atividades diversifica-

das, centradas nos interesses dos diferentes agrupamentos etários e nas singularidades infantis (KUHLMANN Jr., 2007); prioriza a parceria com as famílias e com a comunidade (FORTUNATI, 2009); prevê a organização de ambientes que promovam aprendizagens através de diferentes experiências (HORN, 2004); busca ouvir, ver, deixar-se inspirar e aprender com o que as crianças dizem e fazem (KRAMER, 2003; MOSS, 2005); provoca oportunidades para que a criança se expresse por meio de diferentes linguagens (EDWARDS; GANDINI, FORMAN, 1999); impulsiona o desenvolvimento da autonomia, da identidade cultural, racial e religiosa, da imaginação, da sensibilidade estética (BRASIL, 2009).

Ampliando o debate, cabe acrescentar que concordamos com Ferreira (2002), Rocha (2008) e Ramos (2010) quando defendem a ideia da necessidade de ampliar as possibilidades de se ouvir, ver e perceber as crianças na interação e no convívio com as outras crianças e adultos, compreendendo o contexto educativo como um espaço de reconhecimento das manifestações e das expressões criadoras delas.

Tais ideias convocam um olhar atento e curioso para a criança pequena, perpassado pela construção por parte do(a) professor(a) de uma sensibilidade em relação à criança, tendo como perspectiva uma atitude investigativa em que o adulto busca entender a ação infantil, perscrutando seus mecanismos sociais, afetivos e mentais. Realça uma sensibilidade que é propalada pela observação atenta do comportamento interativo da criança aliada à investigação da própria prática que desenvolve. Simultaneamente a um refinamento no olhar sobre o comportamento interativo da criança, estabelecem-se possibilidades de organização didática diante da especificidade do sujeito infantil que emerge deste exercício de aprender a conhecê-lo (JABLON; DOMBRO; DICHTELMILLER, 2009).

Nessa vertente de argumentação, a ação investigativa do adulto profissional que atua com as crianças pequenas também se faz na relação com os seus conhecimentos teóricos, que orientam o seu olhar crítico e a interpretação da diversidade de manifestações da criança.

Por essa linha de análise, olhar para a criança pequena e buscar ouvi-la em seus interesses viabiliza a captura e a compreensão de seu ponto de vista como elemento que baliza a construção de um trabalho pedagógico a partir das competências que seu comportamento interativo desvela. O foco reside em abordagens que confluem para a perspectiva da criança como sujeito social, constituído prioritariamente *na e pela* interação social.

Assim, o ponto central torna-se refletir sobre a potência da produção e compartilhamento de significados por meio de múltiplas linguagens que as crianças produzem (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999). Desse modo, o acesso às suas múltiplas formas de expressão, suas explorações, oportunidades de interações e uso ativo de recursos que ela emprega para se comunicar, agir e significar podem revelar valiosos aspectos sobre suas potencialidades e trazer informações necessárias para a configuração de práticas educativas construídas *com* as crianças e *para* elas. Refletindo-se dessa maneira, minimiza-se o risco de ofuscamento das motivações das crianças e se substituem práticas adultocentradas por outras que estejam mais ajustadas ao interesse e às possibilidades das crianças.

2.1.2 De olho no futuro e de volta ao começo

A recente consideração de que as crianças têm uma voz própria e devem ser ouvidas na tomada de decisões democráticas (DELGADO; MÜLLER, 2005; GRAUE; WALSH, 2003; MOSS, 2005), esboça possibilidades para se (re)pensar o processo educacional e o papel dos profissionais que organizam as práticas de Educação Infantil em sintonia com esse *status* de participação social que recentemente a criança conquistou.

Nessa trilha de ideias, as crianças assumem um papel de “protagonistas na ação didática”, na medida em que a organização pedagógica acolhe suas ações criativas, no espaço institucional onde são educadas e cuidadas. Estamos falando da possibilidade de o adulto profissional caminhar de mãos dadas com a criança, percorrendo suas tramas, apoiando suas iniciativas, curiosidade investigativa, interesses e singularidades de seu desenvolvimento sociocomunicativo.

Essa parceria assumida com a criança abre espaço para a efetivação da finalidade da Educação Infantil, qual seja, o desenvolvimento pleno e integrado da criança e o direito a uma infância feliz desde o comecinho da vida. Permite que o(a) professor(a) (re)visite sua prática, reconheça-se noutras, enxergue avanços e desafios a serem construídos com seus pares a depender da efetivação de ações desenvolvidas no interior da creche, cotidianamente, por cada um(a) deles(as).

Face ao exposto, o currículo da formação docente precisa incluir a articulação de princípios educativos geradores de experiências pedagógicas socialmente envolventes para a criança por meio do encontro, da interlocução entre ela e seus(suas)

professores(as) na organização didática (DAHLBERG, MOSS e PENCE, 2003; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007).

Estas questões precisam ser analisadas para que, efetivamente, a aprendizagem profissional de atuação com bebês e crianças pequenas possa resultar na construção de uma nova identidade, afirmando propostas e práticas educacionais que tenham como foco as crianças, seus interesses e necessidades.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Pedagogia da infância. In: OLIVEIRA, Danila Andrade de; DUARTE, Adriana M.C.; VIEIRA, Livia M. Fraga. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *Práticas cotidianas na Educação Infantil – Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares*. Ministério da Educação: Brasília, 2009.

BELLONI, Maria Luiza. *O que é sociologia da infância*. Campinas/São Paulo: Autores Associados, 2009.

BRASIL. Constituição. *Constituição da Republica Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1998.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para Educação Infantil. *Parecer CNE/CEB 20/2009*, aprovado em 11 de novembro de 2009.

_____. Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros de qualidade para a Educação Infantil*. Brasília, DF: 2006. v.1 e 2.

CAMMAIONI, L. *L'Interazione tra bambini*. Roma: Armando. 1980.

CAMPOS, Maria Malta. Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In: CRUZ, Sílvia Helena Vieira (Org.). *A criança fala: a escuta da criança em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008.

CARVALHO, Ana Maria Almeida e BERALDO, K. E. A. Interação criança-criança: o ressurgimento de uma área de pesquisa e suas perspectivas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 71, nov. 1989. p. 55-61.

COHN, Clarice. *Antropologia da Criança*. São Paulo: Jorge Zahar, 2005.

CORSARO, Willian. *The sociology of childhood*. London: Pine Forge Press, 2005.

CRUZ, Sílvia Helena Vieira (Org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. *Qualidade na Educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Sociologia da infância: pesquisa com crianças. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 91, Maio/Ago. 2005. p. 351-360.

ECKERMAN, Carol O.; PETERMAN, Karen. Peers and infant social/communicative

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da Educação Infantil. In: GOULART, Ana Lúcia de Faria; PALHARES, Marina Silveira. (Orgs.). *Educação Infantil-pós LDB: rumos e desafios*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2007.

FERREIRA, Andréa Tereza Batista. Os saberes docentes e sua prática. In: FERREIRA, Andréa Tereza Batista; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; LEAL, Telma Ferraz. *Formação continuada de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p.51-64.

FORTUNATI, Aldo. *A Educação Infantil como projeto da comunidade*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GARANHANI, Marynelma Camargo. A docência na Educação Infantil. In: *Educar na infância: perspectivas histórico-sociais*. São Paulo: Contexto, 2010.

GRAUE, Elisabeth; WALSH, Daniel. *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação CalousteGulbenkian, 2003.

HORN, Maria da Graça Souza. *Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

JABLON, Judy; DOMBRO Amy Laura; DICHTELMILLER, Margo. *O poder da observação*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

KRAMER, Sônia (Org.). *Retratos de um desafio: crianças e adultos na Educação Infantil*. São Paulo: Ática, 2009.

_____. *Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso*. Rio de Janeiro: Papéis e cópias da escola de professores, 1995.

_____. Infância, Cultura contemporânea e Educação contra a barbárie. In: BASÍLIO, Luís Carlos C.; KRAMER, Sônia. *Infância, Educação e Direitos Humanos*. São Paulo: Cortez, 2003.

KUHLMANN Jr., Moisés. Educação Infantil e currículo. In: GOULART, Ana Lúcia de Faria; PALHARES, Marina Silveira. (Orgs.). *Educação Infantil pós LDB: rumos e desafios*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2007.

MARTINS FILHO, Altino José (Org.). *Criança pede respeito*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

MONTANDON, Cléoâtre. As práticas educativas e a experiência das crianças. In: *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 26, n.91, Maio/Ago.2005.

MOSS, Peter. Recontextualizando a infância: crianças, instituições e profissionais. In: MACHADO, Maria Lucia de A. *Encontros e desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2005.

NAÇÕES UNIDAS. *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Washington: Nações Unidas, 1989. Disponível em: < http://www.onu-brasil.org.br/doc_crianca.php>. Acesso em 10 fev. 2014

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (Org.). *Pedagogia(s) da Infância*. Porto Alegre, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

PINAZZA, Monica Apezzato. A Educação Infantil em suas especificidades. In: GERALDI, C. M. G.; RIOLFI, C. R.; GARCIA, M. de F. (Orgs.). *Escola viva: elementos para a construção de uma educação de qualidade social*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

RAMOS, Tacyana Karla Gomes Ramos. A criança em interação social no berçário da creche e suas interfaces

com a organização do ambiente pedagógico. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2010.

ROCHA, Eloisa Acres Candal. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para o debate científico interdisciplinar. In: CRUZ, Sílvia Helena Viera Cruz (Org.). *A criança fala: a escuta da criança em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a Infância: definindo conceitos delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. (Coords.) *As crianças: contextos e identidades*. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997.

SCHNEIDER, Maria Luisa. Posso brincar, professora? In: MARTINS FILHO, Altino José; TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias; RECH, Ilona Patrícia Freire; SCHNEIDER, Maria Luisa. *Infância plural*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006.

SOUZA, Gisele (Org.). *Criança em perspectiva: olhares do mundo sobre o tempo infância*. São Paulo: Cortez, 2007.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias. *Ser professora de bebê: um estudo de caso numa creche conveniada*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

Sobre os autores

Ângela Maria Scalabrin Coutinho: Pedagoga pela Universidade Federal de Santa Catarina, Mestre em Educação Infantil pela Universidade Federal de Santa Catarina e Doutora em Estudos da Criança na área da Sociologia da Infância pela Universidade do Minho, com validação na área da Educação pela Universidade Federal do Paraná. Professora no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná, pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Infantil e Infância – NEPIE/UFPR e do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação da Pequena Infância – NUPEIN/UFSC. Integrante do Fórum de Educação Infantil do Paraná – FEIPAR. E-mail: angelamscoutinho@gmail.com

Daniela Nascimento Varandas: Pedagoga pela Universidade Católica do Salvador, Pós Graduação em Psicopedagogia, Metodologia do ensino Superior e Gestão de IES. Docente do Ensino Superior, Consultora Educacional, Psicopedagoga Clínica. Atualmente, é Professora Pesquisadora na Universidade Estadual da Bahia (UNEB/ UAB) e integrante da equipe do Proinfância Bahia MEC-UFBA. E-mail: danielavarandas@gmail.com

Fulvia Maria de Barros Mott Rosemberg (In Memoriam): Graduada em Psicologia pela Universidade de São Paulo (1965) e doutorado em Psychobiologie de l'Enfant - Ecole Pratique des Hautes Etudes /Université de Paris (1969). Pesquisadora consultora da Fundação Carlos Chagas, professora titular da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, consultora do MEC/UNESCO. Tinha experiência nas áreas de psicologia social e educação, com ênfase em estudos sociais da infância, atuando em pesquisa, ensino e ativismo social principalmente nos seguintes temas: Infância, relações raciais de gênero e idade, Educação Infantil e desigualdades. Inúmeras obras publicadas em português, castelhano, francês e inglês sobre Educação Infantil.

