

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA
CURSO DE MESTRADO

DAYSEELLEN GUALBERTO LEITE

**ATENDIMENTO E OFERTA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NAS REDES
MUNICIPAIS DE ENSINO DO AGRESTE DE PERNAMBUCO NO CONTEXTO DA
OBRIGATORIEDADE E UNIVERSALIZAÇÃO**

CARUARU – 2017

DAYSEELLEN GUALBERTO LEITE

**ATENDIMENTO E OFERTA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NAS REDES
MUNICIPAIS DE ENSINO DO AGRESTE DE PERNAMBUCO NO CONTEXTO DA
OBRIGATORIEDADE E UNIVERSALIZAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção de grau/título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação, Estado e Diversidade.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Katharine Ninive Pinto Silva.

Catálogo na fonte:
Bibliotecária – Paula Silva CRB/4 - 1878

- L533a Leite, Dayseellen Gualberto.
Atendimento e oferta da educação infantil nas redes municipais de ensino do agreste de Pernambuco no contexto da obrigatoriedade e universalização. / Dayseellen Gualberto Leite. - 2017.
216f. il.: 30 cm.
- Orientadora: Katharine Ninive Pinto Silva.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2017.
Inclui Referências.
1. Educação infantil (Pernambuco). 2. Direito à educação (Pernambuco). 3. Ensino obrigatório (Pernambuco). 4. Educação e Estado (Pernambuco). 5. Oferta (Pernambuco).
I. Silva, Katharine Ninive Pinto. II. Título.

370 CDD (23. ed.)

UFPE (CAA 2017-375)

DAYSEELLEN GUALBERTO LEITE

**ATENDIMENTO E OFERTA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NAS REDES
MUNICIPAIS DE ENSINO DO AGRESTE DE PERNAMBUCO NO CONTEXTO DA
OBRIGATORIEDADE E UNIVERSALIZAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito para a obtenção do grau/título de Mestre em Educação.

Aprovada em 29, de agosto de 2017.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Katharine Ninive Pinto Silva. (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^a. Dr^a. Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles. (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^a. Dr^a. Kátia Silva Cunha. (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Edson Francisco de Andrade. (Examinador Externo)
Universidade Federal de Pernambuco

Dedico este trabalho, primeiramente, a DEUS que me compôs o fôlego de vida. À minha família que na convivência cotidiana, sabe exatamente o que sou o que desejo ser e aonde almejo chegar. Em especial ao meu Pai, que mesmo não estando presente, se faz constante em meus pensamentos, sempre. Ao meu esposo, Alan, com quem partilho mais esta conquista acadêmica e profissional. E, aos futuros filhos que hão de vir.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a conclusão deste árduo trabalho, primeiramente, a DEUS que me possibilita a dádiva de viver e a oportunidade de ser feliz em cada novo amanhecer. Pois, a força que me move é a fé que acredito ter, que me faz querer vencer dia após dia, que conduz minha força de vontade de ser melhor a cada dia.

Em especial à minha professora orientadora doutora Katharine Ninive Pinto Silva que se dedicou na elaboração deste estudo junto comigo, possibilitando-me contribuições preciosas para que eu pudesse ir construindo da melhor maneira possível à composição deste trabalho.

Em especial também, à financiadora deste estudo, à FACEPE – Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco, pela bolsa concedida para a realização deste trabalho.

Aos mestres que lecionaram as disciplinas obrigatórias e eletivas do curso, fomentando a construção de novos conhecimentos e aprofundamentos nas diversas áreas da educação discutidas durante as aulas.

Aos meus amigos de curso, no qual vivenciamos diversos momentos de trocas e experiências de saberes e de novas aprendizagens, especialmente Fernanda, Janini, Pedro e Sérgio.

Em especial às minhas colegas de curso, Geyza Freitas e Jessica Flaíne que mesmo antes de ingressarmos juntas nesta caminhada acadêmica, já vínhamos traçando um longo caminho de estudos cotidianos para o ingresso neste curso tão desejado e sonhado. Pois, conseguimos almejá-lo pela fé que movia nossos estudos dia após dia.

Em fim, agradeço pela perseverança de nunca desistir, pois tudo tem seu tempo de existir. Por querer sempre mais e mais sabedoria e, em me reconhecer como um eterno aprendiz, pois tenho plena ciência que o conhecimento não acaba aqui. Como diz o celebre educador Paulo Freire (1996, p. 57), “a consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca.” Por isso, este é apenas mais um passo que dou na construção da minha carreira profissional e acadêmica. O próximo passo a ser dado agora é o de continuar buscando e almejando novos conhecimentos. Quem sabe talvez um Doutorado...

“Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa história de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam.”

Paulo Freire

RESUMO

Esta dissertação tem como tema a questão do direito à Educação Infantil relacionado com a configuração legislativa educacional e a obrigatoriedade da matrícula na Educação Básica a partir dos quatro anos de idade. Considera a legislação atual e a proposta do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), abordando a obrigatoriedade e a universalização da Educação Básica. Tendo como objetivo geral compreender como estão sendo construídas as condições para o atendimento da Educação Infantil pelas Redes Municipais de Ensino, dialogando com a obrigatoriedade desta etapa de ensino e a perspectiva de universalização do atendimento previstos na legislação educacional brasileira. Para tanto, a pesquisa buscou responder ao seguinte problema: Como vem sendo implementada a Política de Atendimento da Educação Infantil nas Redes Municipais de Ensino, considerando a nova demanda da legislação educacional? Desta feita, a pesquisa foi realizada através da análise documental, da realização de entrevistas semiestruturadas com gestores municipais do Agreste Pernambucano e da análise hermenêutica-dialética dos dados. As conclusões da pesquisa são que as Redes Municipais de Ensino não estão garantindo as condições adequadas para a oferta e atendimento de forma obrigatória e universalizada para as crianças de quatro e cinco anos de idade, de modo a assisti-las em boas condições de funcionamento físico e pedagógico e sim utilizando estratégias de ampliação da oferta e do atendimento dos anos obrigatórios, ou seja, a pré-escola, reduzindo o número de turmas anteriormente existentes e, conseqüentemente, o número de atendimentos, tendo implicação direta na oferta e atendimento de toda a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino.

Palavras-chave: Educação infantil. Direito social. Obrigatoriedade da matrícula.

Universalização da educação básica. Política de oferta e atendimento.

ABSTRACT

This dissertation has as its theme the issue of the right to Early Childhood Education related to the educational legislative configuration and the compulsory enrollment in Basic Education from the age of four. Considers the current legislation and the proposal of the National Education Plan (PNE 2014-2024), addressing the obligation and the universalization of Basic Education. With the general objective of understanding how the conditions for the attendance of Early Childhood Education by the Municipal Education Networks are being constructed, dialoguing with the obligatoriness of this stage of education and the perspective of universalization of care provided in Brazilian educational legislation. To that end, the research sought to answer the following problem: How has the Child Care Policy in the Municipal Education Networks been implemented, considering the new demand for educational legislation? This research was carried out through documentary analysis, semi-structured interviews with municipal managers from Pernambuco and the hermeneutic-dialectical analysis of the data. The conclusions of the research are that the Municipal Teaching Networks are not guaranteeing the adequate conditions for the provision and attendance in a compulsory and universalized way for the children of four and five years of age, in order to assist them in good conditions of physical functioning And pedagogical, but rather using strategies to increase the supply and attendance of compulsory years, that is, the preschool, reducing the number of previously existing classes and, consequently, the number of attendances, having a direct implication in the offer and attendance of all The Infantile Education of the Municipal Network of Education.

Keywords: Child education. Social law. Compulsory enrollment.
Universalization of basic education. Supply and service policy.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1	Representação do Ciclo de Pesquisa de Minayo (2012)	30
MAPA 1	Localização do Município de Bezerros na Região Agreste do Estado de Pernambuco	112
MAPA 2	Localização do Município de Caruaru na Região Agreste do Estado de Pernambuco	116
MAPA 3	Localização do Município de Riacho das Almas na Região Agreste do Estado de Pernambuco	127
QUADRO 1	Produções Acadêmicas dos últimos 10 Anos	23
QUADRO 2	Quadro Documental	35
QUADRO 3	População Residente nos Municípios da Microrregião Vale do Ipojuca do Agreste Pernambucano	37
QUADRO 4	Caracterização das Participantes da Pesquisa	39
QUADRO 5	Produções acadêmicas da ANPAE	78
QUADRO 6	Produções acadêmicas da ANPED	78
QUADRO 7	Produções acadêmicas da BDTD	80
QUADRO 8	Produções acadêmicas da CAPES	80
QUADRO 9	Produções acadêmicas dos PPGE E PPGEDUC da UFPE	81
QUADRO 10	Oferta e Atendimento da Educação Infantil do Ano Letivo de 2016 de Bezerros-PE	114
QUADRO 11	Oferta e Atendimento nos Centros Municipais de Educação Infantil do Ano Letivo de 2016 de Caruaru-PE	120
QUADRO 12	Oferta e Atendimento nas Pré-Escolas das Escolas Urbanas do Ano Letivo de 2016 de Caruaru-PE	121
QUADRO 13	Oferta e Atendimento nas Pré-Escolas das Escolas Rurais Independentes do Ano Letivo de 2016 de Caruaru-PE	123
QUADRO 14	Oferta e Atendimento nas Pré-Escolas das Escolas Rurais Nucleadas do Ano Letivo de 2016 de Caruaru-PE	124
QUADRO 15	Oferta e Atendimento da Educação Infantil do Ano Letivo de 2016 de Riacho das Almas-PE	130

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	A Frequência Escolar da População Brasileira de 0 - 5 anos, em 2010	19
TABELA 2	Matrícula Inicial da População Brasileira de 0 - 5 anos nas Redes Municipais de Ensino	21
TABELA 3	Cobertura de Atendimento da Educação Infantil a partir do PNE em movimento	22
TABELA 4	Matrícula Inicial das Crianças de 0 - 5 anos nas Redes Municipais de Ensino do Agreste	72
TABELA 5	Percentual da População de 0 – 5 anos que estão frequentando a Educação Infantil	73
TABELA 6	Situação Atual referente à Meta 1 do PNE	154
TABELA 7	Taxa da Distribuição das Escolas de Educação Infantil por Dependência Administrativa	156

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAIC	Escola Municipal Doutor Amaro de Lyra e César
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	Constituição Federal
CEMAIC	Centro Municipal de Atenção Integral a Criança e ao Adolescente
CMEIs	Centros Municipais de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
DAEPE	Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DRU	Desvinculação dos Recursos da União
EC	Emenda Constitucional
EI	Educação Infantil
EIC	Salas Extensivas de Educação Infantil do Campo
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Escola Municipal
EMEIEF	Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental
ES	Espírito Santo
FACEPE	Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FURB	Fundação Universidade Regional de Blumenau
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC	Ministério da Educação
MDE	Manutenção e Desenvolvimento do Ensino
MIEIB	Movimento Interfórum de Educação Infantil
MPPE	Ministério Público de Pernambuco
NuPE	Núcleo de Políticas, Gestão Financiamento da Educação
OI	Organizações Internacionais
OMEP	Organização Mundial para Educação Pré-escolar
ONGs	Organizações Não Governamentais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PEE	Plano Estadual de Educação
PME	Plano Municipal de Educação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEI	Política Nacional de Educação Infantil
PPFG	Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGEDUC	Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea
Proinfância	Programa Nacional de Reestruturação e Aparentagem da Rede Escolar de Educação Infantil
PUC-Rio	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RMCL	Região Metropolitana de Curitiba e Litoral do Paraná
RO	Rondônia
Sefe	Sistema Educacional Família e Escola
TJ-SP	Tribunal de Justiça de São Paulo
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFMG	Universidade Federal de Campina Grande
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPR	Universidade Federal do Paraná

UFRGS Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar Universidade Federal de São Carlos
UNDIME União Nacional de Dirigentes Municipais
UNESCO Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNESP Universidade Estadual Paulista
UNICAMP Universidade Estadual de Campinas
UNICEF Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIRIO Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
UNISC Universidade de Santa Cruz do Sul
USP Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO	29
2.1	A abordagem da pesquisa	29
2.2	A abordagem teórica da pesquisa	31
2.3	A hermenêutica-dialética como lente interpretativa	33
2.4	Os procedimentos metodológicos	34
2.5	O lócus da pesquisa	36
2.6	As participantes da pesquisa	37
3	O DIREITO À EDUCAÇÃO BÁSICA	40
3.1	Um breve histórico da educação como direito	42
3.2	A breve história da trajetória da educação infantil brasileira: do amparo ao direito	51
3.3	A educação infantil: primeira etapa da educação básica	60
3.3.1	O contexto da oferta e atendimento da educação infantil	63
3.3.2	A pré-escola: desafios de uma educação infantil obrigatória	66
4	EDUCAÇÃO INFANTIL: AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS DA ÚLTIMA DÉCADA	76
4.1	As produções acadêmicas da ANPAE	82
4.2	As produções acadêmicas da ANPED	86
4.3	As produções acadêmicas da BDTD	94
4.4	As produções acadêmicas da CAPES	101
4.5	As produções acadêmicas do PPGE e PPGEDUC da UFPE	106
5	TECENDO O CHÃO DA PESQUISA: O AGRESTE DE PERNAMBUCO	111
5.1	O município de Bezerros	112
5.1.1	O quadro educacional da rede municipal	113
5.1.2	A proposta educacional da rede municipal	115
5.2	O município de Caruaru	116
5.2.1	O quadro educacional da rede municipal	117
5.2.2	A proposta educacional da rede municipal	126
5.3	O município de Riacho das Almas	127
5.3.1	O quadro educacional da rede municipal	128
5.3.2	A proposta educacional da rede municipal	131
6	OS FIOS QUE TECEM A EDUCAÇÃO INFANTIL MUNICIPAL	133
6.1	A educação infantil no contexto da oferta e atendimento: avanços e retrocessos na ampliação	134
6.1.1	O processo de ampliação	134
6.1.2	Os planos municipais de educação e as estratégias de expansão	148
6.2	A cobertura de oferta e atendimento da educação infantil: características físicas e pedagógicas	155
6.2.1	Os aspectos físicos	157

6.2.2	Os aspectos pedagógicos	162
6.3	Obrigatoriedade na educação infantil: o que dizem as redes municipais de ensino?	179
7	CONCLUSÕES	186
	REFERÊNCIAS	193
	APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	208
	APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA	209
	APÊNDICE C - MOBILIÁRIO DO ATENDIMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CARUARU	211
	ANEXO A - EMENDA CONSTITUCIONAL N° 59, DE 11 DE NOVEMBRO DE 2009	212
	ANEXO B - LEI N° 12.796/13, DE 04 DE ABRIL DE 2013	214

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo surgiu a partir da necessidade de avaliar o processo de implementação da Política de Educação Infantil nas Redes Municipais de Ensino, do Agreste Pernambucano, no que diz respeito ao atendimento desta primeira etapa da Educação Básica, diante da nova configuração que a legislação educacional vigente no país estabelece: Educação Básica obrigatória e gratuita a partir dos quatro anos de idade, através da vigência da Lei nº 12.796/13, implementada em quatro de abril de 2013, que fez alterações na redação da Lei nº 9.394/96, a qual estabelece e define as diretrizes e bases da educação nacional.

A partir da nova conjuntura legislativa educacional, existe a obrigação de que os municípios de todo o país que não estejam preparados para atender a esta nova demanda, busquem adequar seus espaços, quanto à estrutura física e pedagógica, ampliando e/ou construindo novas instituições de ensino e definindo e/ou reformulando novas propostas pedagógicas de trabalho. Isso se dá na perspectiva de ofertar um melhor atendimento educacional para estas crianças, uma vez que se faz necessário pensar e repensar os espaços de suas instituições de ensino, bem como suas condições de funcionamento. De acordo com Oliveira, Z. (1998), existe a necessidade de pensar estruturas e formas de funcionamento que levem em consideração a viabilização de todas as ações que são propostas nestes espaços educacionais, salientando a importância de construir um modelo de Educação Infantil comprometido com a promoção social de toda e qualquer criança, nas mais diferentes condições concretas de existência. Além disso, a oferta da Educação Infantil deve estar pautada nas especificidades e singularidades de ser criança, possibilitando a vivência de sua infância.

Consideradas legalmente como instituições educativas pertencentes à Educação Básica do país, necessitam ser ofertadas em condições favoráveis para o seu funcionamento, pois, de acordo com Assis (1998), “as crianças pequenas e suas famílias devem encontrar nos centros de educação infantil, um ambiente físico e humano, através de estruturas e funcionamento adequados” (p. 68). Nesse sentido, de acordo com Oliveira, Z. (2011), os municípios brasileiros em regime de colaboração junto aos demais entes federados, no intuito de prover educação à população em idade escolar, necessitam garantir uma Educação Infantil no ambiente da creche ou centros municipais de educação infantil e pré-escolas visando “atender às necessidades infantis de desenvolvimento, e ao mesmo tempo, em uma atmosfera de gestão coletiva, superar o modelo individualista presente em nossa sociedade” (p. 50). De acordo com esta autora, isso deve acontecer com o respeito às crianças em suas singularidades e especificidades educacionais, bem como com a promoção de uma oferta e atendimento

educativo, que preze pelo trabalho coletivo, buscando romper com os paradigmas de uma sociedade marcada pelo individualismo e pela competitividade.

Diante dessa perspectiva, o nosso interesse de estudo é avaliar como as Redes Municipais de Ensino da Região Agreste de Pernambuco, estão implementando a Política de Educação Infantil, considerando a obrigatoriedade a partir dos quatro anos de idade e a necessidade de oferta dos zero aos cinco anos de idade. Para tanto, precisamos considerar quais medidas estão sendo tomadas, ou mesmo se existem estratégias traçadas para que aconteça uma Educação Infantil que atenda gradativamente às crianças a partir de quatro anos de idade nos espaços escolares. Também devemos considerar quais seriam os obstáculos enfrentados pelos municípios para a implementação do que a lei vigente estabelece, especialmente considerando a questão dos espaços escolares municipais diante do aumento considerável da demanda, considerando que os pais ou responsáveis deverão matricular as crianças na Educação Básica a partir dos quatro anos de idade.

Essas são questões que norteiam a necessidade de novas pesquisas em Políticas Educacionais sobre o processo de implementação de Políticas de Educação Infantil pelos municípios, compreendendo os espaços de Educação Infantil como proporcionadores de uma prática educativa fundamental e importante para a socialização, o desenvolvimento da criança e a vivência de sua infância, devendo estes ser pautados em uma educação de qualidade¹. Como assegura as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL 2013a), “o atendimento ao direito da criança na sua integralidade requer o cumprimento do dever do Estado com a garantia de uma experiência educativa com qualidade a todas as crianças na Educação Infantil” (p. 91). Ainda sobre a questão do direito à educação, uma vez que a criança é reconhecida como um ser social e portador de direitos é importante considerar a compreensão de Kramer (2006a), de que “as crianças são cidadãs, ou seja, são indivíduos sociais que têm direitos a que o Estado deve atender, dentre eles o direito à educação” (p. 127), oferecendo vagas em creches ou centros municipais de educação infantil e pré-escolas, para que as famílias possam efetuar a matrícula de seus filhos.

¹ É importante destacar que o conceito de qualidade educacional no contexto da Educação Infantil se faz presente a partir de uma variável de fatores que devem ser levados em consideração quando falamos de qualidade. Assim, como é posto em um dos documentos do Ministério da Educação – MEC, Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009a), “as definições de qualidade dependem de muitos fatores: os valores nos quais as pessoas acreditam; as tradições de uma determinada cultura; os conhecimentos científicos sobre como as crianças aprendem e se desenvolvem; o contexto histórico, social e econômico no qual a escola se insere. No caso específico da educação infantil, a forma como a sociedade define os direitos da mulher e a responsabilidade coletiva pela educação das crianças pequenas também são fatores relevantes. Sendo assim, a qualidade pode ser concebida de forma diversa, conforme o momento histórico, o contexto cultural e as condições objetivas locais” (p. 13-14). E, ainda sobre uma definição de qualidade, podemos apontar o que abordam os autores Oliveira, Z. (2011) e Zabalza (1998) respectivamente, “padrões de qualidade não são, entretanto, intrínsecos, fixos e predeterminados, mas historicamente específicos e negociáveis no sentido de garantir os direitos e o bem-estar das crianças” (p. 48). E, “a qualidade, pelo menos no que se refere às escolas, não é tanto um repertório de traços que se possuem, mas sim algo que vai sendo alcançado. A qualidade é algo dinâmico (por isso faz-se mais alusão às condições culturais das escolas do que aos seus elementos estruturais), algo que se constrói dia-a-dia e de maneira permanente” (p. 32). Assim sendo, uma Educação Infantil de qualidade leva em conta o contexto de fatores em sua totalidade.

O direito à educação se constitui como um dos direitos sociais, assegurado pela Constituição Federal de 1988 – CF de 1988, em seu Artigo 6º do Segundo Capítulo: “são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988). A educação é, assim, o primeiro direito social elencado na Constituição. E este direito, de acordo com Sauer (2004), deve ser garantido pelos entes federados, sejam eles, a União, os Estados e os municípios, como bem coloca o autor, “o direito de todos à educação é uma obrigação compartilhada com os três entes da federação” (p. 198).

A proclamação do direito à educação prevista pelo poder legislativo da federação não assegura de fato a efetivação desse direito, pois uma vez previsto no papel da legalidade, se faz necessário uma condução para a execução do mesmo, pela via das políticas públicas. Como aponta Saviani (2013), “a cada direito corresponde um dever”. Assim sendo, “se a educação é proclamada como direito e reconhecido como tal pelo poder público, cabe a esse poder a responsabilidade de prover os meios para que o referido direito se efetive” (p. 745). Portanto, é preciso que a União, os Estados e os municípios entrem em ação, no sentido de promoverem políticas públicas sociais para que possam garantir a efetivação desse direito.

Ademais, a Educação Infantil no século XXI, de acordo com Nunes, M. (2009), “passa a ser vista como uma necessidade da sociedade contemporânea, caracterizando-se por um espaço de socialização, de troca, de ampliação de experiências e conhecimentos, de acesso a diferentes produções culturais” (p. 35-36), sendo estas práticas significativas para sua formação como sujeito que tem história e que faz história, que tem cultura e que faz cultura, que pertence à sociedade e pode transformá-la, pois estes ambientes são indispensáveis para o desenvolvimento educacional da criança.

As instituições de Educação Infantil foram ao longo da história da educação brasileira, reconhecidas como um direito instituído por lei. Na Constituição Federal de 1988, esta previsão também está garantida. Isso se deu, em grande parte, em função das lutas dos movimentos sociais e dos movimentos em torno da garantia da Educação Básica, que lutaram para a constituição dos direitos sociais, dentre eles, saúde, segurança, trabalho e educação. O que para Vieira, E. (2001), “a Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988, estabelece direitos civis, políticos e sociais”, em virtude das mobilizações reivindicativas para garantia legal desses direitos, pois foi dessa forma que foram assegurados. Como argumenta o autor, “a realização desses direitos exige a mobilização da sociedade, porque dela nascem as necessidades e as angústias” (p. 14).

A Educação Infantil, de acordo com Leite Filho e Nunes (2013), significa “um direito da criança e continua sendo um direito da mãe trabalhadora” (p. 68), uma vez que a participação dos movimentos sociais em busca da garantia dos direitos, trouxe para a sociedade brasileira essa conquista, tanto para as crianças, quanto para a mulher que lutou pela conquista de seus direitos. Como explicitam os autores, “a educação das crianças, concebida, antes, como amparo e assistência, passou a figurar como direito do cidadão e dever do Estado, numa perspectiva educacional, em resposta aos movimentos sociais em defesa dos direitos da criança” (p. 71). Já Nunes e Corsino (2009), chamam atenção para o fato de que a importância da Educação Infantil (tanto a creche, quanto a pré-escola), se dá independente das classes sociais a que estas ofertas se destinam, embora reconheçam que há uma distinção entre o tipo de instituição e serviços a que estas crianças têm acesso, como podemos perceber no trecho abaixo:

Creches e pré-escolas tornam-se importantes instituições educativas, independentemente das classes sociais a que se destinam. Hoje, a frequência a instituições de educação infantil não é mais o que distingue crianças ricas e pobres, mas sim o tipo de instituição e serviços a que têm acesso (p. 23).

Quando comparamos o número da frequência escolar na Educação Infantil e a população brasileira de zero a cinco anos residente no país, ou mesmo considerando apenas a faixa etária de cuja obrigatoriedade que trata a legislação, a partir dos quatro anos de idade, podemos perceber que muita das crianças não frequentam ou até mesmo nunca frequentaram instituições de Educação Infantil. Há um número elevado de crianças que se encontram fora da escola, na condição de um direito não assistido pelo poder público em educação. A partir da Tabela 1 abaixo, podemos identificar os números da população brasileira de zero a cinco anos de idade em relação ao número de frequência escolar das crianças da Educação Infantil, considerando os dados do censo demográfico 2010, como expomos:

TABELA 1 - A Frequência Escolar da População Brasileira de 0 – 5 anos, em 2010.

Idades	Total de Crianças	Frequentam	Não Frequentam	Nunca Frequentaram
0 – 3 anos	10.938.914	2.575.954	199.715	8.163.245
4 e 5 anos	5.801.583	4.647.011	127.035	1.027.537
TOTAL	16.740.497	7.222.965	326.750	9.190.782

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do IBGE².

Como podemos visualizar na Tabela 1 exposta acima, um percentual de crianças que não está sendo ou mesmo nunca foi assistido perante o seu direito à educação. De tal forma

² A tabela acima foi elaborada a partir dos dados obtidos através do site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, (Censo Demográfico 2010). Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default.shtm>>. Acesso em: 23 de março de 2016.

que, do número total de crianças, 16.740.497 crianças, apenas 7.222.965 crianças encontram-se frequentando alguma instituição de Educação Infantil, ou seja, um índice de 43% do total de crianças está frequentando a escola. Enquanto, 9.190.782 crianças encontram-se fora ou nunca tenham frequentado uma escola, ou seja, um índice de 54,9% do total de crianças que não se encontra frequentando nenhuma instituição, creches e/ou pré-escolas. Considerando a idade obrigatória para a matrícula, a partir dos quatro anos de idade, os dados da tabela acima revela que 1.154.572 crianças estão fora da escola, o que representa um percentual de 19,9% do total de crianças de quatro e cinco anos de idade que não está frequentando a escola. No entanto, ainda não havia obrigatoriedade de efetuar a matrícula dessas crianças, por parte dos pais ou responsáveis, e muito menos a oferta obrigatória por parte do Estado, por se tratar de uma legislação promulgada no ano de 2013, mas, através da exposição desses dados, podemos perceber o déficit com a oferta e o atendimento educacional das crianças no país.

Quando comparamos o fluxo de matrículas da população brasileira de zero a cinco anos de idade nas redes municipais do país no período de 2010 a 2015, podemos verificar que o número de crianças matriculadas nas instituições de Educação Infantil cresce consideravelmente, em relação às crianças da creche, um crescimento de 581.909 matrículas considerando o ano de 2010 em relação ao ano de 2015. Um aumento de 43% na quantidade de matrículas.

Já em relação às matrículas das crianças da pré-escola, não aconteceu o mesmo, pois houve uma oscilação do número de matrículas efetuadas durante o período de 2010 a 2015. O número de matrícula do ano de 2010 para o ano de 2011 cai cerca de 0,5%. Já nos anos seguintes apresenta um aumento, mesmo que pequeno no número de matrículas, pois do ano de 2011 para 2012 há um aumento de apenas 0,9% no número de matrículas efetuadas. Observa-se ainda, que entre 2012 e 2014, houve um crescimento anual de 2%. No entanto, no ano de 2014 para o ano de 2015 o número de matrículas cai cerca de 0,5% no número de matrículas efetuadas. E, em relação ao número de matrículas efetuadas do ano de 2010 para o ano de 2015 houve um aumento de 115.098 matrículas, um crescimento de apenas 3,3% no número de matrícula das crianças na pré-escola, como podemos visualizar na Tabela 2, a seguir:

TABELA 2 - Matrícula Inicial da População Brasileira de 0 – 5 anos nas Redes Municipais de Ensino.

Instituições	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Creche	1.339.837	1.454.710	1.596.414	1.717.009	1.815.527	1.921.746
Pré-Escola	3.487.548	3.469.164	3.501.754	3.565.134	3.621.568	3.602.646
TOTAL	4.827.385	4.923.874	5.098.168	5.282.143	5.437.095	5.524.392

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do INEP³.

Dessa forma, se faz pertinente pensar o novo contexto da Educação Básica obrigatória como uma obrigatoriedade escolar que requer por parte das Redes Municipais de Ensino dos municípios brasileiros um investimento financeiro e pedagógico para a instituição do que a lei vigente estabelece, na busca da garantia do acesso e permanência de todas as crianças sem distinção de raça, gênero e classe social, nos espaços das instituições de Educação Infantil. Uma vez que,

É consenso no Brasil, e matéria de lei, que as crianças de todas as raças/etnias, religiões, classes sociais, origens e locais de moradia, gêneros, independentemente da condição socioeconômica dos pais, têm direito à educação de qualidade que amplie seu desenvolvimento, seu universo cultural, o conhecimento do mundo físico e social, a constituição de sua subjetividade e a autoestima (NUNES; KRAMER, 2013, p. 35).

Uma Educação Infantil que percorre um novo caminho no contexto educacional, ao se configurar agora como obrigatória, no contexto das metas do novo Plano Nacional de Educação 2014-2024, as quais visam promover a garantia do acesso, a universalização do ensino obrigatório e a ampliação das oportunidades educacionais no contexto da Educação Básica, considerando que o atendimento da Educação Infantil deveria ser universalizado até o ano de 2016, para as crianças de quatro e cinco anos de idade, como aponta o PNE Lei nº 13.005/14, na Meta 1,

universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para 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).

Diante deste novo contexto educacional, a universalização da pré-escola prevista para o ano de 2016 e o atendimento de 50% da demanda de crianças de zero a três anos de idade nas creches de Educação Infantil de todo o país até o final da vigência do atual PNE, fizemos um levantamento identificando como está se dando este atendimento. Dessa forma, destacamos o índice de atendimento a partir dos dados expostos no site do PNE em movimento, do Brasil, do Estado de Pernambuco e da região do Agreste, assim como podemos visualizar a partir da

³ A tabela acima foi elaborada a partir dos dados obtidos através do site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, (Resultados Finais do Censo Escolar de 2010 a 2015). Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: 23 de março de 2016.

Tabela 3 abaixo. O atendimento da Educação Infantil no segmento da pré-escola apresenta um índice de 81,4% em nível de Brasil, enquanto, Pernambuco tem uma cobertura de atendimento de 82,1%, e na região Agreste uma cobertura de 78,8% do atendimento das crianças da pré-escola. Já no atendimento e oferta da creche, o país apresenta uma cobertura de 23,2%, enquanto, Pernambuco apresenta uma cobertura de 20,7% e a região Agreste um atendimento em 21,2% de crianças em idade de zero a três anos de idade. O que significa dizer, que o país, assim como o estado e a região aqui em destaque caminham para uma universalização da oferta e atendimento da Educação Infantil, no seguimento da pré-escola. Vejamos na Tabela 3 abaixo:

TABELA 3: Cobertura de Atendimento da Educação Infantil a partir do PNE em movimento.

Educação Infantil	Brasil	Pernambuco	Agreste
Creche	23,2%	20,7%	21,2%
Pré-Escola	81,4%	82,1%	78,8%

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do site PNE em movimento⁴.

De acordo com a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208 “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – educação básica obrigatória e gratuita a partir dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade. Assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade escolar” (Redação dada pela Emenda Constitucional n° 59, de 2009, BRASIL, 1988). Nesta Constituição Federal, inclusive, de acordo com Oliveira, R. (1999), é a primeira vez que os direitos sociais são explicitados em uma Constituição Brasileira. O autor também enfatiza que a educação aparece como um direito social citado nesta Constituição, em seu artigo 6°. No caso brasileiro, além de ser um dever do Estado a oferta da educação obrigatória, também é um dever da família matricular aqueles que estão em idade escolar obrigatória, de acordo com o artigo 205 da CF de 1988. A Educação Infantil neste contexto enquanto direito instituído na Constituição Federal, o autor explicita que, “com isto, pode-se incorporar este nível de ensino ao sistema regular, exigindo, portanto, sua regulamentação e normatização na legislação educacional complementar, o que não ocorria na vigência da constituição anterior, pois este nível de ensino era “livre” (p. 63).

Diante da discussão acerca do nosso objeto de pesquisa, ou seja, as políticas de atendimento da Educação Infantil no contexto da obrigatoriedade do ensino por parte do poder público e da matrícula por parte dos pais e responsáveis pelas crianças em idade escolar obrigatória, realizamos um levantamento das produções acadêmicas desenvolvidas nos

⁴ A tabela acima foi elaborada a partir dos dados obtidos através do site do Plano Nacional de Educação, do Ministério da Educação, do Governo Federal – PNE em movimento, com base nos dados populacionais do IBGE dos anos de 2010 e 2013. Disponível em: <<http://simec.mec.gov.br/pde/graficopne.php>>. Acesso em: 23 de janeiro de 2017.

últimos 10 anos, localizadas nos registros dos Simpósios da Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE, nos registros das Reuniões Científicas da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED. No banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD. No portal de periódicos do banco de dados de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. E no banco de dados de dissertações e teses dos Programas de Pós-Graduação em Educação – PPGE, do Centro de Educação, e de Pós-Graduação em Educação Contemporânea – PPGEDUC, do Centro Acadêmico do Agreste, ambos os programas da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Para isto, delimitamos as seguintes palavras-chaves para selecionar as produções: política de educação infantil, oferta, atendimento, condições de funcionamento e obrigatoriedade. De acordo com esse levantamento, organizamos o Quadro 1 abaixo, expondo o número de produções levantadas:

QUADRO 1: Produções Acadêmicas dos últimos 10 Anos.

INSTITUIÇÕES PESQUISADAS	ANOS										TOTAL
	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	
ANPAE	-	1	-	2	-	1	-	1	-	-	5
ANPED	1	1	1	1	1	6	1	-	-	1	13
BDTD	-	-	-	-	-	-	-	1	2	1	4
CAPEES	-	1	2	2	1	-	1	1	-	-	8
UFPE	1	-	-	-	-	-	-	3	1	-	5
TOTAL	2	3	3	5	2	7	2	6	3	2	35

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da ANPAE, ANPED, BDTD, CAPES e UFPE⁵.

Considerando as palavras-chave utilizadas para realização deste levantamento, podemos destacar que há uma pequena quantidade de estudos acadêmicos em torno das questões levantadas e mais especificamente as que são abordadas em nossa pesquisa. Uma vez que desses trabalhos selecionados, pontuamos apenas quatro estudos que contemplam a problemática, atendimento e oferta da Educação Infantil no contexto da obrigatoriedade escolar, pois entendemos se tratar de uma discussão que vem surgindo no campo acadêmico. Por isso, daremos ênfase ao logo desse trabalho de pesquisa à discussão desses quatro estudos tendo em vista a relação de proximidade com o direcionamento da nossa pesquisa.

⁵ O quadro foi elaborado a partir dos dados das produções dos sites: da Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE, (Simpósios Brasileiros de Política e Administração da Educação realizados de 2007 a 2015). Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/website/>>; da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, (Reuniões Científicas realizadas de 2006 a 2015). Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>; da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, (Banco de dados de teses e dissertações publicadas de 2006 a 2015). Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: 30 de abril de 2016; da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, (Banco de dados de teses e dissertações publicadas de 2006 a 2015). Disponível em: <<http://www.periodicos.capes.gov.br/>>; e do Repositório Institucional da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, (Banco de dados de teses e dissertações publicadas de 2006 a 2015). Disponível em: <<http://www.repositorio.ufpe.br/>>. Acesso em: 06 de dezembro de 2015.

Neste sentido, compreendemos a importância de mais pesquisas em torno do nosso objeto de estudo, considerando que o mesmo ainda tem muito que ser explorado, sobretudo considerando que 2016 foi o primeiro ano de vigência da obrigatoriedade de toda a Educação Básica e, em especial, da Educação Infantil. Percebemos que, de uma forma geral, são poucas as discussões acerca das Políticas Educacionais de e para a Educação Infantil. Encontramos estudos que apresentaram diversos olhares ao objeto das políticas educacionais da e para a Educação Infantil. De tal forma que, apontamos 35 produções acadêmicas, e dentre estas, apenas quatro estudos abordam a nossa problemática, inclusive devido à novidade da questão. O que nos permite ressaltar a importância no desenvolvimento desse estudo, visando contribuir para e na discussão acerca da Política de Atendimento e Oferta da Educação Infantil, no que diz respeito a sua organização física e pedagógica, bem como suas condições de funcionamento, diante desta nova configuração prevista na legislação, à obrigatoriedade do ensino a partir dos quatro anos de idade. Obrigatoriedade que requer dos municípios brasileiros que até o ano de 2016 universalizem o atendimento a essa nova demanda, de acordo com a Meta 1 do Plano Nacional de Educação (2014-2024), instituído pela Lei nº 13.005/14, implementada em 25 de junho de 2014. O que nos permitiu pensar, como está se dando a adequação ao que prevê esta meta.

Neste contexto de discussão, reconhecemos a importância de uma Educação Infantil pautada na qualidade da oferta, organização e condições de funcionamento que leve em consideração a criança e sua infância, uma vez que está expresso na Constituição Federal de 1988, mencionado no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e ressaltado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 – Lei nº 9.394/96 que a educação é direito de toda e qualquer criança e que, a partir da Lei nº 12.796/13 em seu Artigo 5º, o acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo⁶ de todos os cidadãos. Sendo estas também, prerrogativas legais dos documentos oficiais do Ministério da Educação – MEC, tais como: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013a), e os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006a). Estes documentos têm como papel subsidiar as redes de ensino de todo o país, no intuito de estabelecer uma referência nacional que vise auxiliar o processo de implementação da Política de Educação Infantil nas Redes de Ensino.

Desta forma, é necessário que as Redes Municipais de Ensino visem promover uma Educação Infantil organizada a partir das estruturas regulares de ensino nas instâncias de

⁶ De acordo com Vieira, E. (2001), a educação é considerada como um direito público subjetivo por configurar-se na CF de 1988 como um bem jurídico, no contexto de um direito educacional, e que por esta razão, “no que diz respeito à educação, o direito público subjetivo, expressa-se na faculdade de exigir, proveniente de relação jurídico-administrativa. Pelo direito público subjetivo, o indivíduo (a pessoa na qual corresponde o direito) tem a possibilidade de exigir da administração pública o cumprimento de prestações educacionais, asseguradas por norma jurídica” (p. 27).

creches ou centros municipais e pré-escolas que possibilitem atender à demanda de crianças de zero a cinco⁷ anos de idade em boas condições de funcionamento, uma vez que,

No Brasil, a educação infantil é entendida como um todo indissociável, institucionalizada em espaços educativos formais em creches, pré-escolas ou centros de educação infantil. Essa opção impõe condições para a prática pedagógica, para o trabalho com as crianças, para a formação de professores e para a transição para o ensino fundamental (NUNES; KRAMER, 2013, p. 35-36).

Nesse contexto, os municípios brasileiros, de acordo com a Meta 1 do PNE (2014-2024), de lei nº 13.005/14, necessitam universalizar até o ano de 2016, a Educação Infantil no âmbito da pré-escola, ou seja, que atende crianças de quatro e cinco anos de idade, bem como ampliar a oferta da Educação Infantil nos espaços das creches ou centros municipais para, no mínimo, 50% (cinquenta por cento), das crianças de zero a três anos de idade, até o final da vigência do PNE em vigor. Para tanto, podem se orientar a partir dos documentos oficiais do MEC citados anteriormente.

Consideramos que a vivência da Educação Infantil precisa ser garantida em um ambiente escolar estruturado, adequado e organizado a partir das especificidades e singularidades do ser criança e ter uma infância. Portanto, compreendemos o conceito de criança e infância a partir das discussões conceituais de autores como: Nunes e Corsino (2009); Kuhlmann Júnior e Fernandes (2004) e Kramer (2006a). O trecho abaixo resume as formulações desses autores, com quem concordamos no atendimento da criança como sujeito social, histórico e cultural e portador de direitos. Assim, de acordo com Kramer (2006a),

a criança não pode mais ser considerada como um não-adulto, o quase adulto, o adulto incompleto, alguém que ainda não é! Ao contrário, ela deve ser percebida como sujeito social, pessoa, gente, cidadã que, como tal, é determinada pelos aspectos históricos, econômicos, políticos e socioculturais do meio em que está inserida (p. 120).

E, compreendemos que sua infância se configura como interdependente das mudanças sociais, culturais e históricas estando intrínsecas ao conceber a criança no tempo e no espaço da sociedade. Dessa forma, como define Kuhlmann Júnior e Fernandes (2004), “a infância é um discurso histórico cuja significação está consignada ao seu contexto e às variáveis de contexto que o definem” (p. 29). Nunes e Corsino (2009), por sua vez, aprofundam ainda mais essa compreensão ao apontarem que “a infância, enquanto categoria social, tem suas

⁷ Em virtude da Lei do Ensino Fundamental de Nove Anos, Lei nº 11.724/06, as crianças de seis anos de idade que antes eram assistidas educacionalmente por parte da Educação Infantil, deixaram de ser contempladas por esta etapa de ensino, a partir da promulgação desta lei, e passaram a ser atendidas pelo Ensino Fundamental de nove anos, que contempla as crianças a partir de seis anos de idade. Esta lei implicou diretamente no atendimento da Educação Infantil. Assim, esta etapa de ensino assiste às crianças de até cinco anos de idade, em virtude dessa lei.

condições de existência diretamente vinculadas às transformações das vidas cotidianas, da estrutura familiar, da escola e da própria mídia, potente instrumento a conferir-lhe significados” (p.16).