Lehaine Bastos Ribeiro: Pedagoga pela Faculdade Social da Bahia, pós-graduanda em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade São Bento. Atualmente consultora pedagógica no Projeto Proinfância Bahia MEC/UFBA. E-mail:leabastosped@gmail.com

Márcia Aparecida Gobbi: Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo, mestre em Educação, na área de Ciências Sociais, Cultura e Educação pela Universidade Estadual de Campinas e doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Atualmente é professora doutora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - FEUSP. E-mail: mgobbi@usp.br

Maria Dolores Bombardelli Kappel: Possui graduação em Ciências, Licenciatura em Matemática pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Especialista em estatísticas e indicadores sociais e educacionais, pesquisadora titular e aposentada do IBGE. Atualmente é professora no curso de Pedagogia da Universidade Estácio de Sá e consultora na área educacional. E-mail: dolores.kappel@gmail.com

Maria Izabel Souza Ribeiro: Psicóloga pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), Mestre e Doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação da UFBA. Atualmente é bolsista da CAPES no Doutorado Sanduíche na Universidade de Porto em Portugal. Professora Assistente da Faculdade de Educação da UFBA, pesquisadora do Grupo de Pesquisa Educação, Política, Indivíduo e Sociedade: leituras a partir da Pedagogia, da Psicologia e da Filosofia - EPIS/UFBA. Membro do Fórum Baiano de Educação Infantil e membro fundador do Núcleo Bahia do Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade. Coordenadora Adjunta do Projeto Proinfância Bahia MEC-UFBA. E-mail: maria.ribeiro@ufba.br

Marlene Oliveira dos Santos: Pedagoga pela Universidade do Estado da Bahia, Especialista em Metodologia do ensino Superior pela Universidade Estadual da Bahia, Mestre em Educação pela UFBA/FACED onde atualmente está desenvolvendo doutorado. Professora Assistente da Universidade Federal da Bahia/Faculdade de Educação, pesquisadora do Grupo de Pesquisa Educação, Política, Indivíduo e Sociedade: leituras a partir da Pedagogia, da Psicologia e da Filosofia - EPIS/UFBA. Coordenadora do Fórum Baiano de Educação Infantil, Integrante do Comitê Diretivo do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) e Consultora Pedagógica. Coordenadora Geral do Proinfância Bahia MEC/UFBA. E-mail: marlene.santos@ufba.br

Rosinete Valdeci Schmitt: Pedagoga, Especialista em Educação Infantil pela Universidade do Estado de Santa Catarina, e Mestre pela Universidade Federal de Santa Catarina. Atualmente doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação, na Universidade Federal de Santa Catarina. É professora titular da Prefeitura Municipal de Florianópolis, mas atua como Coordenadora Pedagógica na Diretoria de Educação Infantil na mesma rede. É membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância (NUPEIN/UFSC). E-mail: rvschmitt@gmail.com

Silvia Helena Vieira Cruz: Psicóloga, Mestre e Doutora pela Universidade de São Paulo. Fez estágio de aperfeiçoamento no Departamento de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas e pós-doutorado na Universidade do Minho em Portugal. Atualmente é professora titular na Universidade Federal do Ceará. E-mail: silviavc@uol.com.br

Tacyana Karla Gomes Ramos: Fonoaudióloga pela Universidade Católica de Pernambuco, Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. É professora do Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe e do Núcleo de Pós Graduação em Educação da referida instituição. E-mail: tacyanaramos@gmail.com

Zilma de Moraes Ramos de Oliveira: Pedagoga pela Universidade de São Paulo, Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo e Livre-docente pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. É Professora Associada (aposentada) da Universidade de São Paulo. E-mail: zilmaoliveira@uol.com.br

Apêndices

APÊNDICE A - Municípios participantes do Proinfância Bahia MEC-UFBA

MUNICÍPIOS PARTICIPANTES DO PROINFÂNCIA BAHIA MEC-UFBA

Municípios - âncora (Polos)	Nº de Municípios Inicial	Nº de Municípios Parcial	Desistentes	Ausentes	Nº de Municípios Final
1. Irecê	16	22	0	0	22
2. Salvador	26	31	0	0	31
3. Euclides da Cunha	26	27	0	2	25
4. Amargosa	24	26	0	0	26
5. Ilhéus	29	35	0	1	34
6. Vitória da Conquista	22	28	0	0	28
7. Senhor do Bonfim	10	13	0	0	13
8. Baixa Grande	20	19	0	0	19
9. Caetité	24	31	1	1	29
10. Morro do Chapéu	20	12	0	2	10
Total Parcial	217	244	1	6	237

Polo 01 – Irecê
Municípios
América Dourada
Barra
Brotas de Macaúbas
Cafarnaum
Canarana
Central
Cotegipe
Gentio do Ouro
Ibipeba
Ibititá
Ipupiara
Irecê
Itaguaçu da Bahia
João Dourado
Jussara
Lapão
Novo Horizonte
Piatá
Presidente Dutra
São Gabriel
Uibaí
Xique-Xique
Total
22 municípios

Polo 02 - Salvador
Municípios
Água Fria
Alagoinhas
Amélia Rodrigues
Anguera
Antonio Cardoso
Candeias
Cardeal da Silva
Catu
Conceição de Feira
Conde
Coração de Maria
Dias D'Ávila
Entre Rios
Esplanada
Feira de Santana
Irará
Itanagra
Itaparica
Ituberá
Jandaíra
Lauro de Freitas
Luís Eduardo Magalhães
Mata de São João
Olindina
Pedrão
Rio Real
São Domingos
Santanópolis
Santo Estêvão
Sátiro Dias
Tanquinho
Total
31 municípios

Polo 03 – Euclides da Cunha
Municípios
Abaré
Araci
Banzaê
Barrocas
Biritinga
Cansanção
Cipó
Coronel João Sá
Euclides da Cunha
Fátima
Glória
Heliópolis
Ichu
Jeremoabo
Monte Santo
Nordestina
Nova Soure
Quinjingue
Ribeira do Pombal
Rodelas
Santa Luz
Serrinha
Teofilândia
Tucano
Valente
Total
25 municípios

Polo 04 – Amargosa
Municípios
Amargosa
Aratuípe
Brejões
Cabaceiras do Paraguaçu
Cravolândia
Cruz das Almas
Governador Mangabeira
Irajuba
Itiruçu
Jiquiriça
Lafaiete Coutinho
Maracás
Maragogipe
Muniz Ferreira
Mutuípe
Nazaré
Nova Itarana
Planaltino
Pojuca
Santa Inês
Santa Terezinha
Teolândia
Ubaíra
Valença
Varzedo
Wenceslau Guimarães
Total
26 municípios

Polo 05 – Ilhéus
Municípios
Alcobaça
Apuarema
Arataca
Belmonte
Buerarema
Camacá
Canavieiras
Eunápolis
Gandú
Gongogi
Ibicaraí
Ibiciú
Ibirapitanga
Ilhéus
Itabela
Itabuna
Itacaré
Itagí
Itajú do Colônia
Itajúipe
Itamarajú
Itapitanga
Lagedão
Mascote
Medeiros Neto
Nova Ibiá
Nova Viçosa
Pau Brasil
Porto Seguro
Prado
Santa Cruz da Vitória
Teixeira de Freitas
Ubaítaba
Una
Total
34 municípios

Polo 06 – Vitória da Conquista
Municípios
Anagé
Aracatu
Barra do Choça
Belo Campo
Bom Jesus da Serra
Boquira
Caatiba
Caetanos
Cândido Sales
Caráibas
Cordeiros
Encruzilhada
Iguaí
Itambé
Itarantim
Itororó
Livramento de Nossa Senhora
Macarani
Maetinga
Maiquinique
Mirante
Nova Canaã
Piripá
Planalto
Poções
Presidente Jânio Quadros
Ribeirão do Largo
Vitória da Conquista
Total
28 municípios

Polo 07 – Senhor do Bonfim
Municípios
Campo Alegre de Lourdes
Campo Formoso
Canudos
Curaçá
Filadélfia
Jaguarari
Juazeiro
Pilão Arcado
Pindobaçú
Ponto Novo
Queimadas
Remanso
Senhor do Bonfim
Total
13 municípios

Polo 08 – Baixa Grande
Municípios
Baixa Grande
Boa Vista do Tupim
Gavião
Iaçú
Ibiquera
Ipirá
Itaberaba
Jacobina
Lajedinho
Macajuba
Mairi
Nova Fátima
Pé de Serra
Ruy Barbosa
São José do Jacuípe
São Sebastião do Passé
Tapiramutá
Várzea da Roça
Várzea do Poço
Total
19 municípios

Polo 09 – Caetité
Municípios
Botuporã
Brumado
Caetité
Carinhanha
Caturama
Correntina
Dom Basílio
Feira da Mata
Ibotirama
Igaporã
Iuiú
Jaborandi
Lagoa Real
Macaúbas
Malhada de Pedras
Palmas de Monte Alto
Paramirim
Paratinga
Riacho de Santana
Rio do Antonio
Rio do Pires
Santa Maria da Vitória
Santa Rita de Cássia
Santana
São Félix do Coribe
Serra Dourada
Serra Ramalho
Urandi
Wanderley
Total
29 municípios

Polo 10 – Morro do Chapéu
Municípios
Andaraí
Boninal
Bonito
Iraquara
Itaeté
Mirangaba
Morro do Chapéu
Oliveira dos Brejinhos
Ourolândia
Palmeiras
Total
10 municípios

APÊNDICE B - Ficha Complementar de Informações



PROJETO ACESSORAMENTO E ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO AOS MUNICÍPIOS QUE ADERIRAM AO PROINFÂNCIA NO ESTADO DA BAHIA MEC-UFBA

PESQUISA DE AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

Ficha complementar de Informações - Equipe da SME

Número do questionário
NÃO PREENCHER

Prezado (a) Informante,

Esta é uma pesquisa do ProInfância Bahia MEC-UFBA que tem por objetivo diagnosticar a situação da Educação Infantil no Estado da Bahia, com foco nos municípios baianos contemplados pelo ProInfância. Tal diagnóstico subsidiará a análise da realidade da Educação Infantil nos referidos municípios. Por favor, responda ao questionário o mais rápido possível, com as informações referentes ao 1º semestre do ano de 2013. Sua participação é muito importante para o êxito da pesquisa.