Considerando todas as questões levantadas, configuramos a nossa investigação em torno do seguinte problema: **Como vem sendo implementada a Política de Atendimento da Educação Infantil nas Redes Municipais de Ensino, considerando a nova demanda da legislação educacional?** A hipótese que levantamos é que as Redes Municipais de Ensino, principais responsáveis por esse processo de implementação – uma vez que é de responsabilidade municipal a oferta e atendimento da Educação Infantil em instituições de creches e/ou centros municipais e pré-escolas de qualidade com condições de funcionamento adequadas para efetivação desse atendimento – não estarem se adequando às condições necessárias para a oferta dessa etapa de ensino, de forma obrigatória e universalizada, para as crianças de quatro e cinco anos de idade, como prevê a Meta 1 do novo Plano Nacional de Educação (2014-2024), já para o ano de 2016. Pois, como bem salienta Vieira, L. (2011),

O acesso às creches e pré-escolas, concebidas como instituições educacionais, não está dissociado de uma oferta de qualidade, em espaços institucionais não domésticos, com infraestrutura adequada e com profissional qualificado, sustentando-se numa concepção de criança como sujeito de direitos e produtora de cultura (p. 247).

Sendo assim, é de fundamental importância que as redes municipais de todo o país se organizem quanto a sua estrutura física e pedagógica para realização do atendimento e oferta para esta etapa da Educação Básica. Dessa forma, no sentido de responder a nossa questão de pesquisa, elencamos como objetivo geral: **Compreender como estão sendo construídas as condições para o atendimento da Educação Infantil pelas Redes Municipais de Ensino, dialogando com a obrigatoriedade desta etapa de ensino e a perspectiva de universalização do atendimento previstos na legislação educacional brasileira.** E, definimos como objetivos específicos:

1. Refletir sobre os números do atendimento da Educação Infantil das Redes Municipais de Ensino do Agreste Pernambucano;
2. Analisar como estão estruturadas as condições de funcionamento físico e pedagógico para o atendimento e oferta da Educação Infantil das Redes Municipais de Ensino do Agreste Pernambucano;
3. Analisar como os gestores de Redes Municipais de Ensino do Agreste de Pernambuco, responsáveis pela política de Educação Infantil, compreendem a obrigatoriedade e universalização da oferta de vagas nesta etapa de ensino.

Assim sendo, nosso trabalho de pesquisa se estabelece a partir da seguinte organização: o primeiro capítulo versaremos a respeito do percurso teórico-metodológico que definimos para o desenvolvimento desse estudo, apontando a abordagem da pesquisa como qualitativa, a abordagem teórica da pesquisa, como dialética e a lente interpretativa que utilizamos para a leitura dos dados coletados, a hermenêutica-dialética. Assim, como os procedimentos metodológicos adotados, a análise documental e a entrevista semiestruturada, e o campo empírico de estudo, se configurando nos municípios de: Bezerros, Caruaru e Riacho das Almas e finalizando o capítulo, as participantes da pesquisa que foram: as coordenadoras do departamento da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino dos municípios de Bezerros e Caruaru, e a diretora de ensino da Rede Municipal de Ensino de Riacho das Almas.

No segundo capítulo fazemos a apresentação epistemológica que fundamenta nosso estudo, dialogando sobre a Educação Básica enquanto direito em um contexto histórico, bem como dando especial atenção ao tratamento que se foi dando ao longo da história da Educação Infantil incorporada à educação brasileira. Assim, salientamos o contexto da oferta e atendimento da Educação Infantil na nova conjuntura da obrigatoriedade da matrícula por parte dos pais e/ou responsáveis das crianças a partir de quatro anos de idade, bem como por parte do Estado na oferta obrigatória deste segmento educacional. No terceiro capítulo apresentamos o levantamento das produções acadêmicas produzidas nesses últimos 10 anos acerca da problemática da nossa pesquisa.

No quarto capítulo versamos sobre a descrição e apreciação do campo empírico, dialogando sobre a caracterização de cada município, sobre o mapeamento da oferta e do atendimento da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino e a Proposta Educacional que cada uma das municipalidades participantes da pesquisa apresenta. No quinto e último capítulo, apresentaremos a leitura analítica dos dados coletados acerca das condições da oferta e do atendimento da Educação Infantil municipal de Bezerros, Caruaru e Riacho das Almas, no contexto da obrigatoriedade e universalização da Educação Básica. Em seguida, teceremos nossas conclusões acerca da realização do nosso trabalho de pesquisa.

Por fim, apontamos então a tentativa de contribuir com os estudos e discussões acerca da Educação Infantil neste novo contexto que a primeira etapa da Educação Básica se insere, ou seja, a obrigatoriedade da matrícula escolar a partir dos quatro anos de idade que ocasionou implicações na sua oferta e no seu atendimento em todo o país, uma vez que ampliou de forma obrigatória a responsabilidade municipal para com a cobertura de sua oferta e atendimento para todas as crianças em idade de matrícula escolar. Dessa forma, consideramos que esta tentativa de apontarmos novas discussões acerca da problemática aqui em destaque, justifica a produção deste trabalho de pesquisa, pois concebemos que todo

conhecimento é provisório e sujeito a mudanças, tendo em vista a transformação social que perpassa a humanidade, então, nosso estudo se configura nessa provisoriedade, entendendo que elas possibilitam novas construções. Assim sendo, o que importa aqui são mais que os resultados e dados explorados, são as reflexões realizadas no debate da Educação Infantil como espaço de interação da criança e vivência da infância no contexto educativo que aqui foram tecidos.

2 O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

2.1 A abordagem da pesquisa

De acordo com Minayo (2012), a pesquisa é definida como uma atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. Portanto, como bem pontua a autora, a pesquisa é uma prática teórica, que vincula pensamento e ação, ou seja, “nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática” (p. 16). Deste modo, nossa pesquisa se configura no campo das ciências sociais, por compreendermos que tanto no passado como nos dias atuais como salienta a autora, as ciências sociais continuam “na pauta de plausibilidade enquanto conhecimento científico” (p. 11), e que este conhecimento científico, como aponta a mesma, “se produz pela busca de articulação entre teoria e realidade empírica” (MINAYO, 2014, p. 54).

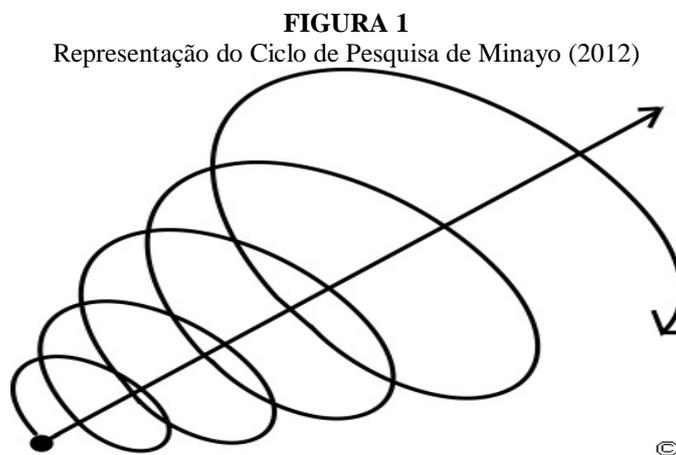
Para tanto, entendemos a importância das ciências sociais como campo de estudo, de tal forma que, “toda investigação social precisa registrar a historicidade humana” (MINAYO, 2014, p. 39), uma vez que, de acordo com Minayo (2012), “a realidade social é a cena e o seio do dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante” (p. 14). Assim sendo, o objeto das ciências sociais, como ressalta a autora, é “essencialmente qualitativo” (p. 14). E, por este sentido, definimos a nossa pesquisa como uma abordagem qualitativa, por considerarmos que essa abordagem permite um aprofundamento maior do mundo dos significados, como bem salienta a autora,

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (MINAYO, 2012, p. 21).

Considerando, sobretudo a importância desse tipo de pesquisa no lócus das pesquisas sociais e, mais especificamente no âmbito da pesquisa educacional. Compreendemos, assim, que este tipo de pesquisa nos permite um olhar amplo sobre o objeto a ser estudado. Portanto, desenvolver um estudo com esta abordagem, requer do pesquisador um olhar cuidadoso sobre o campo de investigação, para que possa ir percebendo as características que fazem parte deste campo de estudo, pois, os dados da pesquisa qualitativa são entendidos por Rampazzo (2009), como fenômenos que se dão em um contexto fluente de relações, pois estes “não são

coisas isoladas, acontecimentos fixos, captados em um instante de observação”, uma vez que “se manifestam em uma complexidade de oposições, de revelações e de ocultamentos” (p. 62).

Neste sentido, consideraremos o ciclo de pesquisa qualitativa definido por Minayo (2012), como o movimento de elaboração e desenvolvimento do estudo que nos propusemos realizar, pois este, segundo a autora é um “trabalho em espiral que começa com uma pergunta e termina com uma resposta ou produto que, por sua vez, dá origem a novas interrogações” (p. 26). De acordo com a autora, este ciclo apresenta três etapas⁸ que estão intimamente imbricadas, são elas: a fase exploratória; o trabalho de campo; e a análise e tratamento do material empírico e documental. E cada um deles representa um momento específico do estudo, bem como parte fundamental para sua realização. A última etapa subdivide-se em três procedimentos, são eles: a ordenação dos dados; a classificação dos dados; e a análise propriamente dita. Dessa forma, podemos representar o ciclo de pesquisa definido por esta autora a partir da seguinte figura:



Dessa forma, o ciclo de pesquisa não se fecha como pontua Minayo (2012), uma vez que toda pesquisa produz conhecimento e gera indagações novas, e por este sentido, o ciclo se consolida não em suas etapas estanques, mas em planos que se complementam em uma configuração que se delimita no tempo, pois cada parte da pesquisa como produto tem

⁸ De acordo com Minayo (2012), cada etapa apresenta sua singularidade, são elas: a primeira a “*fase exploratória* consiste na produção do projeto de pesquisa e de todos os procedimentos necessários para preparar a entrada em campo”. A segunda o “*trabalho de campo* consiste em levar para a prática empírica a construção teórica elaborada na primeira etapa”. E, a terceira e última etapa, consiste na “*análise e tratamento do material empírico e documental*, diz respeito ao conjunto de procedimentos para valorizar, compreender, interpretar os dados empíricos, articulá-los com a teoria que fundamentou o projeto ou com outras leituras teóricas e interpretativas cuja necessidade foi dada pelo trabalho de campo” (p. 26-27).

⁹ A figura foi extraída do site do Google imagens. Disponível em: <https://www.google.com.br/search?q=espiral&biw=1024&bih=499&tbn=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&sqi=2&ved=0ahUKEwj_kpf7zO7LAhXDIZAKHVPJDFgQ7AkINw#imgrc=AYYzViCPAlsRBM%3A>. Acesso em: 01 de março de 2016.

começo, meio e fim. Assim, o trabalho de pesquisa, como conceitua a autora “termina num produto provisório e recomeça nas interrogações lançadas pela análise final” (MINAYO, 2014, p. 32).

2.2 A abordagem teórica da pesquisa

Consideramos de fundamental importância explicitar a definição do tipo de abordagem teórica que nos guiou pela investigação, uma vez que o conhecimento teórico como pontua Paulo Netto (2011), “é o conhecimento do objeto – de sua estrutura e dinâmica – tal como ele é em si mesmo, na sua existência real e efetiva, independentemente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador” (p. 20). De tal forma, que a teoria constitui-se como conhecimentos que de acordo com Minayo (2012), é a explicação da realidade, uma vez que “a teoria é construída para explicar ou para compreender um fenômeno, um processo ou um conjunto de fenômenos e processos” (p. 17). Aprofundando esta definição acerca da teoria, Paulo Netto (2011), aponta em sua obra “Introdução ao Estudo do Método de Marx”, a definição do pensamento marxista acerca da teoria, assinalando que, “a teoria é, para Marx, a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa: pela teoria, o sujeito produz em seu pensamento a estrutura e dinâmica do objeto que pesquisa” (p. 21). No entanto, nenhuma teoria por mais elaborada que seja é capaz de dar conta de explicar ou mesmo de interpretar todos os fenômenos e processos, pois, como pontua Minayo (2012), existem vários motivos para tal, assim como apontados pela autora,

Primeiro porque a realidade não é transparente e é sempre mais rica e mais complexa do que nosso limitado olhar e nosso limitado saber. Segundo, porque a eficácia da prática científica se estabelece, não por perguntar sobre tudo, e, sim, quando recorta determinado aspecto significativo da realidade, o observa, e, a partir dele, busca suas interconexões sistemáticas com o contexto e com a realidade (p. 17).

A teoria cumpre uma importante e fundamental função acerca da pesquisa, pois, ainda de acordo com Minayo (2012), a teoria colabora para esclarecer melhor o nosso objeto de investigação; ajuda a levantar questões, focalizando o problema, bem como estabelecer hipóteses com mais propriedade; permite maior clareza para a organização dos dados; e ilumina a análise dos dados. Pois, a teoria se propõe explicações acerca da realidade.

Neste sentido, o marxismo como uma teoria sociológica, de acordo com Minayo (2012), propõe enquanto abordagem considerar a historicidade dos processos sociais e dos conceitos, bem como, as condições socioeconômicas de produção dos fenômenos e as contradições

sociais. Propondo enquanto método, a abordagem dialética, que esta, segundo a autora, se propõe analisar os “contextos históricos, as determinações socioeconômicas dos fenômenos, as relações sociais de produção e de dominação com a compreensão das representações sociais” (p. 24). Portanto, fizemos a opção de nos guiarmos por uma abordagem dialética, considerando que esta se refere ao método de abordagem da realidade, assim como conceitua Minayo (2014),

A dialética refere-se ao método de abordagem da realidade, reconhecendo-a como processo histórico em seu peculiar dinamismo, provisoriedade e transformação. A dialética é a estratégia de apreensão e de compreensão da prática social empírica dos indivíduos em sociedade (nos grupos, classes e segmentos sociais), de realização da crítica das ideologias e das tentativas de articulação entre sujeito e objeto, ambos históricos (p. 108).

Para tanto, fizemos a opção por fazer uso dessa abordagem, por sua perspectiva histórica, na qual busca olhar para o objeto levando em consideração seu contexto de ontem e de hoje, pois não há como compreender as ações humanas fora da sua história e do seu contexto social, cultural, histórico, econômico e político. Uma vez que de acordo com Minayo (2014), “os princípios de especificidade histórica e de totalidade lhe conferem potencialidade, para, do ponto de vista metodológico, apreender e analisar os acontecimentos, as relações e as etapas de um processo como parte de um todo” (p. 26). Deste modo, a partir de Plastino (1996), entendemos que, “o tempo, o sujeito e a história se transformam em fatores imprescindíveis para a compreensão do ser e da transformação, parâmetros iniludíveis para a construção do conhecimento” (p. 33). Fazendo-se necessário conhecer o contexto no qual nosso objeto de estudo está permeado.

Neste sentido, o método não é um conjunto de regras formais assim como aponta Paulo Netto (2011), no pensamento marxista, “o método implica, pois, para Marx, uma determinada posição (perspectiva) do sujeito que pesquisa: aquela em que se põe o pesquisador para, na sua relação com o objeto, extrair dele as suas múltiplas determinações” (p. 53). O que, de acordo com Tello e Mainardes (2015), “os fundamentos teóricos e epistemológicos de uma pesquisa em política educacional devem permitir a compreensão de um objeto de estudo e não meramente a descrição” (p. 155), por isso, compreendemos que a descrição por si só não possibilita ao pesquisador como aponta os autores, avançar na compreensão do objeto de estudo. Para tanto, é preciso que o pesquisador assuma uma perspectiva e postura epistemológica, a qual irá guiá-lo na condução da sua pesquisa. Portanto, para esses autores, “o enfoque epistemológico é o modo em que se constrói metodologicamente a pesquisa a partir de uma determinada perspectiva epistemológica e de um posicionamento

epistemológico” (p. 158). Por isso, a importância em definir o percurso teórico-metodológico que se alicerça o trabalho de pesquisa. Uma vez que não há como neutralizar-se diante do papel de pesquisador, é necessário assumir uma forma de ver o mundo, afinal, todos nós temos um posicionamento epistemológico.

2.3 A hermenêutica-dialética como lente interpretativa

Para Gomes (2012), a análise da interpretação dos dados dentro de uma perspectiva de pesquisa qualitativa não terá como finalidade contar opiniões e pessoas, uma vez que seu foco, como ressalta o autor é, principalmente, “a exploração do conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema que se pretende investigar” (p. 79). Para tanto, Minayo (2014), aponta que nos últimos anos, muitas pesquisas vêm utilizando a perspectiva hermenêutica-dialética, na contribuição de contextualização de forma crítica a história e a linguagem das práticas sociais. De tal forma que, a autora expõe que esta combinação entre hermenêutica e dialética foi descrita primeiramente por Habermas em 1987, uma vez que para ele, do ponto de vista do pensamento, a hermenêutica-dialética faz a síntese dos processos compreensivos e críticos.

As discussões acerca da hermenêutica e da dialética se desenvolveram por volta dos anos 1960, como apontado por Stein (1983). O autor ainda ressalta que nesse ano, 1960, Gadamer publicou uma obra expondo os fundamentos de uma hermenêutica filosófica. E, Habermas anos depois, em 1967, publicou o estudo sobre “A Lógica das Ciências Sociais”, apresentando as pretensões do método crítico dialético, examinando de certa forma, a filosofia hermenêutica de Gadamer. Assim, é a partir dos estudos destes filósofos que é pensada a contribuição da hermenêutica-dialética para pensar o tratamento dos dados das pesquisas sociais.

Minayo (2014) apresenta a partir dos estudos de Gadamer e Habermas o que se propõe a hermenêutica e a dialética, bem como, o que se propõe quando imbricadas. Assim sendo, a autora aponta que, a hermenêutica funda-se na compreensão, uma vez que

trabalha com a comunicação da vida cotidiana e do senso comum, dentro dos seguintes pressupostos: o ser humano como ser histórico e finito complementa-se por meio da comunicação; sua linguagem também é limitada, ocupando um ponto no tempo e no espaço; por isso, é preciso compreender também seu contexto e sua cultura (p. 166).

Para a autora, do ponto de vista metodológico, a hermenêutica “busca esclarecer o contexto dos diferentes atores e das propostas que produzem” (MINAYO, 2014, p. 167). Já a

dialética, como apresenta ela mesma, se configurou ao longo do tempo, numa maneira dinâmica de interpretar o mundo, colaborando para o entendimento que não existe ponto de vista fora da história, pois, “nada é eterno, fixo e absoluto” (MINAYO, 2014, p. 340). Como salienta a autora,

a orientação dialética de qualquer análise diz que é fundamental realizar a crítica das ideias expostas nos produtos sociais (textos, monumentos, instituições) buscando, na sua especificidade histórica, a cumplicidade com o seu tempo; e nas diferenciações internas, sua contribuição à vida, ao conhecimento e às transformações (MINAYO, 2014, p. 347).

Assim sendo, do ponto de vista metodológico, a dialética, como aponta Minayo (2014), “precisa criar instrumentos de crítica e apreensão das contradições na linguagem” (p. 167). Diante destes pressupostos, utilizamos como lente interpretativa dos dados a hermenêutica-dialética, considerando que, “enquanto a hermenêutica busca essencialmente a compreensão, a dialética estabelece uma atitude crítica” (p. 346), pois estes como aponta a autora, apresentam como “momentos necessários da produção de racionalidade em relação aos processos sociais” (p. 350). De tal forma que, a hermenêutica-dialética visa contribuir para:

a compreensão da consciência e das atitudes fundamentais dos indivíduos e dos grupos em análise, em face dos valores da comunidade e do universo; a compreensão das transformações do sujeito da ação dialética ser humano/natureza/sociedade, numa busca de síntese entre passado, presente e projeção para o futuro; a compreensão das ações humanas de todos os tipos nos diferentes lugares e dos acontecimentos inevitáveis ligados a elas, segundo as intenções dos atores sociais e os significados que eles atribuem aos eventos e a seu próprio comportamento; a compreensão de que as estruturas que condicionam os seres humanos em seu processo individual ou coletivo são construções humanas objetivadas (MINAYO, 2014, p. 348-349).

2.4 Os procedimentos metodológicos

Adotamos como procedimentos metodológicos de pesquisa a análise documental e a realização de entrevistas semiestruturadas com os gestores responsáveis pela implementação da Política de Educação Infantil nas Redes de Ensino Municipais da Região Agreste de Pernambuco, considerando a adequação ao que rege a Lei nº 12.796/13, uma vez que os municípios de todo o país têm até o ano de 2016 para alcançar essa demanda de atendimento educacional. A entrevista como técnica privilegiada de interação social permite a construção de informações pertinentes acerca do objeto de estudo, por isso, “cada entrevista expressa de forma diferenciada a luz e a sombra da realidade, tanto no ato de realizá-la como nos dados que aí são produzidos” (MINAYO, 2012, p. 65). Pois, a entrevista como fonte de informação

pode fornecer dados que segundo Minayo (2012), “constituem uma representação da realidade: ideias, crenças, maneira de pensar; opiniões, sentimentos, maneiras de sentir; maneiras de atuar; condutas; projeções para o futuro; razões conscientes de determinadas atitudes e comportamentos” (p. 65). Neste sentido, a entrevista se deu a partir de um roteiro, o qual se encontra no Apêndice B deste trabalho.

A análise documental se deu em virtude de documentos legais e elaborados a nível federal, estadual e municipal, no que diz respeito ao atendimento, oferta e condições de funcionamento da Educação Infantil enquanto primeira etapa da Educação Básica. Para tanto, realizamos a leitura e análise dos seguintes documentos expostos no Quadro 2, que segue abaixo:

QUADRO 2: Quadro Documental.

Documento	Ano	Abordagem	Disponível
Plano Nacional de Educação (2014-2024) Lei n° 13.005/14	25/06/2014	Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências, República Federativa do Brasil. Trata das 10 diretrizes e sobre as 20 metas e estratégias para serem alcançadas durante a vigência deste plano. Foi decretado pelo Congresso Nacional e sancionado pela Presidente da República Dilma Rousseff.	< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm >.
Plano Estadual de Educação – Pernambuco Lei n° 15.533/15	23/06/2015	Trata do Plano Estadual de Educação (PEE), do Estado de Pernambuco, no qual constam as 10 diretrizes traçadas pelo plano, bem como as 20 metas e estratégias para serem alcançadas durante a sua vigência. Foi decretado pela assembleia legislativa e sancionado pelo Governador do Estado Paulo Henrique Saraiva Câmara.	< http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao/situacao-dos-planos-de-educacao >.
Plano Municipal de Educação – Bezerros Lei n° 0.24/15	28/05/2015	Dispõe sobre o Plano Municipal de Educação (PME) e dá outras providências, do Município de Bezerros-PE, que trata das 10 diretrizes e sobre as 20 metas e estratégias para serem alcançadas durante a vigência deste plano. Foi aprovado pelo poder Legislativo Municipal e sancionado pelo Prefeito Severino Otávio Raposo Monteiro.	< http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao/situacao-dos-planos-de-educacao >.
Plano Municipal de Educação – Caruaru Lei n° 5.540/15	25/06/2015	Dispõe sobre o Plano Municipal de Educação (PME) e dá outras providências, do Município de Caruaru-PE, que trata das 10 diretrizes e sobre as 20 metas e estratégias para serem alcançadas durante a vigência deste plano. Foi aprovado pelo poder Legislativo Municipal e sancionado pelo Prefeito José Queiroz de Lima.	< http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao/situacao-dos-planos-de-educacao >.
Plano Municipal de Educação – Riacho das Almas Lei n° 1.185/15	18/06/2015	Dispõe sobre a criação do Plano Municipal de Educação (PME) do Município de Riacho das Almas-PE, de caráter plurianual, no âmbito das escolas municipais integrantes da Rede Municipal de Ensino e dá outras providências. Trata das 10 diretrizes e sobre as 20 metas e estratégias para serem alcançadas durante a vigência deste plano. Foi aprovado pelo poder Legislativo Municipal e sancionado pelo Prefeito Mário da Mota Limeira Filho.	< http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao/situacao-dos-planos-de-educacao >.

Fonte: Elaboração própria.

2.5 O lócus da pesquisa

Definimos nosso campo empírico a partir da mesorregião do Agreste de Pernambuco, de tal forma que fizemos um recorte geográfico a partir de suas seis microrregiões (Vale do Ipanema, Vale do Ipojuca, Alto Capibaribe, Médio Capibaribe, Garanhuns e Brejo Pernambuco), em opção dos municípios mais populosos da mesorregião. Assim, delimitamos a microrregião Vale do Ipojuca, uma vez que é neste espaço geográfico que está situada a cidade de Caruaru, a cidade mais populosa da região Agreste, ocupando a primeira posição no Quadro 3 a seguir, com 347.088 habitantes, (dados obtidos a partir da estimativa da população no ano de 2015 no site do IBGE). Também consta o fato de que esta municipalidade possui uma visibilidade em função de seu crescente desenvolvimento econômico e social, por se configurar como uma das mais importantes cidades do Agreste, e no contexto atual, apresentar uma expressiva demanda reprimida no que concerne ao direito à educação¹⁰.

Por fazermos esta opção pela cidade mais populosa, Caruaru, levantamos a partir dos seus limites territoriais, as cidades que fazem fronteira, situadas dentro do marco territorial do Vale do Ipojuca. Nesse sentido, temos duas cidades que se encontram ao leste de Caruaru: Bezerros o município que se encontra no Quadro 3 a seguir, na 5º posição dos municípios mais populosos, contando com uma estimativa de habitantes em 2015, a partir de dados do IBGE, de 60.386 habitantes; e o município de Riacho das Almas que apresenta uma estimativa de habitantes, a partir dos dados do IBGE, de 20.177 habitantes, ocupando, como apresentado no Quadro 3 a seguir, a 10º posição.

Ressaltamos a definição desses três municípios, Caruaru, Bezerros e Riacho das Almas, a partir da elaboração de um quadro no qual apresentamos o número de habitantes residentes nos municípios brasileiros no ano de 2015, uma estimativa populacional a partir dos dados coletados no site do IBGE. Neste quadro destacamos apenas os municípios brasileiros situados na microrregião Vale do Ipojuca em delimitação da mesorregião do Agreste Pernambucano. Como podemos visualizar no Quadro 3 a seguir:

¹⁰ Pois, no processo de realização do TCC de Curso de Pós-Graduação Lato Sensu – Gestão da Escola e Coordenação Pedagógica (2014), alguns sujeitos entrevistados, informaram a existência de uma demanda reprimida, que teria seus números identificados por pesquisas realizadas pela Secretaria Estadual da Criança e Juventude e que, em Caruaru, o déficit em 2014 de vagas era de 2.500 crianças de quatro e cinco anos, e 7.700 crianças de zero a três anos de idade.

QUADRO 3: População Residente nos Municípios da Microrregião Vale do Ipojuca do Agreste Pernambucano.

MICRORREGIÃO VALE DO IPOJUCA		
ESTIMATIVA POPULACIONAL DE 2015		
POSIÇÃO	MUNICÍPIO	NÚMERO DE HABITANTES RESIDENTES
1º	Caruaru	347.088
2º	Gravatá	81.893
3º	Belo Jardim	75.462
4º	Pesqueira	66.153
5º	Bezerros	60.386
6º	São Bento do Una	57.659
7º	Brejo da Madre de Deus	49.094
8º	São Caetano	36.763
9º	Sanharó	25.047
10º	Riacho das Almas	20.177
11º	Capoeiras	19.997
12º	Cachoeirinha	19.951
13º	Jataúba	16.858
14º	Alagoinha	14.341
15º	Tacaimbó	12.891
16º	Porção	11.265

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do IBGE¹¹.

Nesta configuração em que se apresenta no quadro acima dos municípios escolhidos, denominamos que estas municipalidades se tratam de portes diferenciados. De tal forma, que, temos, um município de grande porte como é o caso de Caruaru, em virtude do maior número de habitantes, um município de médio porte, Bezerros por se concentrar na quinta posição entre os dez mais populosos e temos um município de pequeno porte, Riacho das Almas por ocupar a décima posição em consideração dos dez primeiros mais populosos. Assim sendo, nosso estudo delimitou como campo empírico estas três municipalidades, considerando o contexto populacional como base para esta definição, levando em conta que se trata de municípios de grande, médio e pequeno porte.

2.6 As participantes da pesquisa

A partir da delimitação do campo empírico (Bezerros, Caruaru e Riacho das Almas), tivemos como participantes do nosso estudo de forma voluntária as coordenadoras do Departamento de Educação Infantil das Secretarias Municipais de Educação dos municípios em estudo. Coordenadoras estas, que acompanham junto com os supervisores escolares o contexto das escolas que oferecem e atendem a Educação Infantil das redes municipais. Assim sendo, realizamos a entrevista semiestruturada com estas participantes no intuito de

¹¹ O quadro foi elaborado a partir de dados coletados no site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, o qual apresenta uma tabela da estimativa da população residente nos municípios brasileiros com base na data de referência em 1º de julho de 2015. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/estimativa2015/estimativa_tcu.shtm>. Acesso em: 24 de março de 2016.

alcançarmos os objetivos que se propôs nosso estudo. No entanto, é pertinente ressaltar que na Secretaria Municipal de Educação de Riacho das Almas não há Departamento de Educação Infantil, desta forma, a participante da pesquisa desta secretaria foi a diretora de ensino, que responde tanto pela Educação Infantil quanto pelo Ensino Fundamental da rede municipal.

Assim sendo, a composição das nossas participantes da pesquisa se configura da seguinte forma: três coordenadoras que respondem pelo Departamento de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino dos municípios de Bezerros e Caruaru, duas da rede municipal de Bezerros, sendo uma que responde pela creche e outra que responde pela pré-escola. E, uma coordenadora de Caruaru, que responde por todo o Departamento de Educação Infantil da rede municipal. E, uma diretora de ensino da Rede Municipal de Ensino do município de Riacho das Almas. No entanto, é importante destacar que também teríamos como participantes da pesquisa, as Secretárias Municipais de Educação dos municípios em estudo. O que não foi possível contar com esta colaboração, uma vez que não tivemos acesso e não se dispuseram a participar do presente estudo.

A participação de forma voluntária das coordenadoras e da diretora de ensino das redes municipais se deu a partir do consentimento desses profissionais em contribuir com o desenvolvimento deste estudo, a fim de responderem à entrevista semiestruturada acerca da política de oferta e atendimento da Educação Infantil das Redes Municipais de Ensino. Dessa forma, a participação foi autorizada conforme o preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a realização da entrevista. De tal forma, o convite para a participação da pesquisa se efetivou por meio da explicitação dos objetivos e os procedimentos do estudo e o que se pretendia com a realização da entrevista. Dessa forma, discorremos com os participantes a forma como seria conduzida a entrevista e de que maneira ela seria arquivada. Assim sendo, os dados coletados através das entrevistas encontra-se em gravação de áudio e transcritos sob responsabilidade da pesquisadora, os quais ficarão armazenados durante um período de cinco anos no endereço da pesquisadora: Dayseellen Gualberto Leite, residente à Rua Belém de Capanema, nº 57, Bairro Petrópolis, CEP 55.032-430, Caruaru-PE, conforme as instruções do Comitê de Ética da Universidade Federal de Pernambuco-UFPE.

Dessa forma, podemos caracterizar nossas participantes da pesquisa da seguinte forma: todas as coordenadoras e a diretora de ensino entrevistadas são do sexo feminino, tem formação de nível médio, na modalidade Normal, antigo Magistério, com curso superior em Pedagogia e Letras. Algumas afirmam terem curso de especialização em Psicopedagogia. São professoras efetivas do quadro docente da rede, na função de Professor 1 (leciona nas turmas de Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e nas fases I e II da Educação de Jovens e Adultos) e Professor 2 (leciona nas turmas dos anos finais do Ensino Fundamental e

nas fases III e IV da Educação de Jovens e Adultos), atuando na função de coordenadoras e diretora de ensino. Possuem em sua grande maioria com mais de 10 anos de tempo de serviço na rede. Assim como podemos visualizar no Quadro 4 abaixo:

QUADRO 4: Caracterização das Participantes da Pesquisa.

DADOS	MUNICÍPIOS			
	Bezerros	Bezerros	Caruaru	Riacho das Almas
Sexo	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino
Formação	Magistério (Normal Médio), Pedagogia e Psicopedagogia.	Magistério (Normal Médio), Pedagogia e Psicopedagogia.	Magistério (Normal Médio) e Pedagogia.	Letras e Psicopedagogia.
Função	Professor 1	Professor 1	Professor 1	Professor 2
Regime	Efetivo	Efetivo	Efetivo	Efetivo
Tempo de Serviço	25 anos	18 anos	16 anos	15 anos
Cargo	Coordenadora do Departamento de Educação Infantil – Creche.	Coordenadora do Departamento de Educação Infantil – Pré-Escola.	Coordenadora do Departamento de Educação Infantil.	Diretora de Ensino.
Período	4 anos	4 anos	1 ano	4 anos
Expediente	6 horas diárias	6 horas diárias	6 horas diárias	8 horas diárias

Fonte: Elaboração própria.

Realizada a caracterização das participantes da pesquisa de cada Rede Municipal de Ensino, de forma a resguardar sua identidade pessoal, conforme explicita o Comitê de Ética passaremos a mencioná-las no proceder da nossa descrição e análise de dados, da seguinte maneira: CB1 para mencionar a exposição da fala da coordenadora da creche do município de Bezerros; CB2 em referência à coordenadora da pré-escola do município de Bezerros; CC3 para mencionar a fala da coordenadora do Departamento de Educação Infantil do município de Caruaru. E, por fim, o município de Riacho das Almas, na pessoa da diretora de ensino, esta será aqui referenciada a partir da identificação de CR4. Dessa forma, não faremos alusão à identificação nominal de nenhuma das participantes da pesquisa por estes estarem guardados em sigilo para manter a ética da pesquisa aqui desenvolvida.

3 O DIREITO À EDUCAÇÃO BÁSICA

No contexto da legalidade, a educação se configura como um direito público subjetivo de todo e qualquer cidadão brasileiro, uma vez que de acordo com Vieira, E. (2001), a educação como um direito público subjetivo, “pode ser protegida por ser um bem jurídico, individual e coletivo, com a força de direito de ação” (p. 25). Pois, como bem pontua o autor, “a educação, como direito público subjetivo, cria a situação em que é preciso haver escolas para todos” (p. 22). Dessa forma, “não se pode negar o direito de todos a um determinado período de educação gratuita e obrigatória” (OLIVEIRA, R., 1999, p. 71). Pois, como bem coloca Victor (2011), “a partir do momento em que o Estado não assegura paridade de armas, no que concerne ao acesso à educação, está vilipendiando o preceito de igualdade de oportunidades” (p. 63). Assim sendo, quando esse direito é negligenciado, o indivíduo ou mesmo a sociedade pode exigir do Estado sua efetivação, como afirma o autor, “os direitos subjetivos públicos municiam as pessoas de legitimidade para exigir do Estado a efetivação de certos direitos” (p. 74). E aqui em destaque, o direito à educação, considerando que, “o direito subjetivo [...] equivale ao direito que alguém possui (por isso, subjetivo) de exigir algo de outrem” (VICTOR, 2011, p. 74). E, neste caso, deve-se exigir do Estado à concretização desse direito.

Assim, como é expresso na Constituição Federal de 1988, na Seção I do Capítulo III, no Artigo 205, “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Deste modo, a educação, no contexto da lei se torna um bem que busca promover cidadania e a vivência do trabalho. Ademais, a educação como direito possibilita também o acesso aos demais direitos, como aponta Saviani (2013),

A educação, para além de se constituir em determinado tipo de direito, o direito social, configura-se como condição necessária, ainda que não suficiente, para o exercício de todos os direitos, sejam eles civis, políticos, sociais, econômicos ou de qualquer outra natureza (p. 745).

A razão pela qual a educação é concebida como um direito subjetivo de todo e qualquer cidadão, se dá pelo fato de estar estabelecida na forma da lei, juridicamente, e, também, diante a importância que é dada a ela na sociedade brasileira. De acordo com Vieira, E. (2001), a educação é considerada um bem público, se configurando como uma condição necessária para o desenvolvimento da humanidade e conseqüentemente da própria sociedade, porque “com ela se constrói uma sociedade livre, mais justa e solidária e só com ela se garante o

desenvolvimento nacional” (p. 24). Aprofundando esse pensamento sobre a educação como necessidade social, os autores Mattos e Bianchetti (2011) apontam que,

É necessário destacar que a educação é apenas a resposta de uma necessidade social, construída historicamente. Portanto, não é boa ou má, suficiente ou insuficiente. Sob as determinantes do modelo de acumulação vigente, talvez possamos afirmar que não temos a educação que gostaríamos, ou melhor, que mereceríamos. Temos, sim, aquela que determinadas condições históricas forjam (p. 1170).

Dessa forma, a Educação Básica estabelecida como um direito de todos os cidadãos brasileiros, não se configurou sempre dessa maneira, tem, portanto, uma história, que, de acordo com Mattos e Bianchetti (2011), uma educação que “se manifesta diferentemente, no tempo e no espaço, de acordo com seus determinantes históricos” (p. 1171). Pois, são por meio desses determinantes históricos, e não só por meio deles, mas também, dos determinantes políticos, sociais e econômicos do desenvolvimento da sociedade brasileira que a educação formal foi sendo institucionalizada no país, e, dessa forma, foi se configurando no que hoje ela representa para a sociedade. O que, para Silva, M. (2009), implica diretamente no contexto educacional, uma vez que para a autora, a educação é considerada uma prática social, bem como um ato público, e dessa forma, como ela bem aponta, “as questões sociais estão imbricadas no modo de produção e distribuição dos bens materiais produzidos pelos sujeitos na sociedade, em espaços e tempos históricos” (p. 217).

Considerando a educação como uma necessidade humana posta na sociedade, seria praticamente impossível percebê-la de forma desarticulada da estrutura social, política e econômica. Como bem anuncia Wood (2011), “praticamente não existe aspecto da vida na sociedade capitalista que não seja profundamente determinado pela lógica do mercado” (p. 239). No entanto, Mészáros (2007), considera que é preciso ir além do capital, como este autor argumenta, “é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente” (p. 198). E, para Saviani (2010b), “a educação é, pois, um bem de produção, e não apenas um bem de consumo” (p. 392). Para tanto, é necessário uma educação que se contemple os aspectos sociais, políticos e econômicos da sociedade, mas que não deixe de considerar a importância da formação humana para a vida em coletividade.

3.1 Um breve histórico da educação como direito

O Brasil, de acordo com Saviani (2010a), “entra para a chamada “civilização ocidental e cristã” em 1500, com a chegada dos portugueses” (p. 25). O intuito desses portugueses era a colonização da colônia brasileira. Para tanto, o autor aponta que, “o primeiro governador geral do Brasil chegou em 1549 trazendo consigo os primeiros jesuítas” (p. 25), jesuítas estes que receberam a missão dada pelo rei Dom João III de, “converter os gentios” (p. 25), ou seja, os povos que lá habitavam. Para atender o ordenado pelo rei, como ressalta Saviani (2010a), “os jesuítas criaram escolas e instituíram colégios e seminários que foram espalhando-os pelas diversas regiões do território” (p. 26) da colônia.

A partir deste contexto, podemos considerar como salienta o autor, que “a história da educação brasileira se inicia em 1549” (p. 26). E, por isso, que a inserção do Brasil no chamado mundo ocidental, como ele bem aponta, “deu-se, assim, por meio de um processo envolvendo três aspectos intimamente articulados entre si: a colonização, a educação e a catequese” (SAVIANI, 2010a, p. 26).

Na história da educação brasileira, de acordo com Saviani (2013), foi ainda no Brasil Colônia que se apresentaram as primeiras medidas do Estado visando promover o acesso à educação, isso foi dado como aponta o autor, por meio dos “Regimentos” de Dom João III, editados em dezembro de 1548, para orientar as ações do primeiro governador geral do Brasil, Tomé de Souza” (p. 746), que chega ao Brasil com estas orientações em 1549.

O autor define na obra “História das Ideias Pedagógicas no Brasil” (2010a), a educação que se desenvolveu no período colonial do país, o que para ele, compreende-se em três etapas distintas, são elas:

A primeira etapa corresponde ao chamado “período heroico” [...] até o final do século XVI, quando ocorre [...] a promulgação do *Ratio Studiorum*, em 1599.

A segunda etapa (1599-1759) é marcada pela organização e consolidação da educação jesuítica centrada no *Ratio Studiorum*.

A terceira etapa (1759-1808) corresponde à fase pombalina. (p. 31).