Obs.: Considerar "instituições conveniadas" apenas àquelas conveniadas com o município.

Município:

Código (IBGE):

Polo:

Data:

<p>1. A Secretaria Municipal de Educação possui um setor específico para a Educação Infantil?</p> <p><input type="checkbox"/> 1. Sim <input type="checkbox"/> 2. Não</p>	<p>2. A Secretaria Municipal de Educação possui orientações e diretrizes para Educação Infantil?</p> <p><input type="checkbox"/> 1. Sim (siga para a n° 03) <input type="checkbox"/> 2. Não (siga para a n° 05)</p>	<p>3. Informe o ano da última atualização das orientações e diretrizes para as instituições de Educação Infantil da Secretaria de Municipal Educação:</p> <p><input type="text"/></p>
---	---	---

4. Quem participou da elaboração do documento escrito das orientações e diretrizes para a Educação Infantil da Secretaria de Municipal Educação? (marque todas as alternativas corretas)

1. Professores 4. Técnicos da secretaria de educação 7. Familiares
 2. Gestores 5. Outros funcionários da secretaria 8. Crianças
 3. Coordenadores pedagógicos 6. Consultoria 9. Outros. Especifique: _____

5. Informe o total de instituições de Educação Infantil e de instituições de Ensino Fundamental com classes de Educação Infantil, segundo a dependência administrativa:

Dependência Administrativa	Instituições (*)		Total
	De Educação Infantil	De Ensino Fundamental com classes de Educação Infantil	
1. Municipal	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
2. Conveniada	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

(*) Inclusive instituições de Educação Infantil do campo e classes multisseriadas.

6. Informe o total de instituições "com" Educação Infantil, por existência de Proposta Pedagógica, segundo a dependência administrativa:

Dependência Administrativa	Instituições (*)			
	Com Proposta Pedagógica (**)		Sem Proposta Pedagógica	Total
	Escrita	Não escrita		
1. Municipal	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
2. Conveniada	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

(*) Considerar as instituições de Educação Infantil e também as classes de Educação Infantil nas instituições de Ensino Fundamental. Inclusive instituições de Educação Infantil do campo e classes multisseriadas.

(**) Considerar apenas as instituições que tenham a sua própria Proposta Pedagógica. No caso de instituições de Ensino Fundamental com classes de Educação Infantil, considerar somente as que têm proposta pedagógica para a Educação Infantil.

7. Informe o total de coordenadores pedagógicos atuando na Educação Infantil, por local de atuação, segundo as instituições em que atuam:

Instituições /Dependência Administrativa	Coordenadores					Total (unidades + secretaria de educação)
	Local de atuação					
	Unidades que atendem Educação Infantil				Secretaria de Educação	
	Só Creche	Creche e Pré-escola	Só Pré-escola	Classes de Creche, Pré-escola em instituições de Ensino Fundamental		
1. Municipais	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
2. Conveniadas	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

8. Informe o total de coordenadores pedagógicos atuando em Creches, segundo o tipo de vínculo:

Tipo de Vínculo	Coordenadores atuando em Creches	
	Municipais	Conveniadas
1. Concursado	<input type="text"/>	<input type="text"/>
2. Contratado	<input type="text"/>	<input type="text"/>
3. Outro (*)	<input type="text"/>	<input type="text"/>

(*) Inclui parceiros, voluntários etc.

9. Informe o total de coordenadores pedagógicos atuando em Creches, segundo o nível de instrução:

Nível de Instrução	Coordenadores atuando em Creches			
	Municipais		Conveniadas	
	Cursando (*)	Concluído	Cursando (*)	Concluído
1. Total	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
2. Ensino médio	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
3. Ensino médio – normal/magistério	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
4. Superior sem Licenciatura	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
5. Superior com Licenciatura	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
6. Especialização	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
7. Mestrado	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
8. Doutorado	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

(*) No caso dos coordenadores que estão cursando o nível superior, indique nos itens 7.1 e 7.2 quantos fizeram o ensino médio na modalidade normal:

7.1 Total de Coordenadores atuando em Creches Municipais:

7.2 Total de Coordenadores atuando em Creches Comunitárias:

10. Informe o total de coordenadores pedagógicos atuando em Creches, segundo o tempo de atuação:

Tempo de atuação	Coordenadores atuando em Creches			
	Local de atuação			Total (*)
	Na Rede Municipal	Em Instituições Conveniadas	Em outras Instituições de Educação Infantil	
1. Total	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
2. Até 12 meses	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
3. De 13 a 24 meses	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
4. De 25 a 36 meses	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
5. De 37 a 48 meses	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
6. De 49 meses ou mais	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

(*) Considerar apenas uma vez, quando o mesmo coordenador for computado em mais de uma das colunas anteriores.

11. Informe o total de coordenadores pedagógicos atuando em Pré-escolas, segundo o tipo de vínculo:

Tipo de Vínculo	Coordenadores atuando em Pré-escolas	
	Municipais	Conveniadas
1. Concursado	<input type="text"/>	<input type="text"/>
2. Contratado	<input type="text"/>	<input type="text"/>
3. Outro (*)	<input type="text"/>	<input type="text"/>

(*) Inclui parceiros, voluntários etc.

12. Informe o total de coordenadores pedagógicos atuando em Pré-escolas, segundo o nível de instrução:

Nível de Instrução	Coordenadores em Pré-escolas			
	Municipais		Conveniadas	
	Cursando (*)	Concluído	Cursando (*)	Concluído
1. Total	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
2. Ensino médio	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
3. Ensino médio – normal/magistério	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
4. Superior sem Licenciatura	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
5. Superior com Licenciatura	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
6. Especialização	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
7. Mestrado	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
8. Doutorado	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

(*) No caso dos coordenadores que estão cursando o nível superior, indique nos itens 7.1 e 7.2 quantos fizeram o ensino médio na modalidade normal:

7.1 Total de Coordenadores atuando em Pré-escolas Municipais:

7.2 Total de Coordenadores atuando em Pré-escolas Comunitárias:

13. Informe o total de coordenadores pedagógicos atuando em Pré-escolas, segundo o tempo de atuação:

Tempo de atuação	Coordenadores atuando em Pré-escolas			
	Local de atuação			Total (*)
	Na Rede Municipal	Em Instituições Conveniadas	Em outras Instituições de Educação Infantil	
1. Total	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
2. Até 12 meses	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
3. De 13 a 24 meses	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
4. De 25 a 36 meses	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
5. De 37 a 48 meses	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
6. De 49 meses ou mais	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

(*) Considerar apenas uma vez, quando o mesmo coordenador for computado em mais de uma das colunas anteriores.

14. Informe o total de professores atuando em Creches, segundo o tipo de vínculo:

Tipo de Vínculo	Professores atuando em Creches	
	Municipais	Conveniadas
1. Concursado	<input type="text"/>	<input type="text"/>
2. Contratado	<input type="text"/>	<input type="text"/>
3. Outro (*)	<input type="text"/>	<input type="text"/>

(*) Inclui parceiros, voluntários etc.

15. Informe o total de professores atuando em Creches, segundo o nível de instrução:

Nível de Instrução	Professores atuando em Creches			
	Municipais		Conveniadas	
	Cursando (*)	Concluído	Cursando (*)	Concluído
1. Total	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
2. Ensino médio	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
3. Ensino médio – normal/magistério	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
4. Superior sem Licenciatura	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
5. Superior com Licenciatura	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
6. Especialização	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
7. Mestrado	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
8. Doutorado	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

(*) No caso dos professores que estão cursando o nível superior, indique nos itens 7.1 e 7.2 quantos fizeram o ensino médio na modalidade normal:

7.1 Total de Professores atuando em Creches Municipais:

7.2 Total de Professores atuando em Creches Comunitárias:

16. Informe o total de professores atuando em Creches, segundo o tempo de atuação:

Tempo de atuação	Professores atuando em Creches			
	Local de atuação			Total (*)
	Na Rede Municipal	Em Instituições Conveniadas	Em outras Instituições de Educação Infantil	
1. Total	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
2. Até 12 meses	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
3. De 13 a 24 meses	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
4. De 25 a 36 meses	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
5. De 37 a 48 meses	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
6. De 49 meses ou mais	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

(*) Considerar apenas uma vez, quando o mesmo professor for computado em mais de uma das colunas anteriores.

17. Informe o total de professores atuando em Pré-escolas, segundo o tipo de vínculo:

Tipo de Vínculo	Professores atuando em Pré-escolas	
	Municipais	Conveniadas
1. Concursado	<input type="text"/>	<input type="text"/>
2. Contratado	<input type="text"/>	<input type="text"/>
3. Outro (*)	<input type="text"/>	<input type="text"/>

(*) Inclui parceiros, voluntários etc.

18. Informe o total de professores atuando em Pré-escolas, segundo o nível de instrução:

Nível de Instrução	Professores atuando em Pré-escolas			
	Municipais		Conveniadas	
	Cursando (*)	Concluído	Cursando (*)	Concluído
1. Total	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
2. Ensino médio	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
3. Ensino médio – normal/magistério	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
4. Superior sem Licenciatura	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
5. Superior com Licenciatura	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
6. Especialização	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
7. Mestrado	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
8. Doutorado	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

(*) No caso dos professores que estão cursando o nível superior, indique nos itens 7.1 e 7.2 quantos fizeram o ensino médio na modalidade normal:

7.1 Total de Professores atuando em Pré-escolas Municipais:

7.2 Total de Professores atuando em Pré-escolas Comunitárias:

19. Informe o total de professores atuando em Pré-escolas, segundo o tempo de atuação:

Tempo de atuação	Professores atuando em Pré-escolas			Total (*)
	Local de atuação			
	Na Rede Municipal	Em Instituições Conveniadas	Em outras Instituições de Educação Infantil	
1. Total	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
2. Até 12 meses	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
3. De 13 a 24 meses	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
4. De 25 a 36 meses	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
5. De 37 a 48 meses	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
6. De 49 meses ou mais	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

(*) Considerar apenas uma vez, quando o mesmo professor for computado em mais de uma das colunas anteriores.

20. A Secretaria Municipal de Educação tem implementado uma política de Formação Continuada para os professores que atuam na Educação Infantil?