De acordo com a periodização apresentada por Saviani, podemos destacar com base nos escritos desse autor (2010a; 2013), que no Brasil a educação com base jesuítica, foi ministrada até meados dos anos de 1759, quando se deu a expulsão dos jesuítas e o fechamento dos colégios fundados por eles, na colônia. A partir desse acontecimento, o desenvolvimento da história da educação brasileira caminhou por novas perspectivas, de tal forma que, rompeu com as ideias religiosas advindas dos jesuítas, por meio das reformas pombalinas que surgiram com base nas ideias laicas inspiradas pelo Iluminismo,

correspondendo às primeiras experiências de se estabelecer uma escola pública estatal. Assim como é apontado pelo autor, “as reformas pombalinas da instrução pública inserem-se no quadro das reformas modernizantes levadas a efeito por Pombal visando a colocar Portugal “à altura do século”, isto é, o século XVIII, caracterizado pelo Iluminismo” (SAVIANI, 2010a, p. 32), estendendo-se até o início do Brasil Imperial.

O século XVIII, conhecido como o Século das Luzes, era pautado por conflitos entre a fé e a ciência, de tal forma que, nesse cenário conflituoso, ocorreram no país mudanças na instrução pública advindas das reformas pombalinas, difundidas a partir do Iluminismo. É, então neste cenário, como aponta Saviani (2010a), que foi pelo “Alvará de 28 de junho de 1759 [que] determinou-se o fechamento dos colégios jesuítas introduzindo-se as aulas régias a serem mantidas pela Coroa” (p. 82). Não só foi por meio desse alvará que as reformas na educação brasileira no contexto dos ideais iluministas se configuraram. Dando-se também por meio da instituição da “Carta Lei” de 10 de novembro de 1772. O que para o autor, através dessa lei “completou-se o conjunto das disposições básicas que implementaram, no Reino de Portugal e seus domínios, as reformas pombalinas da instrução pública” (p. 98).

O pensamento liberal difundido também por volta do século XVIII traz à tona a discussão em torno da sociedade civil, como coloca Vieira, E. (2001), “a ideia de sociedade está ligada ao pensamento liberal, que ganha projeção no século XVIII e representa a sociedade dos cidadãos. O termo civil aqui significa que a sociedade forma-se por cidadão, entendido como aquele que têm direitos e deveres” (p. 12). Dessa forma, como aborda o autor, a discussão acerca da ideia de sociedade civil, traz consigo a ideia de cidadania criada em uma sociedade capitalista. Assim sendo, “uma sociedade vista como um conjunto dentro do capitalismo, de uma sociedade vista como um conjunto de pessoas iguais em seus direitos” (VIEIRA, E., 2001, p. 12-13).

Neste sentido, no decorrer da história da educação brasileira como direito, de acordo com Saviani (2010a), em 25 de março de 1824, a primeira Carta Magna do país, no Brasil Imperial, foi promulgada por Dom Pedro I. Nela, a educação foi pronunciada como direito, garantindo a gratuidade do ensino primário brasileiro. Para o autor, “ao fixar o princípio da gratuidade geral do ensino primário, a Constituição estava garantindo a todos os cidadãos brasileiros o direito a esse nível de ensino a expensas do Estado” (SAVIANI, 2013, p. 748). No entanto, como bem salienta o autor, a “Constituição não fixou como seria efetivada a contrapartida do dever do Estado de assegurar a todos o direito proclamado na Carta Magna do país” (SAVIANI, 2013, p. 748).

Nesse contexto, de acordo com Cury (2006), “a primeira lei geral de educação, datada em 15 de outubro de 1827, era uma lei imperial (hoje diríamos de caráter nacional) que

efetivava a gratuidade no ensino primário, aberto a todos os cidadãos” (p. 117). A Lei das Escolas de Primeiras Letras. Em contrapartida, como pontua Saviani (2013), o Ato Adicional promulgado em 12 de agosto de 1834, colocou como responsabilidade das províncias o dever em prover o ensino primário, assim, desobrigando a responsabilidade do Estado nacional em promover este nível de ensino. O que para Cury (2006), “em 1834, o Brasil Imperial conhecerá uma mudança altamente significativa. O Ato Adicional (Lei n. 16, 12/8/1834), a rigor uma emenda constitucional, reconhece uma certa autonomia para as Províncias, [...] houve a adoção de uma descentralização do ensino primário” (p. 117-118). No entanto, as províncias não estavam preparadas para abarcar esta demanda, assim como bem salienta Saviani (2013),

As províncias não estavam equipadas nem financeiramente, nem tecnicamente para promover a difusão do ensino, o resultado foi que atravessamos o século XIX sem que a educação pública fosse suficientemente incrementada. Com isso, o direito à educação gratuita proclamado na Constituição não contou com as condições necessárias para ser realizado (p. 748).

Uma realidade que se arrasta por muitas vezes até os dias atuais, pois não são investidos recursos financeiros suficientes para a promoção igualitária de acesso e permanência para todos os indivíduos à educação. Para tanto, de acordo com Correa (2011), faz-se necessário investimento financeiro para que a lei possa ser efetivada, uma vez que “a falta de financiamento é o aspecto mais determinante para que o direito, ainda que inscrito em lei, não se concretize” (p. 27). Neste cenário, em meados do século XIX, de acordo com Saviani (2008), a burguesia estabelecida como classe dominante, vai instituir os sistemas nacionais de ensino, advogando a escolarização para todos, de tal forma que, “a escola era proposta como condição para a consolidação da ordem democrática” (p. 33).

De certa forma, o Brasil em pleno século XIX não instituía um sistema de ensino que poderíamos denominar de nacional, como já havia na Europa, no final do século, assim como afirma Araujo (2011),

[...] enquanto a Europa constituía, no final do século XIX, o seu sistema nacional de educação, o Brasil mitigava essa possibilidade com uma organização de Estado liberal que servia apenas para atender aos interesses políticos e econômicos das elites regionais, adaptando-os a uma estrutura social marcada pelos acordos políticos “pelo alto” e pela concentração de terras, riquezas e saber (p. 284).

Pontificava a autora que, dessa maneira o país constituía uma educação pautada numa tradição liberal, uma vez que “[...] na tradição liberal, a educação era considerada uma atividade de interesse geral a ser assegurada pelo Estado” (ARAUJO, 2011, p. 283). No

entanto, não de forma igualitária para toda a nação brasileira, já que não havia um único sistema. É sabido, como afirma a autora que,

[...] enquanto em outros países, já no século XIX, os sistemas nacionais de educação começavam a se articular e a generalização da instrução elementar passava a ser entendida como uma tarefa precípua do Estado nacional, ainda não temos, no Brasil do século XXI, um sistema de educação que possa ser denominado de nacional, dadas as profundas disparidades entre redes, sistemas de ensino, entre estados e regiões. (ARAUJO, 2011, p. 280).

Neste contexto, o Brasil fica para trás em se tratando de educação para sua população, uma vez que não consolida um sistema nacional de educação. Sobretudo, a educação pública brasileira daquela época de acordo com Saviani (2013), não havia financiamento necessário de maneira que, “o Estado não cumpria o seu dever em matéria de educação. Logo, não garantia o direito da população a ter acesso a ela” (p. 749). Uma garantia que requer investimento por parte do poder público. Uma situação educacional que vem se perdurando de certa forma até os dias atuais, pela condição de não haver um sistema nacional de educação.

Na tentativa de estruturar uma educação de igualdade para todos, como apontada por Saviani (2010b), faz-se necessário à constituição de um sistema nacional de educação, o que para o autor,

Trata-se de construir um verdadeiro Sistema Nacional de Educação, isto é, um conjunto unificado que articula todos os aspectos da educação no país inteiro, com normas comuns válidas para todo o território nacional e procedimentos também comuns visando assegurar educação com o mesmo padrão de qualidade a toda população do país (p. 384).

Saviani (2013) corrobora dizendo que a não implantação de um sistema nacional de educação, que pudesse garantir de forma igualitária, o acesso e permanência de todos os indivíduos em idade escolar à educação brasileira, ocasionou em um grande déficit histórico no desenvolvimento da promoção da educação em quanto direito no país. De tal forma que, continuou a persistir o conflito entre a proclamação e a efetivação do direito à educação.

De acordo com Saviani (2013), a Constituição promulgada em 24 de fevereiro de 1891, a segunda constituição proclamada em nosso país, e a primeira constituição do regime republicano, se limitou ao anúncio da laicidade educacional brasileira. O que delineou o empenho em laicizar a esfera pública do país, implicando segundo o autor, “uma forte responsabilidade do governo central na instituição de um sólido sistema público de ensino, extensivo a todo o território da nação que acabava de se organizar como um Estado republicano” (p. 749). Acerca deste contexto, Cury (2006) salienta que,

A Constituição de 1891 mantém um federalismo educacional quase nos mesmos termos do Ato Adicional e, ainda por cima, deixa a cargo da autonomia dos Estados declarar ou não a gratuidade (que desaparece da Constituição Federal de 24 de fevereiro de 1891) e a obrigatoriedade do ensino primário (p. 119).

Para Saviani (2013), foi durante o Brasil Imperial (regime político centralizado), que a educação encontrava-se descentralizada, e permaneceu dessa mesma forma, na República Federativa (regime político descentralizado). Justamente, por não haver se instituído no país um sistema nacional de educação. O que para Cury (2006), “iniciava-se, em nosso país, ainda que imperial e centralizado, um federalismo educacional e, com ele, uma duplicidade de redes de ensino” (p. 118). Dessa forma, como ressalta Saviani (2013), foi motivo suficiente para mais uma vez se postergar a organização nacional da educação, de tal forma “mantendo-se o ensino primário sob a responsabilidade das antigas provinciais, agora transformadas em Estados Federados” (p. 749).

Ainda de acordo com Saviani (2013), a educação brasileira permaneceu estagnada durante um longo período. Quando na primeira década republicana surgem as reformas educacionais no intuito de “reorganizar a instrução pública” (p. 750). Neste contexto, surgiu à primeira oportunidade para organizar o sistema nacional de educação, como aponta o autor,

A primeira oportunidade de organizarmos um Sistema Nacional de Educação no Brasil ocorreu na década de 1930, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e com a Constituição Federal de 1934, que inscreveu a exigência de fixação, pela União das diretrizes da educação nacional e a formulação do Plano Nacional de Educação. Essa oportunidade foi perdida com o advento do Estado Novo (SAVIANI, 2010b, p. 392).

Dessa forma, Saviani (2013), salienta que, a promulgação da nova Constituição Federal, a CF de 16 de julho de 1934, foi a primeira constituição a destinar todo um capítulo para o tratamento das questões educacionais do país. Em contra partida, teve uma vigência curta, apesar de consolidar avanços para a educação, como aponta Cury (2006),

Na paca vigência da Constituição proclamada em 16 de julho de 1934, houve grandes avanços, como a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário, a vinculação de um percentual dos impostos para a educação, o plano nacional de educação e a institucionalização dos conselhos de educação (p. 120).

Em 1937, como aponta Saviani (2013), foi aprovada a nova Carta Magna do país a CF de 1937, que manteve o capítulo referente à educação. No entanto, segundo o autor, “o caráter público da educação é fortemente relativizado”. Neste período, surge às “leis orgânicas do ensino”, “optando-se por organizar a educação nacional por partes, e não como um sistema

integrado, regulado por uma lei unificada” (p. 751). Tem-se neste momento, mais uma tentativa frustrada de compor um sistema nacional de educação.

Com o advento do crescente número populacional, no início da década de 1940, as pressões por expansão da escola aumentam como aponta Araujo (2011), “o crescimento da população urbana e a industrialização do país a partir da década de 1940 contribuíram para o aumento das pressões sociais por expansão das oportunidades de escolarização” (p. 290). Então, é neste contexto que no ano de 1946, de acordo com Saviani (2013), é promulgada a Constituição Federal de 1946, retomando os princípios da CF de 1934, de tal forma que, fixou segundo ele, “20% a obrigação mínima dos estados e municípios e 10% da União” (p. 752), para investimentos na educação. Ainda conforme o autor, “uma nova oportunidade se abriu em decorrência da Constituição Federal de 1946, que reiterou a exigência de fixação, por parte da União, das diretrizes e bases da educação nacional” (SAVIANI, 2010b, p. 392).

Contribuindo com esta discussão, Cury (2006), aponta que a “Constituição de 1946 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 (Lei nº 4.024/61), confirmam a gratuidade, a obrigatoriedade, a vinculação orçamentária e o plano nacional de educação” (p. 120). Segundo o autor, a organização educacional brasileira continuava a se desenvolver por um “federalismo bastante dependente dos setores ligados à economia e à divisão dos impostos” (p. 120). No entanto, é através desta Constituição em corroboração as ideias de Anísio Teixeira que surge a ideia de municipalização do ensino, como ressaltam Nogueira e Rangel (2011), “a ideia de municipalização do ensino, uma das formas de descentralização política, no Brasil parte de Anísio Teixeira já no século XX, uma ideia associada à doutrina política e social da Constituição de 1946” (p. 518). Pois, “para Anísio Teixeira, a descentralização educacional contribuiria para a democracia e para a sociedade industrial, moderna e plenamente desenvolvida” (NOGUEIRA; RANGEL, 2011, p. 518).

Durante o período do regime militar no país, foi proclamada em 24 de janeiro de 1967, uma nova Constituição Federal. Que de acordo com Cury (2006) essa Constituição possibilitou no âmbito educacional, a ampliação da educação obrigatória para os oito anos de idade e retirou a vinculação orçamentária para a educação, dos entes da federação. Dessa forma, havendo falta de investimento financeiro educacional.

É apenas por volta do século XX, como afirma Araujo (2011), “[...] que a ideia de educação como propulsora de igualdade econômica e social pode ser relacionada com a [ideia] de direito a ser garantido pelo Estado” (p. 283). Assim como bem ressalta a autora, “só a partir de 1988, ao direito à educação por parte do indivíduo, corresponde à obrigatoriedade de oferecer educação por parte do Estado” (p. 289). Pois é neste contexto que a década de 1980 torna-se palco para a sociedade civil trazer a cena o papel do Estado, como salientam

Nogueira e Rangel (2011), “[...] a década de 1980 mostrou-se como palco político-temporal das inovações, o momento em que a sociedade civil se organizou e clamou pela postura de um Estado presente e operante, o momento em que a sociedade evocou a instauração de um Estado democrático e legítimo” (p. 515).

É neste cenário que a constituição da educação como um direito posto no papel da legalidade, se configura numa nova trajetória legal, quando se promulga a Constituição Federal de 1988. Assim sendo, essa legitimidade determina a vida social, política e jurídica do país para a vida em sociedade civil, como esclarece Vieira, E. (2001), “a Constituição determina a vida social, política e jurídica do Brasil, organizando o Estado. Ao ordenar a sociedade e o Estado, a Constituição também dispõe sobre a educação e sobre a forma de concretizá-la” (p. 15). Dessa forma, chegamos ao contexto da legislação federativa em vigor no país, a Constituição Federal de 1988 (05/08/1988). Que de acordo com Cury (2006), a CF de 1988 recusou tanto um federalismo centrífugo como centrípeto¹², optando por um “federalismo cooperativo sob a denominação de regime de colaboração recíproca, descentralizado, com funções compartilhadas entre os entes federados” (p. 121). O que implicou diretamente no direito à educação, bem como sua concretização em todo território brasileiro. Como ressaltam Nogueira e Rangel (2011),

[...] com o advento da Constituição Federal (BRASIL, 1988), a educação se torna política pública de oferta devida pelo Estado para a efetivação do direito à educação, demandando a colaboração da sociedade na sua promoção e incentivo. Assim, a Educação deve atingir a todos os cidadãos de forma indiscriminada, seja no quantitativo de vagas ofertadas, seja ainda na qualidade enquanto compromisso de uma educação que gere frutos positivos à construção da cidadania (p. 518).

No decorrer desse trajeto histórico da constituição da educação como direito, Saviani (2013), pontua que a CF de 1988 define a Seção I do Capítulo III para o tratamento específico das questões que envolvem o desenvolvimento para a oferta e atendimento da educação brasileira como direito, bem como também instituiu um percentual mínimo de investimento orçamentário para cada ente federado, ou seja, 18% para a União e 25% para os Estados e municípios. Percentual este que sofreu atualmente mudanças substanciais, com a desvinculação dos recursos da União, para com a educação no país, como discorreremos logo mais adiante. Dessa forma, a Constituição Federal descentraliza as responsabilidades para

¹² De acordo com Cury (2006), “o *federalismo centrífugo* se remete ao fortalecimento do poder do Estado-membro sobre o da União, em que, na relação concentração/difusão do poder, prevalecem relações de larga autonomia dos Estados membros. Pode-se assinalar com a tal Velha República, especialmente entre 1898-1930”. “O *federalismo centrípeto* se inclina ao fortalecimento do poder da União, em que, na relação concentração/difusão do poder, predominam relações de subordinação dentro do Estado Federal. Pode-se dar, como exemplo, o próprio Brasil entre os anos de 1930 e 1980, embora com uns acentos diferenciados para períodos específicos, como o de 1946-1964”. (p. 115).

com a educação e dessa forma compartilha com a sociedade essa responsabilidade, na medida em que,

[...] a descentralização estabelecida na Carta Magna nada mais expressava do que a necessidade da União de compartilhar responsabilidade e, simultaneamente, comprometer em menor proporção sua receita com a política educacional. Esse foi, ainda, o momento em que o Estado aproveitou a oportunidade para compartilhar suas responsabilidades também com a sociedade civil, legitimando assim a participação social e cidadã (NOGUEIRA; RANGEL, 2011, p. 515-516).

Neste contexto, podemos perceber o descaso do Estado com a educação, a partir do momento quando compartilha sua responsabilidade com a própria sociedade. De tal forma que, “a organização da educação brasileira segue a mesma direção da organização político-administrativa da República, fundamentada no federalismo, havendo descentralização normativa e executiva” (VIEIRA, E., 2001, p. 25). No cenário de que se funda numa política de educação minimalista, na medida em que não cria um sistema nacional de ensino, como coloca Saviani (2010b), “a organização do Sistema Nacional de Educação foi inviabilizada pela interferência governamental, que preferiu uma LDB [Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96] minimalista para não comprometer sua política educacional” (p. 392).

Para Nogueira e Rangel (2011), a Constituição de 1988 é apontada como um fator interno desse movimento de descentralização das responsabilidades estatais. No entanto, corroboraram também nesse processo, os fatores externos, possibilitando a instituição desse pensamento descentralizador, que segundo os autores foram os seguintes:

[...] o sistema neoliberal-capitalista e o processo da globalização, fatores que fazem o Estado pender para uma postura de minimização, em contraposição à maximização do mercado e à minoração de despesas políticas sociais e captação de recursos, a fim de fortalecer uma receita que seja contributiva e competitiva face ao cenário global (NOGUEIRA; RANGEL, 2011, p. 512).

Este cenário influenciou fortemente a educação brasileira, diante do pensamento neoliberal que não defende a responsabilidade do Estado para com a educação pública de todo e qualquer cidadão, conforme termos universalizantes e de maneira padronizada (HÖFLING, 2001). Dessa forma, as teorias neoliberais, “propõem que o Estado divida – ou transfira – suas responsabilidades com o setor privado” (HÖFLING, 2001, p. 38). Uma realidade que vemos com tanta veemência no país nos dias atuais, por isso, que muitas vezes o direito proclamado em lei, vai sendo negligenciado por falta de políticas públicas que o materialize.

Nesta discussão do breve percurso histórico da constituição da Educação Básica enquanto um direito social, trazemos para o debate, o campo da legislação educacional com a

promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, implementada em 20 de dezembro de 1996, a qual se encontra em vigor. Ela define os segmentos da Educação Básica como: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, bem como, amplia a discussão da educação nacional. O que para Saviani (2012), “quando se pensa numa lei específica para a educação, é porque se está visando à sua sistematização e não apenas à sua institucionalização” (p. 87). Dessa forma, é preciso que a lei incorpore ou mesmo tome consciência dos problemas educacionais, uma vez que visa instituir as diretrizes e as bases, o que seria os meios e fins da educação nacional. Como bem ressalta o autor, “se por diretrizes e bases se entendem fins e meios, ao serem estes definidos em termos nacionais, pretende-se não apenas estimular uma práxis intencional particular, mas conduzir a uma práxis intencional comum no domínio da educação” (p. 87).

Neste cenário, ocorre em 2006 no campo da legislação educacional mudanças na idade obrigatória para inserção na Educação Básica, bem como a nova configuração do Ensino Fundamental. Dessa forma, a Lei do Ensino Fundamental de Nove Anos, Lei nº 11.274 de seis de fevereiro de 2006, apresenta a idade de seis anos para a matrícula escolar, de maneira que reduz de sete para seis anos de idade, o ingresso da criança ao ensino obrigatório. Como expressa o Artigo 32 da referida lei, “o ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade [...]” (BRASIL, 2006c). Assim sendo, a matrícula a partir dos seis anos de idade na Educação Básica de forma obrigatória no Ensino Fundamental, implica diretamente no atendimento da Educação Infantil, pois este segmento educacional não mais direciona sua oferta às crianças de seis anos de idade, mas sim até as crianças com cinco anos de idade.

Incorporando esse debate da Educação Básica enquanto um direito social, destacamos as novas configurações legislativas para o campo educacional, a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, que faz alterações na redação da CF de 1988, no Inciso I do Artigo 208, determinado a “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade [...]” (BRASIL, 2009b). Dessa forma, reduz dos seis anos de idade para os quatro anos, a idade mínima para a matrícula e frequência na Educação Básica obrigatória. Assim, passa a incluir a Educação Infantil como etapa obrigatória, no segmento da pré-escola. Impactando diretamente na oferta e atendimento da primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil. Que passa a partir dessa Emenda a considerar a faixa das crianças de quatro anos de idade de forma obrigatória para todo o território nacional.

Finalizamos este percurso histórico da Educação Básica enquanto direito, chamando atenção para o debate acerca da Educação Infantil, que se configurou como etapa da Educação Básica obrigatória para as crianças da pré-escola a partir dos quatro anos de idade. No

entanto, essa mudança não garante acesso, frequência e permanência da criança na escola. Como salientam Pinto e Alves (2011), “embora a existência de uma norma constitucional que disponha sobre o número de anos obrigatório de estudos, por si, não significa uma garantia de acesso a um ensino de qualidade ou vivência de oportunidades educacionais relevantes” (p. 612). É preciso que o Estado cumpra seu papel em viabilizar o acesso dessas crianças a uma Educação Infantil de qualidade, aquela que visa respeitar os direitos da criança, considerando a singularidade e especificidade de ser criança, na forma de organização dos seus espaços e propostas educacionais.

A Educação Infantil neste cenário obrigatório se afirma ainda mais com a promulgação da legislação educacional, Lei nº 12.796/13 que incorpora nova redação a LDB de 1996, instituindo o determinante da EC nº 59/09 – a obrigatoriedade da Educação Básica a partir dos quatro anos de idade. Dessa forma, como pontua Vieira, L. (2011), “o Brasil vem consolidando, nas duas últimas décadas, uma política de governo mais intervencionista, sobretudo quando busca disciplinar a oferta da educação pré-escolar pública e privada para crianças a partir dos quatro anos de idade” (p. 249). Determinando sua obrigatoriedade, ou seja, uma legalidade que demanda pensar e repensar a cobertura da oferta e do atendimento da Educação Infantil tanto para a creche quanto para a pré-escola em todo o território brasileiro, considerando a necessidade de garantia do acesso à educação como direito, para todas as crianças de zero a cinco anos de idade, o que demanda uma ampliação desse atendimento e oferta em todo o país.

3.2 A breve história da trajetória da educação infantil brasileira: do amparo ao direito

Bujes (2001) discute que a educação da criança durante muito tempo foi considerada de responsabilidade das famílias às quais ela pertencia. Era ao lado dos adultos e outras crianças com as quais ela convivia que aprendia a se tornar membro da sociedade. Aprendia também a participar das tradições que eram importantes para ela enquanto criança. Aprendia a dominar os conhecimentos que eram necessários para a sua sobrevivência e ao longo do seu desenvolvimento, a enfrentar as exigências da vida adulta. Por um bom tempo, na história da humanidade, não havia nenhuma instituição que tivesse a responsabilidade em oferecer esta educação. Como salienta a autora, “[...] a educação infantil, como nós a conhecemos hoje, realizada de forma complementar à família, é um fato recente. Nem sempre ocorreu do mesmo modo, tem, portanto, uma história” (p. 13).

Na história da Educação Infantil brasileira, Kramer (2006a) e Silva e Francischini (2012) destacam que no período do Brasil colônia até meados dos anos de 1874, pouco se

fazia pelo atendimento da infância. Silva e Francischini (2012) ressaltam que durante esse período, em 1549, “a Companhia de Jesus se ocupou de educar a criança, vista como uma folha em branco, passível de ser moldada e educada para a submissão e disciplina” (p. 259). Assim se configurou o que as autoras chamam de primeira fase de atendimento da criança no país.

A segunda fase de 1874 a 1889, “a expectativa e crença no Brasil como um país do futuro geraram a ideia de que esse futuro estava na criança; desta forma, para garantir um futuro promissor e saudável, eram necessários maiores cuidados e controle dessa fase da vida” (SILVA; FRANCISCHINI, 2012, p. 260). Para as autoras, “ao mesmo tempo em que se constituía o espaço de atendimento às crianças pobres [as creches], datam de 1877 e 1880 os primeiros jardins da infância no Brasil: o primeiro, em São Paulo, [...] e, o segundo, no Rio de Janeiro, ambos destinados às famílias de alto poder aquisitivo” (p. 261). Pois, havia no país uma distinção no atendimento direcionado para a criança pobre e para a criança rica. As autoras ainda salientam que, “as instituições destinadas ao cuidado de crianças tinham um caráter preventivo e de recuperação das crianças pobres, consideradas perigosas para o futuro e uma nação promissora” (p. 262). O que para Kuhlmann Júnior (2011), os jardins de infância, eram a instituição educativa por excelência, e, a creche, era a instituição de assistência, apoio e educação para submissão.

O que para Kramer (2006a), havia naquela época um atendimento de característica médica para com a infância pobre. No entanto, é por volta dos anos de 1889 a 1909, que intensificaram no país o atendimento no campo da higiene infantil, médica e escolar. Como ressalta a autora, “as primeiras iniciativas voltadas à criança partiram de higienistas e se dirigiram contra a alarmante mortalidade infantil” (p. 49). Nesse período, como ressalta a autora, “faltava de maneira geral, interesse da administração pública pelas condições da criança brasileira, principalmente a pobre” (p. 50).

É neste contexto, como aponta Kramer (2006a), que, “as autoridades governamentais que haviam permanecido inertes em termos de realizações objetivas a favor da criança pobre e abandonada começavam a proclamar a necessidade de seu atendimento” (p. 53). Uma vez que

No final do século XIX, o Estado, no exercício de sua postura preventiva, tomava para si a função de zelar pela educação das crianças, de suprir, tanto quanto possível, os cuidados familiares que lhes faltavam, para controlar essa fase da vida e, conseqüentemente, investir no futuro da nação (SILVA; FRANCISCHINI, 2012, p. 260).

O que para Silva e Francischini (2012), havia por parte do Estado um reconhecimento de que os primeiros anos de vida de uma criança era uma fase importante. Para as autoras, “é

apenas na terceira fase, de 1889 até 1930, que percebemos ações que demonstram maior atuação da administração pública voltada para criança” (p. 261). Pois é durante esse período, em 1897, como bem elas ressaltam que inaugura em São Paulo o edifício Jardim da Infância, com o intuito de educar as crianças com idade ente quatro e sete anos de idade. Anos depois, em 1899, foi fundado o Instituto de Proteção e Assistência à Criança do Brasil, tendo como objetivo a criação de creches e jardins da infância. Dessa forma, “em 1909, tivemos a primeira creche para os filhos de operários com até dois anos, mas a maior parte das práticas voltadas para crianças [...] era de caráter médico” (SILVA; FRANCISCHINI, 2012, p. 261).

Kramer (2006a) aponta que a atenção e a valorização da criança brasileira vão se acentuando no país após os anos de 1930. Enquanto que na Europa já havia creches e jardins da infância desde o século XIX, e no Brasil, ambas são instituições que surgem por volta do século XX. Pois, “no final do século XIX, não havia no país uma política educacional e sim uma política jurídico-assistencial de atenção à criança” (SILVA; FRANCISCHINI, 2012, p. 263). Até meados do século XIX, “o atendimento de crianças pequenas longe da mãe em instituições como creche ou parques infantis praticamente não existia no Brasil” (OLIVEIRA, Z., 2011, p. 91).

De acordo com Campos, Rosânia (2013), a Educação Infantil no Brasil se configurava como uma política assistencial que era associada ao processo civilizatório tendo como base as necessidades individuais e não coletivas. Assim, ao longo do século XX, como pontua a autora, tanto no Brasil como na América Latina era difundido “a ideia de mudança social via educação, delegando-se à educação infantil o papel de compensar as carências culturais das crianças pobres e, assim, criar condições de acesso às oportunidades educativas, promovendo a equalização social” (p. 203), uma tentativa de harmonização das crianças pobres para a vida em uma sociedade.

Para Kramer (2006a), a assistência à infância que vinha sendo dada até meados da década de 1920 era praticamente através de instituições particulares (higienistas e médicas). Como apontam Silva e Francischini (2012), “nas primeiras décadas do século XX, a Justiça e a Assistência se uniram visando a um saneamento moral da sociedade, enquadrando os indivíduos inclusive as crianças, à disciplina e ao trabalho e, dessa forma, as ações médicas passavam a contar com as ações de justiça” (p. 264). Foi neste cenário que o atendimento a criança brasileira foi se dando no país ao longo de sua história. Pois, por parte do governo, como ressaltam as autoras, “até os primeiros anos da República fora praticamente nulo o movimento em função da puericultura e da escolarização, no princípio do século XX a situação começava a se alterar” (p. 252).

Na história do atendimento da educação da criança brasileira, a partir da década de 1930 a luta em defesa por um atendimento de forma igualitária começa a surgir no país. No entanto, o obstáculo para o reconhecimento da Educação Infantil como parte de um sistema educacional se deu pelo fato de que sua oferta durante um bom tempo no decorrer de sua trajetória estar ligada a funções assistencialistas com caráter de atendimento médico e sanitário que, com o decorrer do tempo, passou a relacionar atendimento assistencial e social a algumas características educativas (KRAMER, 2006a). Apesar disso, a autora ainda aponta que a década de 1930 trouxe consideráveis mudanças sociais no contexto brasileiro, pois, de acordo com ela, essa década “é considerada aqui como limite pelas modificações políticas, econômicas e sociais ocorridas no cenário nacional – em estreita relação com o cenário internacional – e que se refletiriam na configuração das instituições voltadas às questões de educação e saúde” (KRAMER, 2006a, p. 56).

Neste sentido, o surgimento do atendimento da Educação Infantil se deu, então, no contexto assistencial e social para atender as camadas populares, subsidiando a educação familiar. Era considerado um ato educativo que combinava os cuidados físicos e a construção de conhecimentos. E, é ainda por meados da década de 1930 que se dar a institucionalização da Educação Infantil no país (NUNES, D., 2009). Assim como bem alude Kuhlmann Júnior (2011), “as instituições de educação da criança pequena estão em estreita relação com as questões que dizem respeito à história da infância, da população, da urbanização, do trabalho e das relações de produção, e etc. – e, é claro, com a história das demais instituições educacionais” (p. 16).

De acordo com Machado (2009), na década de 1940 já funcionavam em alguns estados brasileiros, como São Paulo e Porto Alegre, “espaços como jardins e parques infantis, que basicamente procuravam assistir, educar e recrear as crianças” (p. 17). No entanto, como salientam Silva e Francischini (2012), “a partir da década de 1940, surgiram diversos órgãos e iniciativas voltadas para a proteção à criança, com ênfase na educação” (p. 266). Período em que o país apresentava a criação do Departamento Nacional da Criança, que pretendia a criar centros de recreação (KRAMER, 2006a). Entretanto, Oliveira, Z. (2011), aponta que o atendimento nas creches por volta da década de 1950 tinha um trabalho de caráter assistencial, pois a preocupação de atendimento nestes espaços era praticamente cuidar da higiene e da segurança física, dando pouca atenção a um trabalho educacional, voltado para o desenvolvimento intelectual e afetivo das crianças. Configurando-se dessa forma, uma dualidade no atendimento da criança brasileira.

A história da Educação Infantil se relacionou aos eventos políticos, econômicos e culturais que marcaram a história mundial, e com isso, a influenciou diretamente. Eventos

como: a Guerra Fria, a Revolução Cultural dos anos de 1960 e 1970 no ocidente e a globalização (HADDAD, 2006). Assim como bem ressalta Rosemberg (1999), durante as décadas de 1950 e 1960, em plena Guerra Fria, o UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), vinha constituindo um modelo de Educação Infantil a baixo custo, propagado em diversos países, inclusive no Brasil. Enquanto as ideologias da Guerra Fria provocavam a cisão de cuidado e educação no atendimento da criança, a “Revolução Cultural Ocidental” dos anos 1960-1970 produziu um movimento para integrá-los, unificando as metas sociais e educacionais. No entanto, a globalização refreia essa unificação dos serviços, se configurando em uma participação mínima do Estado (HADDAD, 2006).

Neste contexto, “novas tendências no campo da educação e cuidado infantil revelam-se a partir da contestação dos anos 1960 e 1970 realizada pelos movimentos feministas, negro, estudantil, hippie etc. (HADDAD, 2006, p. 528). Uma vez que nesse período permanecia no país uma dualidade no atendimento à criança brasileira. Assim como revela Rosemberg (1999), “até o início da década de setenta, o modelo de educação pré-escolar – na verdade, denominada pré-primária – perseguido pela administração educacional, divergia do modelo da creche destinada aos pobres” (p. 15). Nesta conjuntura, de acordo com Haddad (2006), o Brasil no final da década de 1970, em plena ditadura militar, foi palco de diversos movimentos sociais que travaram uma abertura política para discutir o significado da creche, o atendimento que era dado nestes espaços, uma vez que divergia do atendimento dado nos espaços da pré-escola. Dessa forma, como coloca a autora,

O movimento de luta por creches defende um novo conceito de creche como uma questão de direito, em oposição à tradição caritativa e de custódia. Em São Paulo, onde esse movimento teve origem, a resposta do poder público foi bastante expressiva. Implantou-se um programa de expansão da rede pública de creches, que até hoje é a maior da América Latina (HADDAD, 2006, p. 529).

É neste período que o Estado se expõe numa presença mais ativa para com a oferta do atendimento das crianças brasileiras, ressignificando o conceito de creche e apresentando, no entanto, um atendimento de massa e de baixo custo para as crianças da pré-escola, em virtude da prevenção do fracasso escolar (HADDAD, 2006). Como também ressalta Rosemberg (1999),

Durante os governos militares, o Estado formulou uma política de intensa expansão da oferta de vagas, configurando à educação infantil um perfil de atendimento de massa, principalmente por meio de programas implantados pelos extintos Movimentos Brasileiro de Alfabetização – MOBRAF e Legião Brasileira de Assistência – LBA. Apoiado numa concepção de educação compensatória, preparando crianças carentes para o ingresso no Ensino Fundamental (p. 14-15).

Esse atendimento em massa desenvolvido pela ação do Estado foi implementado em larga escala no país, através do Projeto Casulo, criado em 1976 (SILVA; FRANCISCHINI, 2012). Este projeto, como apresenta as autoras, pretendia atender as crianças durante quatro a oito horas por dia, realizando atividades de acordo com cada faixa etária, pois havia de certa forma, “uma preocupação com a alimentação das crianças, o Projeto Casulo realizava atividades recreativas, atendendo às necessidades infantis” (p. 267). Para Silva e Francischini (2012), o atendimento das crianças brasileiras no período da ditadura militar seguia os ditames do Estado, uma vez que

A era militar – 1964 a 1985 – tinha como lema a segurança e o desenvolvimento da nação que seriam alcançados na medida em que as diferenças e tensões diminuíssem. Desta forma, projetos como o Casulo eram estratégias preventivas junto à população pobre para diminuir as diferenças e desigualdades, e, com isso, diminuir também as possibilidades de conflito (SILVA; FRANCISCHINI, 2012, p. 267).

Nesta trajetória histórica, várias denominações foram designadas para a expressão das instituições de atendimento infantil. De acordo com Abramowicz (2003), estas instituições já foram chamadas de “jardim da infância, escola maternal, sala de asilo, escola de tricotar, creche, pré-primário e pré-escola” (p. 14). As diversidades de denominações que as instituições infantis já receberam também tiveram estreita relação com a quem elas estavam destinadas, haja vista que, eram direcionadas para as diferentes classes sociais. As creches, que funcionavam em tempo integral, dirigiam-se para as famílias populares de classe baixa, dando assim assistência para as mães que necessitavam trabalhar. Já as pré-escolas, que funcionavam meio turno eram, segundo a autora, “escolas de crianças pequenas e de uma classe social com mais possibilidades econômicas” (p. 14). Com essa dualidade na oferta e no atendimento, a Educação Infantil foi sendo consolidada no Brasil.

Seguindo com a trajetória histórica do atendimento da Educação Infantil no país, vários autores como Campos, M. (1997), Rosemberg (1999), Kuhlmann Júnior (2000), Abramowicz (2003), Barbosa (2006), Haddad (2006), Kramer (2006a), Machado (2009) e Nunes, D. (2009) e Silva e Francischini (2012), ressaltam que ocorreu no Brasil na década de 1970 uma expansão da oferta da Educação Infantil, como podemos vislumbrar nos trechos relatados acima. De certa forma, Machado (2009) enfatiza que este momento em comparação aos anos anteriores, a oferta e atendimento as crianças no país se dava de maneira tímida e precária. A autora ressalta que, foi nesse período que ela passou a se expandir de maneira mais acentuada. De acordo com os autores citados, essa foi uma época também do surgimento de lutas pela valorização da educação pré-escolar, bem como, da creche, dando início ao surgimento de

novas escolas e creches, e de debates em eventos educacionais acerca do papel da Educação Infantil. Estes debates apontados por Machado (2009) buscavam defender o caráter pedagógico e educacional das instituições como creche e pré-escola do país, contrapondo-se ao modelo assistencial até então vigente no Brasil. Dessa forma, a Educação Infantil passa a ser discutida como um direito.

Havia por parte dos estudiosos, inquietações acerca das políticas governamentais pautadas em uma concepção compensatória, massificada e precarizada que vinha se perdurando no atendimento das crianças nos espaços da pré-escola naquele período (MACHADO, 2009). Dessa forma, faziam críticas a esse modelo, no intuito de repensar o atendimento e oferta que o Estado disponibilizava. Tais debates também se davam em torno da questão levantada por Campos (1986), de que “a educação da criança pequena está ligada tanto ao campo educacional, como à questão da família, da maternidade e, por consequência, aos direitos da mulher” (p. 58).

Nesse contexto da Educação Infantil como luta das mulheres pelos direitos, Kramer (2006a), aborda a década de 1980 como um cenário dessas lutas, pois com o processo da abertura política, as lutas pela escola pública movimentou todo o país, pressionando o Estado para que o mesmo reconhecesse como sua responsabilidade e dever a educação pública para todos em todos os níveis educacionais. Assim, como bem coloca a autora, “o direito à educação de todas as crianças [...] é bandeira de movimentos de mulheres, de educadores, de trabalhadores e trabalhadores em geral” (p. 122). Corroborando com o pensamento dessa autora, Campos, M. (1997), também aponta que na década de 1980 os movimentos de mulheres tiveram papel importantíssimo na luta pela creche e pelos direitos das crianças e adolescentes no país. Não só as mulheres tiveram importante papel na luta por esses direitos, como apontam Campos, Füllgraf e Wiggers (2006),

O final da década de 70 e a década de 80 foram marcados por diversas mobilizações da sociedade civil que demandavam a extensão do direito à educação para as crianças pequenas: movimentos de bairro e sindicatos nas grandes cidades lutavam por acesso a creches; grupos de profissionais e especialistas da educação mobilizavam-se no sentido de propor diretrizes legais; prefeituras procuravam dar respostas à demanda crescente por creches e pré-escolas, criando e/ou ampliando o atendimento (p. 88).

Dessa forma, o movimento de toda a sociedade civil intensificou o debate e a luta por uma Educação Infantil como direito de todas as crianças brasileiras. E, neste contexto podemos ressaltar com base nos escritos de Haddad (2006), que os eventos mundiais já mencionados anteriormente, por volta do final da década de 1980 e início de 1990, provocaram rápidas mudanças no cenário político e econômico, impactando as políticas

voltadas para a educação e cuidado das crianças. Era necessário mudar o panorama de atendimento e oferta da educação da pequena infância que vinha se dando no país durante décadas anteriores. Na verdade, por falta de uma legislação educacional estruturada e vigente, no país aparecia e crescia desordenadamente instituições informais que atendiam a população infantil (SILVA; FRANCISCHINI, 2012).

A Educação Infantil se definia com um novo papel, importante e amplo que o anterior, o de cuidado e assistência à criança pequena. Surgia no campo educacional, a Educação Infantil como espaço de desenvolvimento integral do sujeito infantil, a criança. Dessa forma, a Educação Infantil vinha abandonando expressivas abordagens assistencialistas e recreativas, perduradas por décadas na história do atendimento da criança no país. Como apontam Silva e Francischini (2012),

O histórico de ações e posturas junto às crianças nos primeiros anos de vida aponta uma tendência em adotar uma postura assistencialista, mas, a partir da década de 90, a função educativa ganha força junto às crianças de zero a seis anos, contando com dois grandes marcos: a Constituição Federal de 1988, que traz o dever do Estado de oferecer creches e pré-escolas para todas as crianças de zero a seis anos, e o ECA (BRASIL, 1990), enfatizando, em seus artigos 53 e 54, o direito da criança à educação (p. 269).