1. Sim (siga para a nº 21)
 2. Não (siga para a nº 22)

21. O programa é: (marque apenas uma das alternativas)

1. Municipal 3. Federal
 2. Estadual 4. Outro (ONG, fundações, institutos etc.)

Informe qual o programa:

22. De acordo com a Lei do Piso Salarial dos Professores, eles têm direito a 1/3 de sua carga horária destinada às atividades de planejamento na instituição de Educação Infantil. Neste Município a Lei já é cumprida?

1. Sim 3. Parcialmente. Neste caso, descreva a situação atual:
 2. Não

23. Quantifique as Unidades do Proinfância existentes no Município, segundo a situação em que se encontram:

Situação	Total de Unidades do Proinfância	Situação	Total de Unidades do Proinfância
1. Total	<input type="text"/>	5. Obra paralisada	<input type="text"/>
2. Em fase de planejamento	<input type="text"/>	6. Obra cancelada	<input type="text"/>
3. Em processo de licitação	<input type="text"/>	7. Obra concluída, mas ainda não funciona	<input type="text"/>
4. Obra em construção	<input type="text"/>	8. Obra concluída e em funcionamento	<input type="text"/>

24. Nome da(s) Empreiteira(s) que realiza(m)/(ram) as obras?

25. Nas novas Unidades do Proinfância: (marque apenas uma das alternativas)

1. Serão realizadas apenas novas matrículas de crianças. 4. Outra situação em relação à matrícula das crianças. Qual?
 2. Serão realizadas novas matrículas e transferência de crianças de outras instituições da rede.
 3. Serão realizadas apenas matrículas de crianças transferidas de outras instituições da rede.
 5. Não sabe informar

26. As Unidades do Proinfância estão previstas para que turno(s) de atendimento? (*marque apenas uma das alternativas em cada grupo de idade*)

Crianças de 0 a 3 anos

1. Só parcial

2. Só integral

3. Ambos

Crianças de 4 e 5 anos

1. Só parcial

2. Só integral

3. Ambos

27. Informe o total de crianças atendidas pelas Unidades do Proinfância em funcionamento, segundo a idade da criança:

Número	Faixa etária	Total de crianças
1	Total	<input type="text"/>
2	Até 1 ano	<input type="text"/>
3	2 anos	<input type="text"/>
4	3 anos	<input type="text"/>
5	4 anos	<input type="text"/>
6	5 anos	<input type="text"/>
7	6 anos	<input type="text"/>

28. Há previsão do quantitativo de crianças que serão atendidas pelas Unidades do Proinfância (em funcionamento e/ou previstas)?

1. Sim (siga para a n° 29)

2. Não (siga para a n° 30)

29. Informe a previsão de atendimento de crianças pelas Unidades do Proinfância, segundo a idade da criança:

Número	Faixa etária	Total de crianças
1	Total	<input type="text"/>
2	Até 1 ano	<input type="text"/>
3	2 anos	<input type="text"/>
4	3 anos	<input type="text"/>
5	4 anos	<input type="text"/>
6	5 anos	<input type="text"/>
7	6 anos	<input type="text"/>

30. Espaço para observações, comentários e sugestões à pesquisa:

Nome do responsável pelo preenchimento:

Cargo/função:

Obrigado(a) pela sua colaboração!!

APÊNDICE C - Instrumento para Observação: unidade de Educação Infantil (espaço interno e externo)

PESQUISA DE AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA Instrumento para Observação: unidade de Educação Infantil (espaço interno e externo)

Esta é uma pesquisa do ProInfância Bahia MEC-UFBA que tem por objetivo diagnosticar a situação da Educação Infantil nas Unidades do Proinfância em funcionamento. Tal diagnóstico subsidiará a análise da realidade da Educação Infantil nas referidas Unidades. Responda ao roteiro considerando as informações referentes ao ano de 2013.

Município: _____ Código (IBGE):

Polo:

Unidade do Proinfância: _____ Código Censo Escolar: _____

Endereço: _____ Telefone: _____

Nome do(a) diretor(a): _____ E-mail: _____

Observador(a): _____

Data: / /2013

1 ITENS PARA OBSERVAÇÃO

- 1.1 A unidade do Proinfância é do tipo B ou C?
- 1.2 Há rampas, portas largas para tornar os ambientes acessíveis a crianças com deficiência?
- 1.3 Há área verde e/ou horta na área externa?
- 1.4 O que está exposto nas paredes e murais da instituição?
- 1.5 São expostas trabalhos (pinturas, peças de artesanato, fotos etc.) do patrimônio cultural local, nacional e internacional?
- 1.6 Há espaço, materiais e brinquedos disponíveis para brincadeiras no espaço externo? Descreva
- 1.7 Há materiais (desenhos, brinquedos, livros etc.) relativos às contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América?
- 1.8 A unidade possui roupas e adereços que possam ser usados pelas crianças nas brincadeiras, danças ou encenações no espaço externo?
- 1.9 A unidade possui cardápio exposto com a assinatura de uma nutricionista?

- 1.10 A instituição possui brinquedos de parque na área externa?
- 1.11 As crianças brincam com esses brinquedos de parque?
- 1.12 Do que as crianças brincam na área externa?
- 1.13 Como as crianças brincam na área externa?
- 1.14 Como os adultos interagem e se relacionam com as crianças na área externa?
- 1.15 Quem são os adultos que acompanham as crianças nas atividades realizadas na área externa?
- 1.16 Há oportunidades de interação entre as crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades? As crianças menores interagem com as crianças maiores?
- 1.17 As crianças são estimuladas a estarem atentas ao bem estar de seus companheiros e adultos da unidade, ajudando-os quando necessário?
- 1.18 As crianças são incentivadas a respeitar diferenças de gênero, étnico-raciais, deficiências físicas e intelectuais?
- 1.19 Atitudes preconceituosas (de crianças ou de adultos) são combatidas de imediato?
- 1.20 As crianças realizam atividades na área externa da instituição?
- 1.21 Quais atividades são realizadas pelas crianças na área externa?
- 1.22 O ambiente propicia a relativa autonomia das crianças (tamanho da mobília, altura em que os objetos são dispostos, fácil acesso a água etc.)?
- 1.23 As crianças participam do cultivo de alguma horta ou outra plantação?
- 1.24 Há algum trabalho que estimule o respeito e o cuidado em relação aos seres vivos e recursos naturais (projeto, horta, coleção de elementos da natureza etc.)?
- 1.25 As crianças são incentivadas a guardar de volta os objetos que utilizaram e limpar o que sujaram?
- 1.26 As crianças são incentivadas a não desperdiçar a água e a energia elétrica?
- 1.27 As crianças são incentivadas a realizar a coleta seletiva de lixo?
- 1.28 Os espaços da unidade estão sendo utilizados conforme prevê o projeto arquitetônico do Proinfância?

APÊNDICE D - Instrumento para Observação: unidade de Educação Infantil (sala de referência)

PESQUISA DE AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA
Instrumento para Observação: unidade de Educação Infantil
(sala de referência)

Esta é uma pesquisa do ProInfância Bahia MEC-UFBA que tem por objetivo diagnosticar a situação da Educação Infantil nas Unidades do Proinfância em funcionamento. Tal diagnóstico subsidiará a análise da realidade da Educação Infantil nas referidas Unidades. Responda ao roteiro considerando as informações referentes ao ano de 2013.

Município: _____ Código (IBGE):

Polo:

Unidade do Proinfância: _____ Código Censo Escolar: _____

Endereço: _____ Telefone: _____

Nome do(a) diretor(a): _____ E-mail: _____

Observador(a): _____

Data: / /2013

1. AMBIENTE E MATERIAIS

- 1.1 A sala de atividades é ampla, segura, limpa e ventilada?
- 1.2 O mobiliário, os livros e brinquedos são adequados para a faixa etária observada?
- 1.3 O mobiliário, os livros e brinquedos são bem conservados?
- 1.4 As produções das crianças são expostas na sala de atividades e/ou em outros espaços da instituição?
- 1.5 São expostas trabalhos (pinturas, peças de artesanato, fotos etc.) do patrimônio cultural local, nacional e internacional?
- 1.6 Há espaço e materiais disponíveis para brincadeiras na sala de atividades?
- 1.7 Há materiais (desenhos, brinquedos, livros etc.) relativos às contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América?
- 1.8 CDs e DVDs com variados gêneros de música e dança foram utilizados com as crianças no dia observado?
- 1.9 A sala possui roupas e adereços que são usados pelas crianças nas brincadeiras, danças ou encenações?
- 1.10 A sala tem móveis firmes para que os bebês e crianças pequenas possam se apoiar ao tentar ficar de pé sozinhas?

1.11 Há fraldário/mesa/bancada na altura adequada ao adulto para troca de fraldas dos bebês e crianças pequenas, com segurança?

2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

2.1 Interações

2.1.1 Crianças-crianças

2.1.1.1 Verificar as oportunidades de interação existentes: todas as crianças ficam envolvidas na mesma atividade o tempo todo ou há oportunidade delas se envolverem em atividades diversificadas em grupos menores?

2.1.1.2 Há oportunidades de interação entre as crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades?

2.1.1.3 As crianças são estimuladas a respeitar os sentimentos e os pontos de vista dos outros?

2.1.2 Professora-crianças

2.1.2.1 A professora escuta e considera o ponto de vista das crianças?

2.1.2.2 A professora chama a criança pelo seu nome?

2.1.2.3 A professora promove o respeito e valorização das diferenças socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa?

2.1.2.4 A professora trata afetuosamente todas as crianças, sem discriminação, procurando atender as crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação nas suas necessidades peculiares?

2.1.2.5 As crianças são incentivadas a respeitar diferenças de gênero, étnico-raciais, deficiências físicas e intelectuais?

2.1.2.6 É desenvolvida alguma forma de prevenção ou, caso aconteça, combate a atitudes discriminatórias?

2.1.2.7 Há cuidados relativos à saúde física e prevenção de acidentes?

2.1.2.8 A professora tem atenção privilegiada aos aspectos emocionais?

2.1.2.9 Nas atividades desenvolvidas, há estímulo e acolhimento das manifestações das crianças (seus desejos, receios, opiniões etc.)?

2.1.2.10 A participação das crianças nas decisões é estimulada e acolhida?

2.1.2.11 Como a professora busca manter a organização do grupo (conversa com as crianças ou grita, ameaça, põe de castigo etc.)?

2.1.2.11 As crianças são estimuladas a estarem atentas ao bem estar de seus companheiros e adultos da sala, ajudando-os quando necessário?

2.1.2.12 As professoras e demais profissionais adotam a prática de conversar com os bebês e crianças pequenas mantendo-se no mesmo nível do olhar da criança, em diferentes situações, inclusive nos momentos de cuidados diários?

2.1.2.13 Ao longo do dia, as professoras realizam atividades com os bebês e crianças pequenas em diferentes lugares e ambientes?

2.1.2.14 As professoras e demais profissionais carregam os bebês e crianças pequenas no colo ao longo do dia, propiciando interação, acolhimento e afetividade?