Neste contexto, a Educação Infantil vinha se configurando como direito de todos, balizada pelos aportes legais, sendo assim, garantida pela Constituição Federal de 1988. Dessa forma, enfatiza-se assim a conquista de uma Educação Infantil de direito para crianças de todo o país, como ressalta Campos, Rosânia (2013), “a educação infantil como um direito de todas as crianças, independentemente de idade, classe econômica ou período escolar que frequentam, [...] na perspectiva de superação da visão assistencial historicamente vinculada a esse segmento educativo” (p. 204). Uma conquista que se deu em virtude das lutas dos movimentos sociais da época que lutavam pelo ingresso das instituições infantis no universo escolar para todos, assim pressionando o governo a ampliar o direito à educação das crianças.

Mesmo com esses avanços na história do atendimento da criança pequena no país, é por volta dos anos 1990 que grandes mudanças ocorrem na gestão do Estado brasileiro, um movimento em torno das reformas políticas e econômicas no processo de redemocratização do país, como salientam Souza e Faria (2004),

A reforma nas suas estruturas e aparato de funcionamento consolidou-se nos anos 90, por meio de um processo de desregulamentação na economia, da privatização das empresas produtivas estatais, da abertura de mercados, da reforma dos sistemas de previdência social, saúde e educação, descentralizando-se seus serviços, sob a justificativa de otimizar seus recursos (p. 297).

Assim sendo, o país se consolida em um campo entre o público e o privado, no qual o Estado forja seu papel, numa política neoliberal, como ressalta Höfling (2001), “a transferência, por parte do Estado, da responsabilidade de execução das políticas sociais às esferas menos amplas, [...] é entendida como uma forma de aumentar a eficiência administrativa e de reduzir os custos” (p. 38). Dessa forma, o pensamento neoliberal postula para a política educacional, como pontua a autora, “ações do Estado descentralizadas, articuladas com a iniciativa privada” (p. 38). É neste contexto que acontecem grandes mudanças em torno da Educação Infantil brasileira, uma vez que Ministério da Educação traz importantes discussões acerca do direito à educação infantil de qualidade para todas as crianças do país (CORREA, 2011). Acerca disso, se consolida em 1994 o primeiro documento sobre a Política Nacional de Educação Infantil, visando expandir a oferta e atendimento de vagas para as crianças de todo o país, instituindo um fortalecimento dos aspectos de cuidado e educação das crianças em instituições de Educação Infantil em todo o território brasileiro (SILVA; FRANCISCHINI, 2012).

Com o reconhecimento da criança vista e entendida como um sujeito de direitos, através da implementação da Constituição Federal de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, em 1996, quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi promulgada, o atendimento à infância brasileira passou a ocupar um lugar de destaque nas políticas públicas para a Educação Infantil. Dessa forma, como aponta Tatagiba (2010), “a instituição de Educação Infantil, ocorrida num contexto de descentralização administrativa em que a atuação municipal em diversos setores foi requisitada, suscitou significativas mudanças na estrutura das Prefeituras em todo o Brasil” (p. 276). Com a LDB promulgada, se chega ao final da década de 1990 sob uma enorme pressão do que a lei tornou como imperativo, “vincular todas as instituições de educação infantil, inclusive o atendimento prestado às crianças de 0 a 3 anos, ao sistema municipal de ensino” (p. 287).

Após consolidada a Constituição Federal de 1988, os municípios brasileiros ganham legitimidade como instância administrativa e responsável pelo atendimento da educação da criança no país. Como salientam Nogueira e Rangel (2011),

A municipalização do ensino emerge como diretriz política adotada pelo Brasil em sua identidade de Estado Federativo de caráter cooperativo, em decorrência de políticas internacionais em sua abrangência e afirmação do sistema neoliberal-capitalista, da globalização, da inserção na Constituição Federal de 1988, da distribuição de competências entre os entes federados, dos princípios de gestão democrática do ensino público e da colaboração recíproca (p. 509).

Neste contexto, com a Constituição Federal de 1988 e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, a Educação Infantil se incorpora aos sistemas municipais de ensino e passa a se organizar a partir das diretrizes das políticas públicas sociais e educacionais. Assim sendo, é de responsabilidade dos municípios brasileiros “oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas”, de acordo com o Art. 11, Inciso V da LDB (BRASIL, 1996). Ainda se configurando neste contexto, a LDB de 1996, como ressalta Abramowicz (2003), “cunhou-se a expressão educação infantil para designar todas as instituições de educação para crianças de zero a seis anos¹³” (p. 14). Agora estas instituições eram vistas não mais como uma assistência às famílias de todo país, mas sim como lugar de socialização e provedor de conhecimento, assim a criança pequena seria agora inserida em um espaço próprio de educação e cuidado para o exercício da infância. Dessa forma, tornou-se direito da criança, este não deve e não pode ser negado.

As crianças agora reconhecidas como sujeitos de direitos, garantidos por lei, são entendidas como sujeitos sociais, culturais e históricos que pertencem à sociedade e merecem respeito e atenção por parte do poder público, necessitando assim, de uma educação pautada na qualidade. Assim, a noção de qualidade da educação assumida na atualidade é aquela que visa promover a cidadania, possibilitar sua ampliação de mundo e seus conhecimentos sobre ela mesma, e no mais, a vivência com outros sujeitos por meio da educação. Uma vez que de acordo com Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), a Educação Infantil se configura com um espaço de escolarização destinado a infância que consiste em promover atividades educativas que busquem promover, “o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança” (p. 25).

3.3 A educação infantil: primeira etapa da educação básica

A educação escolar é um espaço de conquista ao longo do tempo que sofreu e ainda sofre constantes mudanças que condizem e/ou devem condizer com o progresso da sociedade. De acordo com Ghedin e Franco (2008), “a educação é uma prática social humana; é um processo histórico, inconcluso, que emerge da dialética entre homem, mundo, história e circunstância” (p. 40). E é na escola onde se materializa a educação sistematizada, a qual é

¹³ Vale ressaltar que essa designação foi posta pela legislação educacional, ou seja, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, implementada em 20 de dezembro de 1996, a qual na época instituiu a Educação Infantil para todas as crianças de zero até seis anos de idade. No entanto, a partir da Lei do Ensino Fundamental de Nove Anos (Lei nº 12.774/06), implementada em seis de fevereiro de 2006, as crianças com seis anos de idade foram incorporadas ao Ensino Fundamental. A partir de então, a Educação Infantil é destinada para as crianças até cinco anos de idade.

pensada, planejada e executada. Educação esta de grande importância para o desenvolvimento do indivíduo e progresso para a sociedade. Assim, como bem aponta Saviani (2010b), “o movimento dialético ação-reflexão-ação, que é condição *sine qua non* da educação sistematizada e, portanto, da prática educativa própria do sistema educacional” (p. 388).

Destacamos a década de 1990 como época de intensos debates e movimentos sobre educação, resultante de um movimento de lutas iniciado em décadas anteriores. Como podemos ressaltar na fala posta por Nogueira e Rangel (2011), “a década de 1980 no Brasil é apontada como tendo sido palco político-temporal da mobilização da sociedade civil em torno de objetivos comuns, objetivos coletivos que almejavam a reafirmação da obrigação do Estado para com as políticas sociais” (p. 510-511). Assim sendo, um dos resultados desses movimentos é a concretização do debate da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, legislação esta que assegura a obrigatoriedade por parte do Estado de garantir educação para todos.

A partir da composição dessa legislação educacional, a LDB de 1996, a educação escolarizada passa a se organizar da seguinte maneira, “art. 21. I – A educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II – educação superior” (BRASIL, 1996). Uma educação que se destina a todo cidadão brasileiro, ou seja, criança, jovens e adultos, sem distinção de etnia, gênero e classe social.

Diante das disposições legais sobre a Educação Básica, chamamos atenção para a incorporação da Educação Infantil como primeira etapa da escolarização, o que permite a inserção da criança de zero a cinco anos de idade nos sistemas de ensino de toda e qualquer cidade brasileira, uma vez que são de responsabilidade municipal a oferta e atendimento desta primeira etapa da Educação Básica. Tal possibilidade está prevista na legislação educacional, considerando o que rege a Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), considerando a nova redação do seu Art. 29, prevista a partir da Lei nº 12.796/13: “Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 2013b). Que de certa forma obrigatória para as crianças a partir dos quatro anos de idade, as que frequentam as turmas da pré-escola. No entanto, na vigência da legislação atual não há obrigatoriedade da matrícula e frequência para as crianças de zero a três de idade, as crianças da creche.

Além dessa questão, de acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998a), esta etapa de ensino, apresenta uma importância na formação da criança, sobretudo nos aspectos que envolvem a socialização da infância, proporcionando sua vivência com adultos e sua inserção na comunidade a qual pertence. Neste sentido, ainda de

acordo com este documento, os municípios brasileiros necessitam garantir uma Educação Infantil pautada na qualidade da oferta e de condições de funcionamento, já que é direito de toda e qualquer criança sua vivência em um ambiente escolar estruturado, adequado e organizado a partir de suas especificidades e singularidades, permitindo sua formação enquanto sujeito.

Deste modo, a Educação Infantil, a partir da década de 1990, foi considerada como parte da educação escolar da criança e assumiu uma importância na formação da criança de zero a cinco anos de idade. No entanto, até este momento a oferta e o atendimento desta etapa de ensino não estavam sendo pensadas no contexto da obrigatoriedade, uma vez que a legislação que a inseriu neste contexto, é datada do ano de 2013, a qual fez alterações na redação da LDB de 1996, configurando os segmentos de toda a educação nacional, e dentre ela, a primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil.

Em seu processo de reconhecimento enquanto etapa escolar, a Educação Infantil enfrentou um cenário de constantes mudanças que influenciou na estrutura, na organização política e pedagógica das instituições de ensino, bem como, na ambiência física e dos profissionais que atuavam nestes espaços, considerando que, na sua trajetória para tal reconhecimento, ao longo da história da Educação Infantil brasileira, a mesma já foi lugar das práticas de cuidado sob a responsabilidade da área da saúde, da assistência social e da área jurídica.

De acordo com Kramer (2006a), é também nesse mesmo contexto que se vê o reconhecimento da criança como um ser social e portador de direito, pois “as crianças são cidadãs, ou seja, são indivíduos sociais que têm direitos e que o Estado deve atender” (p. 127). A partir deste reconhecimento, começa a ser pressionada a oferta de vagas em creche e/ou pré-escola, para que as famílias possam efetuar a matrícula de seus filhos. Como salienta a autora, é preciso enfatizar, no entanto, que “creches e pré-escolas não são depósitos onde se dá apenas proteção, alimentação, e assistência – são espaços de socialização e educação infantil” (p. 129). E que estes são ambientes indispensáveis para o desenvolvimento educacional da criança, inclusive sendo a primeira etapa de ensino legalmente considerada como pertencente à Educação Básica brasileira.

Para Martins (2004), é importante considerar os avanços significativos que ocorreram nas décadas de 1980 e 1990 no país, no processo de redemocratização que em consequência contribuiu para o reconhecimento dos direitos sociais no Brasil. Neste contexto, a autora ressalta que,

A Constituição de 1988 demarcou um novo momento, resgatou para o Estado o seu papel de provedor de políticas sociais, portanto, incluindo significativo número da

população brasileira até então desprotegida do acesso aos direitos sociais básicos, como educação, saúde, assistência social, entre tantas políticas ao bem-estar da população (p. 111).

A incorporação da oferta e atendimento da Educação Infantil como etapa inicial da Educação Básica, a partir da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, ocasionou mudanças nas instituições infantis, pois passava a instituir como uma educação de direito da criança pequena. De acordo com Oliveira, R. (1999), “a mudança na concepção de creches e pré-escolas, passando-se a entendê-las como instituições educativas e não de assistência social” (p. 63). E, no contexto atual, a Educação Infantil se configura a partir da pré-escola, como obrigatória, para crianças de quatro e cinco anos de idade, em virtude da Emenda Constitucional nº 59/09, que estabeleceu a obrigatoriedade da matrícula dos de quatro aos 17 anos de idade. Emenda esta que trouxe mudanças no texto da CF de 1988, e ocasionou na promulgação da Lei nº 12.796/13, alterando a redação da LDB de 1996, ampliando a obrigatoriedade do ensino e matrícula. Dessa forma, as crianças que de quatro e cinco anos de idade, devem estar devidamente matriculadas em turmas da pré-escola, pertencentes à Educação Infantil brasileira, como é salientado na legislação educacional em vigor.

3.3.1 O contexto da oferta e do atendimento da educação infantil

De acordo com Machado (2009), as instituições de Educação Infantil, quando inseridas nas políticas públicas destinadas à educação, deixam de ser vistas essencialmente como assistencialistas e passam a ser entendidas como ambientes de ensino e aprendizagem. Como salienta a autora, uma vez que “incorporada à educação básica nacional, a educação infantil passa a fazer parte das estruturas regulares de ensino o que implica não apenas em oferta, mas em normatização e fiscalização pelos sistemas de ensino” (p. 20). Afinal, como bem aponta Kramer (2006b), é direito da criança e dever do Estado prover esta educação, pois

As crianças têm o direito de estar numa escola estruturada de acordo com uma das muitas possibilidades de organização curricular que ofereçam a sua inserção crítica na cultura. Elas têm o direito a condições oferecidas pelo Estado e pela sociedade que garantam o atendimento de suas necessidades básicas em outras esferas da vida econômica e social, favorecendo, mais que uma escola digna, uma vida digna (p. 811-812).

Como salienta Kramer (2006b), “o tempo da infância é tempo de aprender e de aprender com as crianças, numa perspectiva de educação em que o outro é visto como um eu e em que está em pauta a solidariedade, o respeito às diferenças e o combate à indiferença e à

desigualdade” (p. 811). Respeitando seu ritmo de aprendizagem, possibilitando a ludicidade da brincadeira e que sejam vistas como crianças e não só como alunos. Para Nunes e Corsino (2009), as instituições de Educação Infantil são lugares públicos “de convivência, de trocas simbólicas, de inserção cultural, de afetos e desafetos, de constituição de identidades e de subjetividades” (p. 15). Assim, como para Nunes, D. (2009), um “lugar que deve combinar absolutamente indissociável, ética, política e conhecimento” (p. 91). Um espaço de convivência e vivência da infância.

Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998a), salientam que o ingresso das crianças nas instituições de Educação Infantil, creches ou centros municipais e pré-escolas, pode alargar o universo inicial das crianças, quanto ao seu conhecimento de mundo, tendo em vista a possibilidade de conviverem umas com as outras e com adultos de origens, hábitos e culturas diversas, aprendendo assim a lidar com novas brincadeiras, adquirindo conhecimentos sobre diferentes realidades. Enquanto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), a Educação Infantil se configura como primeira etapa da Educação Básica, podendo ser oferecida em creches e pré-escolas, caracterizadas como espaços institucionais não domésticos, constituídos como estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de zero a cinco anos de idade, no período diurno, em jornada parcial ou integral, sendo reguladas e supervisionadas por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.

Para Choi (2004) citado por Nunes e Corsino (2009), a vivência em espaços de Educação Infantil podem trazer benefícios para o desenvolvimento da criança pequena como um todo. Alguns destes benefícios foram revelados através de diferentes pesquisas nas mais diversas áreas, onde mostram os benefícios da Educação Infantil para a criança, assim, como pontuados pelo autor, como consta no texto das autoras Nunes e Corsino (2009), são eles:

- I) Benefícios pessoais – pela garantia dos Direitos da Criança, pela possibilidade de ampliação das suas relações com o mundo físico, natural e social, pela troca de conhecimentos, pela socialização e pelo atendimento às suas necessidades, no seu aqui e agora etc.;
- II) Benefícios educacionais – pelo impacto positivo na escolaridade, tanto na transição para os outros níveis quanto no desempenho (diminuição da repetência escolar) e na continuidade;
- III) Benefícios econômicos – pela possibilidade de inserção das mães no mercado de trabalho e aumento da renda familiar no momento presente e, numa perspectiva de futuro, um maior tempo de permanência na escola, que traz uma melhor qualificação e possibilidade de emprego e renda;
- IV) Benefícios sociais – pela redução da probabilidade de crime e delinquência e pela equidade entre os gêneros, tirando a menina dos afazeres domésticos (p. 25-26).

A partir dos destaques que as pesquisas revelaram sobre os benefícios da vivência nos espaços de Educação Infantil, fica entendido, que esta etapa de ensino apresenta uma grande

importância para a criança e seu desenvolvimento, bem como para a sociedade como um todo, pois tem como finalidade abranger os conhecimentos e habilidades da criança pequena para sua interação no campo social, educacional, político, econômico e cultural a qual pertence e vivencia. E corroborando com o pensamento dessas autoras, Campos, M. (1997), aponta que as pesquisas demonstram que, “a educação de crianças pequenas talvez, seja uma das áreas educacionais que mais retribuam à sociedade recursos nela investidos” (p. 126).

De acordo com Rocha (2001), as instituições de Educação Infantil assumem também outras especificidades como complementaridade da ação familiar e socialização dos indivíduos, imbricadas na educação e no cuidado. Mesmo porque, a função da Educação Infantil não é o ensino de conteúdos, vai além mais desse papel, uma vez que em documentos oficiais do Ministério da Educação, pareceres do Conselho Nacional de Educação, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil vem expressando os termos “educar” e “cuidar” como algo que está intrínseco à Educação Infantil. Esses dois aspectos relacionados ao educar e cuidar nos espaços de Educação Infantil faz parte das discussões sobre a importância desses aspectos para o desenvolvimento da criança pequena como pontua Abramowicz (2003). No entanto, o papel da escola parece abarcar talvez demandas que não necessariamente sejam demandas educativas de cunho didático-pedagógico. A escola em uma perspectiva ampla como define Algebaile (2004), é uma “instituição social especializada” à qual cabe realizar uma forma determinada de educação”, ademais, a escola como uma instituição social como pontua a autora, “requer o reconhecimento de que ela é também constituída por elementos não necessariamente orientados para a função de educar e para o processo educativo que nela se realiza” (p. 25).

E no que diz respeito ao educar e cuidar nessa etapa de ensino, Kramer (2005) vem argumentar que, “não é possível educar sem cuidar” (p. 62). Além disso, a autora ressalta que,

Há atividades que uma criança não faz sozinha e são atividades básicas de cuidado, que garantem sua sobrevivência. Ou seja, há atividades de cuidado que são específicas da educação infantil. Contudo, no processo de educação, em qualquer nível de ensino, cuidamos do outro (KRAMER, 2005, p.63).

A afirmação acima deixa claro que a Educação Infantil congrega o ato de cuidar e educar na dinâmica do trabalho pedagógico desta etapa de ensino, que se efetiva num espaço onde se constroem e se manejam relações de poder, expressos na produção de saberes e de práticas sobre a criança, considerando-a como um sujeito social e de direito, portadora de uma singularidade histórica (NUNES, D., 2009). Nesse sentido, entendemos que é de fundamental importância a construção de um ambiente que compreenda o universo que permeia o campo

infantil da criança na educação sistematizada e institucionalizada que a Educação Infantil se tornou.

Neste sentido, a demanda da infraestrutura das instituições de Educação Infantil deve ser planejada e arquitetada de maneira que leve em consideração o ser criança e a vivência de sua infância. Para isso, vale ressaltar o que expressa o documento Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006b), para realizar a construção de uma instituição de Educação Infantil, se faz necessário planejamento e viabilidade para compô-la, definindo a característica ambiental e a elaboração de um projeto arquitetônico, uma vez que o documento revela que,

Construir o ambiente físico destinado à Educação Infantil, promotor de aventuras, descobertas, criatividade, desafios, aprendizagem e que facilite a interação criança-criança, criança-adulto e deles com o meio ambiente. O espaço lúdico infantil deve ser dinâmico, vivo, “brincável”, explorável, transformável e acessível para todos (BRASIL, 2006b, p. 8).

Assim sendo, os sistemas municipais de educação para o estabelecimento da estrutura física das instituições de Educação Infantil de todo o território nacional, devem considerar o que está posto não só na legislação educacional, a LDB de 1996, bem como, se orientar através dos documentos oficiais do Ministério da Educação, como o documento já mencionado no trecho acima, bem como, por meio dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006a); os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009a) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010).

3.3.2 A pré-escola: desafios de uma educação infantil obrigatória

A obrigatoriedade da matrícula e frequência escolar a partir dos quatro anos de idade foi aprovada em 2009, através da Emenda Constitucional n° 59/09. No entanto, até sua aprovação, ela percorreu um longo caminho de debate no cenário político do país. Desde a sua discussão na Câmara dos Deputados em meados dos anos de 2005, através da Proposta de Emenda Constitucional n° 74/05, de autoria do Senador Cristovam Buarque. A qual tinha como objetivo “tornar obrigatória à oferta de Ensino Fundamental e Médio em tempo integral, dos seis aos dezessete anos, e criar a poupança educacional (2% dos impostos e contribuições da União)” (FERNANDES, 2014, p. 48). Até sua aprovação no Senado Federal, em novembro de 2009.