2.1.2.15 As professoras observam como os bebês e as crianças pequenas se comunicam pelo olhar, pelo corpo, pelo choro e verbalizações, a fim de compreender seus interesses e planejar o cotidiano?

2.1.3 Professora-famílias

2.1.3.1 Como acontece a interação com as famílias, especialmente as chegadas e despedidas cotidianas?

2.1.3.2 Como a professora refere-se às famílias, ao longo das atividades com as crianças?

2.2 Brincadeira

2.2.1 Quanto tempo é dedicado à brincadeiras na rotina diária observada?

2.2.2 A professora observa as brincadeiras? Faz registros sobre o que observa?

2.2.3 São possibilitados movimentos amplos das crianças nos diferentes espaços da sala e no solário?

2.2.4 A professora ensina canções e brincadeiras tradicionais às crianças? Quais?

2.2.5 A professora brinca com as crianças?

Observação: Registrar alguma atividade relativa a esse tema que não foi incluída entre as perguntas feitas acima.

2.3 Experiências sensoriais, expressivas, corporais

2.3.1 As crianças têm oportunidade de manipulação de objetos, exploração dos ambientes e orientação no espaço?

2.3.2 As crianças realizam atividades que estimulem a construção da sua imagem corporal?

2.3.3 A sala tem espelho?

2.3.4 As crianças exploram seu corpo e o corpo do outro?

Observação: Registrar alguma atividade relativa a esse tema que não foi incluída entre as perguntas feitas acima.

2.4 Diferentes linguagens, gêneros e formas de expressão

2.4.1 Que possibilidades são oferecidas às crianças para se expressarem em outras linguagens (desenho, pintura, dança, brincadeiras de faz de conta)? As opções das crianças são respeitadas e valorizadas?

2.4.2 A professora ensina/usa cantigas, parlendas, adivinhas às crianças?

2.4.3 As crianças participam de atividades de imitações, dramatizações, usam marionetes etc.?

2.4.4 As crianças participam de atividades (cantam, batem palmas, usam instrumentos musicais usuais ou adaptados) que exploram diferentes gêneros musicais?

Observação: Registrar alguma atividade relativa a esse tema que não foi incluída entre as perguntas feitas acima.

2.5 Experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos

2.5.1 A professora fala com as crianças e lhes dá explicações e justificativas usando vocabulário adequado? A professora fala com as crianças de forma infantilizada?

2.5.2 A professora realiza uma “roda de conversa” no início ou em outro momento das atividades diárias? O que acontece nessa roda de conversa?

2.5.3 A professora conta histórias para as crianças? Provoca a participação delas através da antecipação do conteúdo tendo por base as ilustrações, da expressão das suas opiniões, do relato, da criação de novos personagens e de finais para a história etc.?

2.5.4 As crianças têm oportunidade de manusear diferentes portadores de texto como revistas, rótulos, embalagens e, especialmente, livros de literatura infantil?

2.5.5 As crianças maiores são introduzidas à escrita do seu nome e incentivadas a registrar fatos através da “escrita”?

Observação: Registrar alguma atividade relativa a esse tema que não foi incluída entre as perguntas feitas acima.

2.6 Relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço-temporais

2.6.1 São oferecidas situações significativas nas quais as crianças tenham oportunidades de:

- realizar classificações de objetos, colegas, animais etc.?
- realizar contagens e medidas (comprimentos, capacidade, massa)?
- registrar de diferentes formas quantidades e medidas?
- comparar quantidades e medidas?
- ordenar de acordo com um critério?

2.6.2 São oferecidas oportunidades de desenvolvimento da orientação espacial (deslocar-se no espaço de diferentes maneiras, falar sobre trajeto realizado, realizar deslocamentos a partir de uma referência, representação de trajetos, confecção de mapas, identificação de em cima/embaixo/atrás/em frente/ao lado/etc.)?

2.6.3 São oferecidas oportunidades de desenvolvimento da orientação temporal (falar/perguntar sobre o que aconteceu antes e acontecerá depois, marcar o dia no calendário)?

Observação: Registrar alguma atividade relativa a esse tema que não foi incluída entre as perguntas feitas acima.

2.7 Confiança e a participação das crianças

2.7.1 A professora promove a ampliação da confiança das crianças na participação delas nas atividades individuais e coletivas através do:

- respeito ao ritmo das crianças?
- estímulo à participação?
- elogio às conquistas?
- incentivo diante de dificuldades?

Observação: Registrar alguma atividade relativa a esse tema que não foi incluída entre as perguntas feitas acima.

2.8 Ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar

2.8.1 As crianças são estimuladas a adquirir hábitos de higiene pessoal (lavar as mãos antes de comer e depois de usar o banheiro, escovar os dentes, assoar o nariz etc.)?

2.8.2 A professora identifica e acolhe as necessidades de atenção individual das crianças?

2.8.3 As crianças são orientadas a cuidarem da sua segurança física?

2.8.4 O ambiente propicia autonomia das crianças no uso dos objetos, materiais e utensílios da sala?

2.8.5 Os bebês e as crianças pequenas usam fraldas descartáveis?

2.8.6 As crianças usam talheres, copos e pratos de vidros no momento das refeições?

2.8.7 Os objetos e materiais de uso pessoal (copo, toalha, sabonete....) são de cada criança?

2.8.8 A própria professora cuida da sua aparência e higiene pessoal?

Observação: Registrar alguma atividade relativa a esse tema que não foi incluída entre as perguntas feitas acima.

2.9 Mundo físico e social, tempo e natureza

2.9.1 As crianças têm oportunidade de manusear/observar objetos da cultura ou elementos da natureza e falar sobre as suas hipóteses e ouvir as dos colegas?

2.9.2 A professora conversa com as crianças sobre acontecimentos, fatos ou situações observadas ou de que têm notícia? Nessas ocasiões, as crianças expressam os seus pontos de vista?

2.9.3 As crianças participam do cultivo de alguma horta ou outra plantação?

Observação: Registrar alguma atividade relativa a esse tema que não foi incluída entre as perguntas feitas acima.

2.10 Diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura

2.10.1 As crianças têm oportunidade de assistir (“ao vivo” ou através de filmes) danças, encenações teatrais, apresentações musicais?

2.10.2 A professora estimula que as crianças expressem suas opiniões sobre o que assistem?

2.10.3 O que está exposto no espaço da sala de referência?

Observação: Registrar alguma atividade relativa a esse tema que não foi incluída entre as perguntas feitas acima.

2.11 Biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra e o não desperdício dos recursos naturais

2.11.1 Há algum trabalho que estimule o respeito e o cuidado em relação aos seres vivos e recursos naturais (projeto, horta, coleção de elementos da natureza etc.)?

2.11.2 As crianças são incentivadas:

- a guardar de volta os objetos que utilizaram e limpar o que sujaram?
- a não desperdiçar a água e a energia elétrica?
- a realizar a coleta seletiva de lixo? Etc.

Observação: Registrar alguma atividade relativa a esse tema que não foi incluída entre as perguntas feitas acima.

2.12 Utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos

2.12.1 As crianças têm oportunidade de utilizar gravador e/ou máquina fotográfica para registrar suas produções, falas etc.?

2.12.2 As crianças têm acesso a computador? Caso positivo, como o utilizam?

Observação: Registrar alguma atividade relativa a esse tema que não foi incluída entre as perguntas feitas acima.

3 ACOMPANHAMENTO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS

3.1 A professora observa as atividades, brincadeiras e interações das crianças?

3.2 A professora registra as suas observações? Como?

3.3 As crianças também fazem registros de suas atividades? Como?

3.4 As crianças escolhem suas atividades para expor no mural de sala ou em outro espaço da instituição?

3.5 Quais instrumentos a professora utiliza para a avaliação do desenvolvimento das crianças?

Observação: Registrar alguma atividade relativa a esse tema que não foi incluída entre as perguntas feitas acima.

APÊNDICE E - Instrumento para Entrevista: Diretor/a**PESQUISA DE AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA**
Instrumento para Entrevista: Diretor/a

Prezado (a) Informante,

Esta é uma pesquisa do ProInfância Bahia MEC-UFBA que tem por objetivo diagnosticar a situação da Educação Infantil nas Unidades do Proinfância em funcionamento. Tal diagnóstico subsidiará a análise da realidade da Educação Infantil nas referidas Unidades. Responda ao roteiro considerando as informações referentes ao ano de 2013. **Sua participação é muito importante para o êxito da pesquisa.**

Município: _____ Código (IBGE): Polo:
 Unidade do

Proinfância: _____

Código Censo Escolar: _____ Endereço: _____
_____, Telefone: _____

Nome do(a) diretor(a): _____

E-mail: _____

Nome do(a) entrevistador(a): _____

Data: / /2013

BLOCO I - Características da Unidade do Proinfância

1. Quando a Unidade do Proinfância foi inaugurada?

2. Quando iniciou as atividades?

3. A instituição está localizada em uma área de:

1. Fácil acesso.

2. Difícil acesso. Qual a dificuldade?

4. Modalidade de atendimento:

<input type="checkbox"/>	1. Só creche
<input type="checkbox"/>	2. Creche e pré-escola
<input type="checkbox"/>	3. Só pré-escola
<input type="checkbox"/>	4. Turmas do Ensino Fundamental
<input type="checkbox"/>	5. Creche, Pré e turmas do Ensino Fundamental

5. Há alguma seleção para a matrícula das crianças aqui?

1. Não.

2. Sim. Qual?

6. Qual o critério (ou critérios) usado/s para a matrícula das crianças nos diferentes agrupamentos?

7. Onde mora a maioria das crianças que frequentam essa Unidade (verificar como a Unidade é conhecida)? (Pode indicar mais de uma alternativa).

<input type="checkbox"/>	1. No entorno da unidade
<input type="checkbox"/>	2. Em bairros próximos
<input type="checkbox"/>	3. Em bairros distantes

8. Turnos de atendimento:

Crianças de 0 a 3 anos	Crianças de 4 e 5 anos
1 <input type="checkbox"/> Só parcial	1 <input type="checkbox"/> Só parcial
2 <input type="checkbox"/> Só integral	2 <input type="checkbox"/> Só integral
3 <input type="checkbox"/> Ambos	3 <input type="checkbox"/> Ambos

9. Qual a duração da jornada?

1. Parcial: De _____ às _____ horas e de _____ às _____ horas.

2. Integral: De _____ às _____ horas.

10. Informe o total de crianças atendidas nesta Unidade do Proinfância, segundo a idade da criança no momento da matrícula:

Nº	Faixa etária	Total de crianças
1	Total	
2	Até 1 ano	
3	2 anos	
4	3 anos	
5	4 anos	
6	5 anos	
7	6 anos	

11. Informe o total de crianças que esta Unidade do Proinfância poderá atender, segundo a idade da criança:

Nº	Faixa etária	Total de crianças
1	Total	
2	Até 1 ano	
3	2 anos	
4	3 anos	
5	4 anos	
6	5 anos	
7	6 anos	

12. As crianças que completam 6 anos após o dia 31 de março do ano letivo são matriculadas na Educação Infantil?

1. Não. Por quê?
2. Sim.

13. Informe o total de profissionais atuando nesta Unidade, segundo o tipo de vínculo:

Tipo de Vínculo	Profissionais					
	Diretor	Coordenador Pedagógico	Professor	Auxiliar	Apoio	Total
1. Concursado						
2. Contratado						
3. Outro (*)						

(*) Inclui parceiros, voluntários etc.

13.1 Informe onde o coordenador pedagógico está lotado:

Secretaria Municipal de Educação

Nessa Unidade do Proinfância

14. Informe o total de profissionais atuando nesta Unidade, segundo o nível de instrução:

Nível de Instrução	Profissionais							
	Diretor		Coordenador Pedagógico		Professores		Auxiliares	
	Cursando (*)	Concluído	Cursando (*)	Concluído	Cursando (*)	Concluído	Cursando (*)	Concluído
1. Total								
2. Ensino Fundamental								
3. Ensino médio								
4. Ensino médio – normal/magistério								
5. Superior sem Licenciatura								
6. Superior com Licenciatura								
7. Especialização								
8. Mestrado								
9. Doutorado								
(*) No caso dos profissionais que estão cursando o nível superior, indique quantos fizeram o ensino médio na modalidade normal: <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>								

15. Quais são os critérios adotados para a seleção/ingresso de professores e de outros profissionais da equipe que lida diretamente com as crianças nesta Instituição?

16. A Unidade realiza formação continuada?

1. Não.

2. Sim. Qual a periodicidade?

Como ela acontece?
Como os temas são escolhidos?
Quem participa?
Quais referências são utilizadas para a formação continuada?

Descreva de que maneira é feita a formação (oficinas, palestras, grupos de estudo na Unidade etc.) e os principais temas abordados:

17. A equipe de professores tem acompanhamento pedagógico?

1. Não.
 2. Sim. Quem faz esse acompanhamento?
Como ele é feito?

18. Há nesta Unidade tem crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação?

1. Não.
 2. Sim. Quantas crianças?

Quais são as características?

19. A instituição tem acessibilidade para crianças e adultos com deficiência?

1. Não.
 2. Sim. Quais?

20. Os espaços físicos do projeto arquitetônico do Proinfância estão sendo utilizados como previstos?

1. Não. Por quê?
 2. Sim. Por quê?

21. O espaço é considerado no planejamento e na realização das atividades?

1. Não.
 2. Sim. Como?

22. Quem planeja a organização do espaço/ambiente de aprendizagem?

23. O que você considera importante nesse espaço/ambiente de aprendizagem?

24. Quais são os espaços da unidade utilizados para o trabalho pedagógico com os bebês e com as crianças pequenas?

25. O que falta nesse espaço para o desenvolvimento de sua prática com a equipe de profissionais dessa unidade?

26. O que você acha das crianças que frequentam essa Unidade?

a) O que mais aprecia nelas?

b) O que vê como mais problemático?

27. O que você acha das famílias das crianças que frequentam essa Unidade?

a) O que mais aprecia nelas?

b) O que vê como mais problemático?

BLOCO II: Proposta Pedagógica, Currículo e Planejamento

1. Essa Unidade já tem ou está construindo uma proposta pedagógica?

<input type="checkbox"/>	1. Não.
<input type="checkbox"/>	2. Sim, já concluiu a elaboração da proposta.
<input type="checkbox"/>	3. Sim, a proposta está sendo construída

Se Não, passe para a questão nº 9.

2. Caso positivo, quais as referências mais importantes para a construção da proposta pedagógica e do currículo?

3. Quem participou da sua elaboração? (resposta múltipla).

<input type="checkbox"/>	1. Professores
<input type="checkbox"/>	2. Diretor
<input type="checkbox"/>	3. Coordenadores pedagógicos
<input type="checkbox"/>	4. Técnicos da secretaria de educação
<input type="checkbox"/>	5. Outros funcionários da secretaria
<input type="checkbox"/>	6. Consultoria
<input type="checkbox"/>	7. Familiares
<input type="checkbox"/>	8. Crianças
<input type="checkbox"/>	9. Outros. Especifique: _____

4. A proposta pedagógica está atualizada?

1. Não.

2. Sim. Quando foi atualizada?

5. Você conhece os princípios que, de acordo com as DCNEI, devem ser respeitados na elaboração das propostas pedagógicas?

1. Não.

2. Sim. Quais?

Eles foram discutidos com o conjunto de professores daqui?
Eles foram úteis (ou você considera que eles podem ser úteis) na elaboração da proposta pedagógica daqui?
Por quê?

6. Há algum eixo que norteou/está norteando a elaboração do currículo?

1. Não.

2. Sim. Qual ou quais?

Como tal/tais eixo/s se concretiza/m na prática cotidiana?

7. A proposta pedagógica atende aos preceitos das leis nº 10.639 (ensino da história e cultura africana e afro-brasileira) e nº 11.645 (ensino da história e cultura africana e afro-brasileira e indígena)?

1. Não.

2. Sim. Dê um exemplo?

8. Para você, quais os objetivos mais importantes da proposta pedagógica da creche/pré-escola?

9. Para você, qual é a função sociopolítica e pedagógica de uma instituição de EI?

10. Como essa função pode se efetivar na prática?

11. Em sua opinião, que características das crianças precisariam ser consideradas ao se pensar o trabalho, a organização de materiais, espaços e tempos para elas?

12. Há reuniões periódicas para o planejamento?

1. Não.

2. Sim. Qual a periodicidade?

Como ela acontece?

Qual a duração dessas reuniões?

Quem participa?

13. O diretor e/ou coordenador pedagógico observa e avalia o trabalho dos professores/auxiliares junto às crianças?

1. Não.

2. Sim. Como é feita a avaliação do trabalho?

14. As interações entre a equipe permitem a troca e cooperação no trabalho pedagógico?

1. Não.

2. Sim. Como ocorrem as interações?

15. Os professores da sua escola conhecem a lei Nº 10639/2003 que trata do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira? Os professores da sua escola são sensíveis ao seu conteúdo (ensino da história e cultura africana e afro-brasileira)?

1. Não. 2. Sim.

16. Foram desenvolvidas neste centro/creche/escola etc. ações sobre a temática da diversidade visando integrar a comunidade local?

1. Não.
 2. Sim. Como foram planejadas?

17. A Unidade possui procedimentos específicos para o período de adaptação das crianças?

1. Não.
 2. Sim. Quais são os procedimentos (horário reduzido, presença dos pais, etc.)?

18. Os profissionais que lidam diretamente com as crianças recebem algum tipo de instrução para o cuidado com a saúde da criança e/ou primeiros socorros?

1. Não.
 2. Sim. Quais as orientações que recebem? Quem dá essas orientações?

BLOCO III: Cooperação e Troca com as Famílias

1. Os responsáveis podem entrar na Instituição?

1. Não.
 2. Sim. Em que situações?

2. Os responsáveis podem ir às salas?

1. Não. 2. Sim.

3. Há nesta Unidade um conselho de pais/responsáveis ou algo semelhante?

1. Não.
 2. Sim. Qual o seu papel?
Como tem funcionado?

4. Há reuniões coletivas com as famílias?

1. Não. 2. Sim.

5. Caso afirmativo, qual o objetivo dessas reuniões?

6. Com que periodicidade essas reuniões acontecem?

<input type="checkbox"/>	1. Mensal
<input type="checkbox"/>	2. Bimestral
<input type="checkbox"/>	3. Trimestral
<input type="checkbox"/>	4. Semestral
<input type="checkbox"/>	5. Anual
<input type="checkbox"/>	6. Quando necessário

7. As famílias e a equipe compartilham informações relacionadas aos objetivos e práticas da Unidade?

1. Não. 2. Sim.

8. As famílias e a equipe compartilham informações relacionadas com a criança?

1. Não. 2. Sim.

9. Como as famílias podem conhecer e acompanhar o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança?

10. Como acontece a troca de informações e/ou comunicação com as famílias?

<input type="checkbox"/>	1. Agenda
<input type="checkbox"/>	2. Comunicação informal
<input type="checkbox"/>	3. Reuniões periódicas com os responsáveis
<input type="checkbox"/>	4. Boletins informativos
<input type="checkbox"/>	5. Quadro de avisos
<input type="checkbox"/>	6. Outra forma. Especifique: _____

11. As famílias comparecem às reuniões ou alguma outra atividade que a escola planeja?

1. Não.
2. Sim. A que você atribui isso?

12. A equipe aproveita o momento de chegada/saída das crianças para trocar informações com os responsáveis?

1. Não. 2. Sim.

13. A equipe organiza exposições abertas aos familiares e à comunidade?

1. Não. 2. Sim.

14. Há nesta Unidade atividades de interação com ou entre as famílias (visitas, passeios, oficinas, palestras, festas)?

1. Não.
2. Sim. Como são organizadas?

15. A Unidade tem um relatório de avaliação para cada criança?

1. Não. 2. Sim.

16. Em caso afirmativo, os responsáveis têm acesso aos relatórios de avaliação das crianças?

1. Não. 2. Sim.

17. Os responsáveis são encaminhados para outros profissionais quando necessário (para orientação em situações especiais, para preocupações relacionadas com a saúde e bem estar da criança e da família)?

1. Não. 2. Sim.

18. No seu ponto de vista, qual o papel da creche e pré-escola em relação à educação que a família oferece?

19. Você considera que esta Unidade tem uma relação efetiva com a comunidade local?

1. Não.
 2. Sim. Por quê?

BLOCO IV: Opinião do(a) Diretor(a) sobre a Unidade

1. Quais as características mais positivas desta Unidade?

2. Quais são as principais dificuldades que esta Unidade enfrenta no seu dia-dia?

3. Que situações relacionadas abaixo podem ser consideradas problemáticas para o bom funcionamento da Unidade?

- | | |
|--|---|
| () Profissionais em número insuficiente | () Espaços inadequados |
| () Alta rotatividade de profissionais | () Mobiliário em quantidade insuficiente |
| () Profissionais não comprometidos | () Mobiliário inadequado |
| () Profissionais com formação inadequada | () Materiais didáticos insuficientes |
| () Baixo nível salarial | () Jogos e brinquedos insuficientes |
| () Falta de integração/cooperação da equipe | () Livros de literatura insuficientes |
| () Baixa participação da família | () Recursos financeiros insuficientes |
| () Falta de compromisso da família | () Outros |

4. Que situações relacionadas abaixo podem ser consideradas facilitadoras para o bom funcionamento da Unidade?

- Profissionais em número suficiente
- Permanência de profissionais
- Profissionais comprometidos
- Profissionais com formação adequada
- Bom nível salarial
- Integração/cooperação da equipe
- Participação da família
- Compromisso da família
- Espaços adequados
- Mobiliário em quantidade suficiente
- Mobiliário adequado
- Materiais didáticos suficientes
- Jogos e brinquedos suficientes
- Livros de literatura suficientes
- Recursos financeiros suficientes
- Outros

Espaço para observações, comentários sobre o desenvolvimento da pesquisa:

Ao término da entrevista com o Diretor agradecer pela sua colaboração!!

APÊNDICE F - Instrumento para Entrevista: professor/a – coordenador/a pedagógico/a**PESQUISA DE AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA – ETAPA QUALITATIVA**
Instrumento para Entrevista: professor/a – coordenador/a pedagógico/a

Prezado (a) Informante,

Esta é uma pesquisa do ProInfância Bahia MEC-UFBA que tem por objetivo diagnosticar a situação da Educação Infantil nas Unidades do Proinfância em funcionamento. Tal diagnóstico subsidiará a análise da realidade da Educação Infantil nas referidas Unidades. Responda ao roteiro considerando as informações referentes ao ano de 2013. **Sua participação é muito importante para o êxito da pesquisa.**

Município: _____ Código (IBGE): Polo:

Unidade do Proinfância: _____

Código Censo Escolar: _____ Endereço: _____

_____ Telefone: _____

Nome do(a) professor(a): _____

Nome do(a) coordenador(a) pedagógico(a): _____

E-mail: _____

Nome do(a) entrevistador(a): _____

Data: / /2013

1. FUNCIONAMENTO DA UNIDADE

1.1 Há alguma seleção para a matrícula das crianças aqui?

1. Não.
 2. Sim. Qual/quais?

1.2 Qual o critério (ou critérios) usado/s para a matrícula das crianças nos diferentes agrupamentos?

1.3. As crianças que completam 6 anos após o dia 31 de março do ano letivo são matriculadas na Educação Infantil?

1. Não.
 2. Sim.

1.4 As crianças ficam aqui em jornada parcial ou integral?

Crianças de 0 a 3 anos	Crianças de 4 e 5 anos
1 <input type="checkbox"/> Só parcial	1 <input type="checkbox"/> Só parcial
2 <input type="checkbox"/> Só integral	2 <input type="checkbox"/> Só integral
3 <input type="checkbox"/> Ambos	3 <input type="checkbox"/> Ambos

1.5 Qual a duração da jornada parcial? E a duração da jornada integral?

Parcial: De _____ às _____ horas e de _____ às _____ horas.

Integral: De _____ às _____ horas.

1.6 Qual a faixa etária das crianças que ficam em jornada parcial? E as que ficam jornada integral?

Nº	Faixa etária	Só parcial	Só integral	Ambos
1	TOTAL			
2	Até 1 ano			
3	2 anos			
4	3 anos			
5	4 anos			
6	5 anos			
7	6 anos			

1.7 Onde moram a maioria das crianças que frequentam essa unidade (verificar como a unidade é conhecida)? Pode indicar mais de uma alternativa.

<input type="checkbox"/>	1. No entorno da unidade
<input type="checkbox"/>	2. Em bairros próximos
<input type="checkbox"/>	3. Em bairros distantes

2 PERCEÇÃO SOBRE USUÁRIOS

- 2.1 O que você acha das crianças que frequentam essa unidade?
 2.2 O que mais aprecia nelas?
 2.3 O que vê como mais problemático?
 2.4 O que você acha das famílias das crianças que frequentam essa unidade?
 2.5 O que mais aprecia nelas?
 2.6 O que vê como mais problemático?

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

- 3.1 A unidade realiza formação continuada?
1. Não.
2. Sim. Qual a periodicidade?
 Quando é realizada?
 Como ela acontece?
 Como os temas são escolhidos?
 Quem participa?
 Quais referências são utilizadas para a formação continuada?
- 3.2 A equipe de professores tem acompanhamento pedagógico?
1. Não.
2. Sim. Quem faz esse acompanhamento?
 Como ele é feito?
 O acompanhamento é feito coletivamente/individualmente?
 Qual a periodicidade?

4 ESPAÇO FÍSICO

- 4.1 Os espaços físicos do projeto arquitetônico do Proinfância estão sendo utilizados como previstos?
1. Não. Por quê?
 2. Sim. Por quê?
- 4.2 O espaço é considerado no planejamento e na realização das atividades? Caso positivo, como?
1. Não.
 2. Sim. Como?
- 4.3 Quem planeja a organização do espaço/ambiente de aprendizagem?
- 4.4 O que você considera importante nesse espaço?
- 4.5 O que falta nesse espaço para o desenvolvimento de sua prática com as crianças?
- 4.6 Quais são os espaços da unidade utilizados para o trabalho pedagógico com os bebês e com as crianças pequenas?

5 CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRÍCULO

5.1 Essa unidade já tem ou está construindo uma proposta pedagógica?

<input type="checkbox"/>	1. Não.
<input type="checkbox"/>	2. Sim, já concluiu a elaboração da proposta.
<input type="checkbox"/>	3. Sim, a proposta está sendo construída

Se Não, passe para a questão nº 5.5

5.2 Caso positivo, quais as referências mais importantes para a construção da proposta pedagógica e do currículo?

5.3 Quem participou da sua elaboração? (resposta múltipla).

<input type="checkbox"/>	1. Professores
<input type="checkbox"/>	2. Diretor
<input type="checkbox"/>	3. Coordenadores pedagógicos
<input type="checkbox"/>	4. Técnicos da secretaria de educação
<input type="checkbox"/>	5. Outros funcionários da secretaria
<input type="checkbox"/>	6. Consultoria
<input type="checkbox"/>	7. Familiares
<input type="checkbox"/>	8. Crianças
<input type="checkbox"/>	9. Outros. Especifique:

5.4 A proposta pedagógica está atualizada?

1. Não.
 2. Sim. Quando foi atualizada

5.5 Você conhece os princípios que, de acordo com as DCNEI, devem ser respeitados na elaboração das propostas pedagógicas?

1. Não.
 2. Sim. Quais?

Eles foram discutidos com o conjunto de professores daqui?

Eles foram úteis (ou você considera que eles podem ser úteis) na elaboração da proposta pedagógica daqui?

Por quê?

5.6 Há algum eixo que norteou/está norteando a elaboração do currículo?

1. Não.
 2. Sim. Qual ou quais?

Como tal/tais eixo/s se concretiza/m na prática cotidiana?

5.7 Para você, quais os objetivos mais importantes da proposta pedagógica da unidade?

5.8 Para você, qual é a função sociopolítica e pedagógica de uma instituição de EI?

5.9 Como essa função pode se efetivar na prática?

5.10 Em sua opinião, que características das crianças precisariam ser consideradas ao se pensar o trabalho, a organização de materiais, espaços e tempos para elas?

6 CURRÍCULO EM CURSO

6.1 Em sua opinião, qual é a relação entre a educação e o cuidado da criança?

6.2 Você acha que alguma dimensão (expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural) da criança precisaria ter mais atenção na creche/pré-escola?

1. Não.

2. Sim.

Justificativa para sim ou não:

6.3 Como é desenvolvido o trabalho¹ com:

6.3.1 Brincadeira

6.3.2 Movimentos amplos das crianças

6.3.3 Linguagem

6.3.4 Matemática

6.3.5 Cuidado pessoal

6.3.6 Diversidade

6.3.7 Mundo físico e social e natureza

6.3.8 Música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura

6.3.9 Biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra e não desperdício dos recursos naturais

6.3.10 Tradições culturais brasileiras

OBS: Caso a resposta seja negativa, perguntar o motivo.

6.4 São utilizados com os bebês e crianças pequenas objetos e brinquedos de diferentes materiais em quantidade suficiente e adequados às suas necessidades (explorar texturas, sons, formas e pesos, morder, puxar, por e retirar, empilhar, abrir e fechar, ligar e desligar, encaixar, empurrar, etc.)?

6.5 São utilizados gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos com as crianças?

1. Não. Por quê?

2. Sim. Como?

Com que frequência?

6.6 São previstas atividades que promovam a apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América?

1. Não. Por quê?

2. Sim. Como?

Com que frequência?

6.7 São previstas atividades que promovam o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras?

1. Não. Por quê?

2. Sim. Quais?

Com que frequência?

¹ Pedir para informar as atividades desenvolvidas, os materiais usados, frequência, participação e receptividade das crianças e/ou das famílias.

6.8 E com a cultura local?

- 1. Não. Por quê?
- 2. Sim. Quais

Com que frequência?

6.9 Estão previstos modos de integração das práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular?

- 1. Não. Por quê?
- 2. Sim. Quais?

6.10 No acompanhamento do trabalho pedagógico e a avaliação do desenvolvimento das crianças:

6.10.1 O que é observado?

6.10.2 Que registro/s é/são utilizado/s?

6.10.3 Como essa documentação é utilizada?

7 RESPEITO À CRIANÇA

7.1 Foram estabelecidas regras de convivência no seu agrupamento?

- 1. Não.
- 2. Sim. Como isso foi realizado?

Na prática, como isso funciona?

7.2 Você já presenciou alguma expressão de preconceito aqui na unidade?

- 1. Não.
- 2. Sim. O que aconteceu, qual o fato presenciado?

Qual a sua reação ou de outro adulto presente?

7.3 Já foi constatado algum caso de violência (como abuso sexual ou agressão) a crianças dessa unidade?

- 1. Não.
- 2. Sim. Qual violência?

O que foi feito?

7.4 Como a criança é escutada no cotidiano? Como os seus sentimentos, opiniões, necessidades etc. são considerados na realização das atividades?

7.5 A instituição considera o ritmo da criança na retirada das fraldas e no aprendizado do controle do xixi e do cocô?

8 TRANSIÇÕES

8.1 Há algum planejamento para facilitar a adaptação das crianças à unidade do Proinfância?

- 1. Não.
- 2. Sim. O que é planejado?

8.2 E sobre a transição da criança da creche para a pré-escola?

- 1. Não.
- 2. Sim. O que é planejado?

8.3 E desta para o Ensino Fundamental?

- 1. Não.
- 2. Sim. O que é planejado?

- 8.4 Que critério é utilizado para a passagem das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental?
- 8.5 Quando saem daqui, em qual escola as crianças vão cursar o Ensino Fundamental?
- 8.6 Há algum trabalho no sentido de possibilitar a continuidade do processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças junto à Escola do Ensino Fundamental?
1. Não.
2. Sim. O que é feito nesse sentido?
- 8.7 Os relatórios relativos aos processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças são utilizados pelos professores do primeiro ano do Ensino Fundamental?
1. Não.
2. Sim. Como isso é feito?
- 8.8 A instituição possibilita o acesso ao leite materno?
1. Não.
2. Sim. O que é feito nesse sentido
- 8.9 Há algum programa da instituição para a retirada da mamadeira e a introdução de alimentos sólidos para os bebês e crianças pequenas (frutas, verduras, etc.)?

9 RELAÇÃO COM AS FAMÍLIAS

- 9.1 Como as famílias podem conhecer e acompanhar o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança?
- 9.2 Como acontece a comunicação com as famílias?
- 9.3 Elas comparecem às reuniões ou alguma outra atividade que a escola planeja?
1. Não.
2. Sim.
- A que você atribui isso?
- 9.4 No seu ponto de vista, qual o papel da creche e pré-escola em relação à educação que a família oferece?
- 9.5 Você considera que esta unidade tem uma relação efetiva com a comunidade local?
1. Não.
2. Sim. Por que a unidade tem "uma relação efetiva com a comunidade local"?
- 9.6 Nessa unidade há Conselho de pais ou algo semelhante?
1. Não.
2. Sim. Qual o seu papel?
Como tem funcionado?

Espaço para observações, comentários sobre o desenvolvimento da pesquisa:

Ao término da entrevista com o Professor(a)/Coordenador(a) agradecer pela sua colaboração!!

APÊNDICE G - Instrumento para Entrevista: auxiliar de classe/auxiliar de desenvolvimento infantil/cuidador(a)

PESQUISA DE AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA – ETAPA QUALITATIVA
Instrumento para Entrevista: auxiliar de classe/auxiliar de desenvolvimento infantil/cuidador(a)

Prezado (a) Informante,

Esta é uma pesquisa do ProInfância Bahia MEC-UFBA que tem por objetivo diagnosticar a situação da Educação Infantil nas Unidades do Proinfância em funcionamento. Tal diagnóstico subsidiará a análise da realidade da Educação Infantil nas referidas Unidades. Responda ao roteiro considerando as informações referentes ao ano de 2013. **Sua participação é muito importante para o êxito da pesquisa.**

Município: _____ Código (IBGE): Polo:

Unidade do Proinfância: _____

Código Censo Escolar: _____ Endereço: _____

_____ Telefone: _____

Nome do(a) auxiliar de classe(a): _____

Nome do(a) auxiliar de desenvolvimento infantil: _____

Nome do(a) cuidador(a): _____

E-mail: _____

Nome do(a) entrevistador(a): _____

Data: / /2013

1 PERCEÇÃO SOBRE USUÁRIOS

- 1.1 O que você acha das crianças que frequentam essa unidade?
- 1.2 O que mais aprecia nelas?
- 1.3 O que vê como mais problemático?
- 1.4 O que você acha das famílias das crianças que frequentam essa unidade?
- 1.5 O que mais aprecia nelas?
- 1.6 O que vê como mais problemático?

2 FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DA UNIDADE

- 2.1 A unidade realiza formação continuada?
 1. Não.
 2. Sim. Qual a periodicidade?
Quando é realizada?
Como ela acontece?
Como os temas são escolhidos?
Quem participa?
Quais referências são utilizadas para a formação continuada?
- 2.2 A equipe de profissionais tem acompanhamento pedagógico?
 1. Não.
 2. Sim. Quem faz esse acompanhamento?
Como ele é feito?
O acompanhamento é feito coletivamente/individualmente?
Qual a periodicidade?

3 ESPAÇO FÍSICO

- 3.1 O espaço físico é considerado no planejamento e na realização das atividades? Caso positivo, como?
 1. Não.
 2. Sim. Como?
- 3.2 Quem planeja a organização do espaço/ambiente de aprendizagem?
- 3.3 O que você considera importante nesse espaço?
- 3.4 O que falta nesse espaço para o desenvolvimento de sua prática com as crianças?
- 3.5 Quais são os espaços da unidade utilizados para o trabalho pedagógico com os bebês e com as crianças pequenas?

4 CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA, CURRÍCULO E PLANEJAMENTO

- 4.1 Essa unidade já tem ou está construindo uma proposta pedagógica?

<input type="checkbox"/>	1. Não.
<input type="checkbox"/>	2. Sim, já concluiu a elaboração da proposta.
<input type="checkbox"/>	3. Sim, a proposta está sendo construída

- 4.2 Caso positivo, quais as referências mais importantes para a construção da proposta pedagógica e do currículo?

4.3 Você conhece os princípios que, de acordo com as DCNEI, devem ser respeitados na elaboração das propostas pedagógicas?

1. Não.

2. Sim. Quais?

Eles foram discutidos com o conjunto de professores daqui?

Eles foram úteis (ou você considera que eles podem ser úteis) na elaboração da proposta pedagógica daqui?

Por que?

4.4 Há algum eixo que norteou/está norteando a elaboração do currículo?

1. Não.

2. Sim. Qual ou quais?

Como tal/tais eixo/s se concretiza/m na prática cotidiana?

4.5 Para você, quais os objetivos mais importantes da proposta pedagógica da unidade?

4.6 Para você, qual é a função sociopolítica e pedagógica de uma instituição de EI?

4.7 Como essa função pode se efetivar na prática?

4.8 Em sua opinião, que características das crianças precisariam ser consideradas ao se pensar o trabalho, a organização de materiais, espaços e tempos para elas?

4.9 Há reuniões periódicas para o planejamento?

1. Não.

2. Sim. Qual a periodicidade?

Como ela acontece?

Qual a duração dessas reuniões?

Quem participa?

4.10 Qual é a sua participação no planejamento junto a professora desse grupo?

5 CURRÍCULO EM CURSO

5.1 Em sua opinião, qual é a relação entre a educação e o cuidado da criança?

5.2 Descreva como é o seu trabalho com as crianças.

5.3 Você acha que alguma dimensão (expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural) da criança precisaria ter mais atenção na creche/pré-escola?

1. Não.

2. Sim.

Justificativa para sim ou não:

5.4 Como é desenvolvido o trabalho¹ com:

5.4.1 Brincadeira

5.4.2 Movimentos amplos das crianças

5.4.3 Linguagem

5.4.4 Matemática

5.4.5 Cuidado pessoal

5.4.6 Diversidade

5.4.7 Mundo físico e social e natureza

¹ Pedir para informar as atividades desenvolvidas, os materiais usados, frequência, participação e receptividade das crianças e/ou das famílias.

5.4.8 Música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura

5.4.9 Biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra e não desperdício dos recursos naturais

5.4.10 Tradições culturais brasileiras

OBS: Caso a resposta seja negativa, perguntar o motivo.

5.5 São utilizados com os bebês e crianças pequenas objetos e brinquedos de diferentes materiais em quantidade suficiente e adequados às suas necessidades (explorar texturas, sons, formas e pesos, morder, puxar, por e retirar, empilhar, abrir e fechar, ligar e desligar, encaixar, empurrar, etc.)?

5.6 São utilizados gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos com as crianças?

- 1. Não. Por quê?
- 2. Sim. Como?
Com que frequência?

5.7 São previstas atividades que promovam a apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América?

- 1. Não. Por quê?
- 2. Sim. Como?
Com que frequência?

5.8 São previstas atividades que promovam o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras?

- 1. Não. Por quê?
- 2. Sim. Quais?
Com que frequência?

5.9 E com a cultura local?

- 1. Não. Por quê?
- 2. Sim. Quais
Com que frequência?

5.10 Estão previstos modos de integração das práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular?

- 1. Não. Por quê?
- 2. Sim. Quais?

5.11 No acompanhamento do trabalho pedagógico e a avaliação do desenvolvimento das crianças:

5.11.1 O que é observado?

5.11.2 Que registro/s é/são utilizado/s?

5.11.3 Como essa documentação é utilizada?

6 RESPEITO À CRIANÇA

6.1 Foram estabelecidas regras de convivência no seu agrupamento?

- 1. Não.
- 2. Sim. Como isso foi realizado?
Na prática, como isso funciona?

6.2 Você já presenciou alguma expressão de preconceito aqui na unidade?

- 1. Não.
- 2. Sim. O que aconteceu, qual o fato presenciado?
Qual a sua reação ou de outro adulto presente?

6.3 Já foi constatado algum caso de violência (como abuso sexual ou agressão) a crianças dessa unidade?

- 1. Não.
- 2. Sim. Qual violência?
O que foi feito?

6.4 Como a criança é escutada no cotidiano? Como os seus sentimentos, opiniões, necessidades etc. são considerados na realização das atividades?

6.5 A instituição considera o ritmo da criança na retirada das fraldas e no aprendizado do controle do xixi e do cocô?

7 TRANSIÇÕES

7.1 Há algum planejamento para facilitar a adaptação das crianças à unidade do Proinfância?

- 1. Não.
- 2. Sim. O que é planejado?

7.2 E sobre a transição da criança da creche para a pré-escola?

- 1. Não.
- 2. Sim. O que é planejado?

7.3 E desta para o Ensino Fundamental?

- 1. Não.
- 2. Sim. O que é planejado?

7.4 Que critério é utilizado para a passagem das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental?

7.5 Quando saem daqui, em qual escola as crianças vão cursar o Ensino Fundamental?

7.6 Há algum trabalho no sentido de possibilitar a continuidade do processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças junto à Escola do Ensino Fundamental?

- 1. Não.
- 2. Sim. O que é feito nesse sentido?

7.7 Os relatórios relativos aos processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças são utilizados pelos professores do primeiro ano do Ensino Fundamental?

- 1. Não.
- 2. Sim. Como isso é feito?

7.8 A instituição possibilita o acesso ao leite materno?

- 1. Não.
- 2. Sim. O que é feito nesse sentido

7.9 Há algum programa da instituição para a retirada da mamadeira e a introdução de alimentos sólidos para os bebês e crianças pequenas (frutas, verduras, etc.)?

8 RELAÇÃO COM AS FAMÍLIAS

8.1 Como as famílias podem conhecer e acompanhar o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança?

8.2 Como acontece a comunicação com as famílias?

8.3 Elas comparecem às reuniões ou alguma outra atividade que a escola planeja?

- 1. Não.
- 2. Sim.

A que você atribui isso?

8.4 No seu ponto de vista, qual o papel da creche e pré-escola em relação à educação que a família oferece?

8.5 Você considera que esta unidade tem uma relação efetiva com a comunidade local?

- 1. Não.
- 2. Sim. Por que a unidade tem “uma relação efetiva com a comunidade local”?

8.6 Nessa unidade há Conselho de pais ou algo semelhante?

- 1. Não.
- 2. Sim. Qual o seu papel?

Como tem funcionado?

Espaço para observações, comentários sobre o desenvolvimento da pesquisa:

Ao término da entrevista com o auxiliar de classe/auxiliar de desenvolvimento infantil/cuidador(a) agradecer pela sua colaboração!!