Esta proposta constitucional não pretendia tornar a educação, no âmbito da pré-escola obrigatória, pois visava manter o dever do Estado para com a oferta de sua demanda. Portanto, a Proposta de Emenda Constitucional que originou a de número 59/09 foi uma proposta apresentada pela Senadora Ideli Salvati, em 2003, tendo como objetivo, “isenção do percentual de impostos para Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE), através da captura pela Desvinculação dos Recursos da União (DRU), vinculado à manutenção e ao desenvolvimento do ensino (18% da arrecadação de impostos)” (FERNANDES, 2014, p. 49).

Contudo, esta proposta só foi recebida pela Câmara dos Deputados em julho de 2008, a PEC n° 277/08, e nesse percurso, recebeu emendas relativas à faixa etária obrigatória para frequência e matrícula na Educação Básica. No mesmo ano, a proposta foi aprovada pelo Senado Federal, que “tratava de eliminar progressivamente a DRU” (FERNANDES, 2014, p. 49). No entanto, a ela foi acrescida a ampliação da obrigatoriedade da matrícula e frequência escolar às crianças a partir de quatro anos de idade. Assim sendo, ela retornou ao Senado Federal para sua promulgação em novembro de 2009, constituindo a Emenda Constitucional n° 59/09.

Fernandes (2014) pontua que, “a justificativa para a obrigatoriedade da pré-escola se embasou no argumento de que esta pode influenciar positivamente no aproveitamento dos alunos nos anos seguintes de escolaridade” (p. 50). Sobre este aspecto da obrigatoriedade escolar, observa-se que desde o ano de 2006, com a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, na qual tivemos uma redução na idade mínima para a matrícula, de sete anos para seis anos de idade nas turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental, a Educação Infantil passou a consolidar o atendimento às crianças de zero até cinco anos de idade, reduzindo de tal forma, um ano de educação e cuidado para a pequena infância.

Dessa forma, a Educação Infantil, no âmbito da pré-escola se tornou compulsória, a partir dessa emenda constitucional, criando de certa maneira, uma cisão entre a creche a pré-escola. Assim, é importante destacar que, com a EC n° 59/09, a Constituição da República Federal de 1988, como ressalta Fernandes (2014), “modifica as prioridades de ação do poder público na educação, passando do Ensino Fundamental obrigatório para a Educação Básica obrigatória” (p. 50). De tal forma, como revela a autora que,

Tanto antes como agora, a garantia de educação nos segmentos não obrigatórios constitui direito de cidadania e dever do Estado, a ser concretizado mediante implementação de políticas públicas. Portanto, além da perspectiva de obrigação e dever do Estado, também há a dimensão de obrigação de matrícula e frequência à escola para as crianças e os adolescentes, por meio de suas famílias (FERNANDES, 2014, p. 50).

A autora salienta que quando foi estabelecida a frequência e matrícula das crianças a partir de quatro anos de idade, nas turmas de pré-escola da Educação Infantil, surgiram diversos debates, pois “não havia informações claras sobre a frequência dos alunos, quantidade de dias letivos e demais aspectos necessários para sua organização” (FERNANDES, 2014, p. 55). Foi preciso então instituir a estrutura organizacional que seria estabelecida na primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil, e, mais precisamente, na pré-escola.

Assim sendo, no ano de 2013, é sancionada a Lei nº 12.796/13 que instituiu a obrigatoriedade da Educação Básica a partir dos quatro anos de idade, e estabeleceu uma estrutura organizacional para a oferta e atendimento da Educação Infantil, incluída neste momento, na faixa da compulsoriedade, a partir da pré-escola. Lei esta que alterou diversos artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Dessa forma, a Educação Infantil se configura da seguinte maneira, como designada pela referida lei, em seu artigo 31.

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

- I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;
- II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;
- III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;
- IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;
- V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança (BRASIL, 2013b).

No novo contexto educacional que se define a partir da legislação educacional, temos a obrigatoriedade da matrícula a partir dos quatro anos de idade, o que implica diretamente na oferta e no atendimento da Educação Infantil, determinada como a primeira etapa da Educação Básica do país, etapa de ensino esta que atende a esta faixa etária. Assim sendo, a oferta e o atendimento da Educação Infantil no contexto da Educação Básica obrigatória e gratuita como direito de todas as crianças em idade escolar, (dos quatro aos 17 anos de idade), foi determinada pela Emenda Constitucional nº 59 de 2009, e promulgada pela Lei nº 12.796 de 2013, na qual prevê a obrigatoriedade do ensino e a universalização da Educação Básica dos quatro aos 17 anos de idade, ou seja, uma nova realidade educacional que implica diretamente no atendimento e na oferta da Educação Básica como um todo, e aqui em destaque, na primeira etapa de ensino, a Educação Infantil, tanto nos espaços de creches ou centros municipais e pré-escolas.

A universalização da Educação Básica também está prevista no novo Plano Nacional de Educação (2014-2024), Lei nº 13.005 de 2014, que expressa no Art. 2º, Inciso II, a “universalização do atendimento escolar” (BRASIL, 2014). Para tanto, este plano lança as metas e estratégias para o cumprimento do que está assegurado neste artigo, a partir das metas¹⁴, (Meta 1 universalização da Educação Infantil; Meta 2 universalização do Ensino Fundamental; e Meta 3 universalização do Ensino Médio). E, como foco deste estudo, a Meta 1 que faz referência à universalização do atendimento escolar da Educação Infantil. Portanto, cabe ao poder público conceber a garantia do direito à educação para todas as crianças em idade escolar, nos espaços institucionais de Educação Infantil de todo território brasileiro. Sendo assim, como bem coloca Vieira, E. (2001), “os indivíduos têm o direito de requerer ao Estado a prestação educacional, porque o descumprimento deste dever traz como consequência a responsabilização da autoridade competente” (p. 23). Como salienta Araujo (2011), “o direito à educação pressupõe o papel ativo e responsável do Estado tanto na formulação de políticas públicas para sua efetivação, quanto na obrigatoriedade de oferecer ensino com iguais possibilidades para todos” (p. 287).

No campo das políticas públicas sociais, mais especificamente, no campo das políticas educacionais, a implementação da política de oferta e atendimento da Educação Infantil obrigatória pelas redes municipais de ensino demanda considerar o grande desafio que se insere na Educação Básica do país. Como ressaltam Sousa, Pedroza e Sousa (2014), “para lidar com o nosso atual cenário educacional, é fundamental o investimento em creches e pré-escolas que se caracterizam como ambientes que podem se constituir como uma instituição social para a valorização da infância” (p. 660). Neste contexto, como aponta Adrião e Garcia (2008), “os municípios assumiram um papel de destaque na oferta educacional brasileira” (p. 784), uma vez que é de sua responsabilidade a oferta e atendimento tanto da Educação Infantil como do Ensino Fundamental regular e supletivo.

Para as autoras, os municípios pelas responsabilidades educacionais que lhes são conferidas, implicam pensar as condições objetivas para responder as suas demandas, assim, a “capacidade dos municípios brasileiros de responder às demandas educativas decorrentes da ampliação de suas responsabilidades com parte do ensino fundamental, nas modalidades regular e supletivo, e pela totalidade da educação infantil” (p. 791), é uma responsabilidade que demanda a elaboração de estratégias para o cumprimento do seu dever educacional. Para

¹⁴ **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. **Meta 2:** universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE. **Meta 3:** universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).

tanto, se faz necessário, “investir em políticas públicas educacionais continuamente, que vão além de políticas e programas pontuais utilizados como estratégias governamentais momentâneas” (SOUSA; PEDROZA; SOUSA, 2014, p. 660).

Há então uma necessidade de se pensar e repensar o contexto da realidade da oferta e atendimento educacional da Educação Infantil no que diz respeito à “nova” Educação Básica obrigatória e gratuita a partir dos quatro anos de idade. Uma obrigatoriedade não só por parte dos pais e responsáveis de procurar efetuar a matrícula de seus filhos, mas também uma obrigatoriedade por parte do poder público em educação, de prover esta etapa de ensino para todas as crianças em idade escolar de matrícula. Atendendo-as em todas as instituições de Educação Infantil no âmbito das creches ou centros municipais de educação infantil e/ou pré-escolas, em todo território brasileiro, uma vez que, a educação escolar pública como aponta Cury (2006), “é um direito próprio de um serviço público por excelência” (p. 123).

Neste sentido, os municípios de todo o país precisam se preparar para atender esta nova demanda obrigatória, se organizando a partir de novas possibilidades e estratégias para a expansão da cobertura de oferta e atendimento da Educação Infantil, pelas redes municipais de ensino. Para tanto, os municípios podem se organizar por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), que verbaliza as características que devem ter e ser a oferta e o atendimento desta etapa da Educação Básica. Dessa forma, o documento ressalta que: é obrigatória a matrícula de crianças que completam quatro e cinco anos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula, em turmas de Educação Infantil; as crianças que completarem seis anos após a data mencionada, devem ser matriculadas no Ensino Fundamental; deve-se considerar que não é pré-requisito a frequência escolar nas turmas de Educação Infantil para o ingresso/matrícula no Ensino Fundamental; as vagas em creches e pré-escolas devem ser ofertadas próximas à residência das crianças.

O documento ainda estabelece a jornada do atendimento da Educação Infantil, no qual se configura da seguinte forma: em tempo parcial, de no mínimo quatro horas diárias e, em tempo integral, com duração igual ou superior a sete horas diárias, considerando o tempo total que a criança permanece na instituição (BRASIL, 2010). As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), pontuam os princípios que devem ser respeitados na elaboração das Propostas Pedagógicas das instituições infantis, são eles:

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. **Políticos:** dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. **Estéticos:** da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (p. 16).

Ainda é importante ressaltar que este documento aponta como eixos norteadores das práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil, as **interações** e a **brincadeira**. Dessa forma, as práticas pedagógicas devem garantir experiências que:

Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança; Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical; Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos; Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais; Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas; Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar; Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade; Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza; Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura; Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais; Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras; Possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos (BRASIL, 2010, p. 25-27).

Neste sentido, tanto as creches ou centros municipais, quanto às pré-escolas devem considerar na elaboração das suas Propostas Pedagógicas, práticas que estabeleçam modos de integração dessas experiências em virtude dos eixos, interações e brincadeira. Para tanto, demanda investimento pedagógico e financeiro por parte dos municípios brasileiros para o cumprimento do seu dever em matéria educacional, garantindo a família das crianças de quatro anos de idade à oferta e atendimento para esta demanda, nas instituições públicas localizadas no território de sua municipalidade. Pois, como bem salienta Sauer (2004), “a educação infantil tem uma especificidade própria, não subordinada aos demais níveis” (p. 197). Uma vez que as práticas pedagógicas da Educação Infantil, como bem ressalta o autor,

[...] não é de ensinar, ou de transmitir conhecimentos. Não se deve ter por objetivo para a educação infantil essa visão antecipatória da escolaridade. Não se deve ensinar a criança da creche ou da pré-escola a ler, escrever, mas sim, tem-se de proporcionar a vivência da infância em suas peculiaridades, como um direito de todos, tanto nos grandes centros urbanos, quanto nas cidades menores (SAUER, 2004, p. 197-198).

Para elucidar a discussão da oferta e do atendimento da Educação Infantil, realizamos um levantamento do número de matrículas efetivadas nesta etapa de ensino nas redes públicas

municipais dos municípios do Agreste Pernambucano, especificamente, os municípios campos de pesquisa: Bezerros, Caruaru e Riacho das Almas, nos últimos seis anos (2010-2015), exposto na Tabela 4 abaixo. Assim sendo, percebemos que este atendimento educacional no decorrer deste período se efetiva de maneira diferente nestas três cidades, como mostra a Tabela 4 abaixo:

TABELA 4: Matrícula Inicial das Crianças de 0 – 5 anos nas Redes Municipais de Ensino do Agreste.

Município de Bezerros						
Instituições	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Creche	401	374	364	342	396	435
Pré-Escola	1.030	937	800	922	838	847
TOTAL	1.431	1.311	1.164	1.264	1.234	1.282
Município de Caruaru						
Creche	727	866	952	957	1.013	964
Pré-Escola	2.398	3.063	3.227	3.455	3.579	3.585
TOTAL	3.125	3.929	4.179	4.412	4.592	4.549
Município de Riacho das Almas						
Creche	94	95	91	120	109	122
Pré-Escola	478	483	491	339	340	515
TOTAL	572	578	582	459	449	637

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do INEP¹⁵.

Os dados expostos na Tabela 4 acima, nos permite compreender que a oferta e o atendimento da Educação Infantil nas redes municipais de ensino, dos municípios destacados apresentam características diferenciadas. O atendimento da Educação Infantil, no município de Bezerros, no segmento da pré-escola vem diminuindo ao longo deste período (2010-2015), enquanto, a creche apresenta um crescimento no número de matrículas efetuadas nos últimos dois anos. Considerando os dados das matrículas da Educação Infantil pública municipal desta administração, no ano de 2010 foram realizadas 1.431 matrículas, embora que, nos anos seguintes o número de matrículas cai, apesar de apresentar um pequeno aumento de 100 matrículas no ano de 2013, um crescimento de 8% apenas, analisando todo o atendimento desta etapa de ensino. Apesar disso, o número de matrículas na pré-escola permanece em declínio nos anos seguintes, apresentando um aumento insignificante em 2015, apenas nove matrículas.

Quando observamos os dados do número de matrículas da Educação Infantil pública do município de Caruaru, durante este período (2010-2015), podemos perceber que o atendimento da creche como da pré-escola apresentou um aumento ao longo dos anos. Apesar de a creche apresentar uma queda no número de matrículas do ano de 2014 para o ano de

¹⁵ A tabela acima foi elaborado a partir dos dados obtidos através do site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, (Resultados Finais do Censo Escolar de 2010 a 2015). Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: 23 de março de 2016.

2015, uma diminuição de 49 matrículas, a pré-escola, no entanto, foi apresentando um aumento no número de matrículas ano após ano. Assim, considerando as matrículas realizadas no ano de 2010 em relação ao ano de 2015, houve um aumento de 1.187 matrículas, um crescimento de 49% no atendimento deste segmento da primeira etapa da Educação Básica.

E, quando visualizamos os dados da matrícula da Educação Infantil pública no município de Riacho das Almas, percebemos que há uma oscilação no número de matrículas durante este período (2010-2015), tanto mais na creche, quanto na pré-escola. De tal forma que, o segmento da creche deste município apresentou um aumento de apenas 28 matrículas do ano de 2010 em relação ao ano de 2015. Já no segmento da pré-escola, houve uma queda de 152 no número de matrículas do ano de 2012 para o ano de 2013. Assim, na pré-escola, considerando o número de matrículas efetivadas no ano de 2010 em relação ao ano de 2015, houve um aumento de apenas 37 matrículas, um crescimento de 7,74%.

A partir dos dados expostos na Tabela 4, podemos visualizar o panorama da oferta e do atendimento da Educação Infantil, como um todo, tanto das creches para as crianças de zero a três anos de idade, quanto das pré-escolas para crianças de quatro e cinco anos de idade, nesse contexto do processo de atendimento obrigatório das crianças da pré-escola. Considerando a mudança na atual legislação em virtude da Emenda Constitucional nº 59/09 e da Lei nº 12.796/13 que configurou uma “nova” Educação Infantil obrigatória, para as crianças da pré-escola.

Neste sentido, é importante mencionar o atual panorama de atendimento da Educação Infantil com destaque para estes municípios, no contexto da universalização da oferta e do atendimento da pré-escola para o ano de 2016, como aponta o PNE de 2014-2024, e a oferta e atendimento da creche no alcance pelos 50% no número de crianças acolhidas neste segmento até o final da vigência do atual Plano Nacional de Educação. Para tanto, apresentamos a Tabela 5 abaixo:

Tabela 5: Percentual da População de 0 – 5 anos que estão frequentando a Educação Infantil.

Atendimento das Crianças de 0 – 3 anos no Espaço da Creche						
Brasil	Nordeste	Pernambuco	Agreste	Bezerros	Caruaru	Riacho das Almas
23,2%	19,2%	20,7%	21,2%	25,6%	28,2%	6,2%
Atendimento das Crianças de 4 – 5 anos no Espaço da Pré-Escola						
81,4%	87%	82,1%	78,8%	86,4%	78%	73,9%

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do site PNE em movimento¹⁶.

¹⁶ A tabela acima foi elaborada a partir dos dados obtidos através do site do Plano Nacional de Educação, do Ministério da Educação, do Governo Federal – PNE em movimento, com base nos dados populacionais do IBGE dos anos de 2010 e 2013. Disponível em: <<http://simec.mec.gov.br/pde/graficopne.php>>. Acesso em: 07 de fevereiro de 2017.

Os dados expostos na Tabela 5 nos permite compreender o panorama do atual atendimento da Educação Infantil, nas creches, para as crianças de zero a três anos de idade e com vem se dando o processo de universalização da pré-escola, para as crianças de quatro e cinco anos de idade, tanto no contexto macro, quanto no contexto micro, no qual nos direcionamos para os municípios campos de pesquisa. Assim, podemos destacar que o país até o final do ano de 2016 necessitava alcançar 18,6% do atendimento das crianças da faixa etária de quatro e cinco anos de idade, para se configurar como um atendimento universalizado, para ter a Meta 1 do PNE alcançada. Assim como podemos visualizar os municípios em destaque: Bezerros precisava alcançar 13,6% do seu atendimento, já Caruaru necessitava atingir 22,0% e Riacho das Almas, encontra-se mais distante em relação aos municípios destacados, pois precisava garantir um atendimento de 26,1% para considerar seu atendimento às crianças da pré-escola, de quatro e cinco anos de idade, universalizado até o final do ano de 2016.

Dando ênfase aos dados da população de zero a três anos de idade que frequenta os espaços das creches, podemos destacar que o país necessita garantir até o final da vigência do atual PNE, 26,8% do atendimento dessas crianças na faixa etária da creche, para que assim consiga atingir os 50% estabelecido na Meta 1 do Plano Nacional de Educação. Apontando o atendimento dos municípios em destaque, podemos visualizar que Riacho das Almas se encontra bem distante de atingir o percentual de 50% do atendimento para a faixa etária de zero a três anos, uma vez que para isso, lhes faltam 43,8% desse atendimento. Já os municípios de Caruaru e Bezerros, necessitam atingir até o final de 2024, um percentual de 21,8% e 24,4%, respectivamente.

Exposto o percentual do atual contexto do atendimento da Educação Infantil em destaque nos municípios em estudo, podemos ressaltar que se torna realmente um desafio educacional atingir o que é proposto na Meta 1 do Plano Nacional de Educação, uma vez que os municípios precisam garantir este atendimento estabelecido como meta. Para tanto, se faz necessário garantir a efetivação do direito educacional para todas e quaisquer crianças de todo território nacional, bem como especificamente, aqui em destaque, dos municípios estudados. Assim sendo, como salienta Araujo (2011), é necessário considerar que o “direito a educação pode ser traduzido basicamente em dois aspectos: a oportunidade de acesso e a possibilidade de permanência na escola, mediante educação com nível de qualidade semelhante para todos” (p. 287).

Para esta autora, a educação se configura um direito ao mesmo tempo em que se configura como uma obrigação, o que demanda ação por parte do Estado, através da elaboração de políticas educacionais que a consolide como direito de todos os cidadãos

brasileiros, crianças, jovens e adultos. Assim como bem aponta Araujo (2011), “o maior desafio da sociedade brasileira do século XXI: a universalização de uma educação com caráter público, republicano, democrático e igualitário” (p. 291).

4 EDUCAÇÃO INFANTIL: AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS DA ÚLTIMA DÉCADA

Acreditamos ser imprescindível para a discussão acerca do nosso objeto de pesquisa, realizarmos um levantamento das produções acadêmicas que contemplam como objeto de investigação os temas centrais, o mesmo a problemática aqui em discussão neste trabalho de pesquisa, na busca de se inteirar das discussões correntes, sendo assim, pertinente para o desenvolvimento desse estudo.

Deste modo, realizamos um levantamento exploratório de produções acadêmicas, através dos seguintes registros: dos Simpósios Brasileiros de Política e Administração da Educação da Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE; das Reuniões Científicas da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED; do banco de dados de teses e dissertações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD; do portal de periódicos do banco de dados de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES; do banco de dados de dissertações e teses dos Programas de Pós-Graduação em Educação – PPGE, do Centro de Educação e de Pós-Graduação em Educação Contemporânea – PPGEDUC, do Centro Acadêmico do Agreste, ambos os programas da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE.

Centramos o nosso levantamento das produções desenvolvidas nos últimos dez anos, estabelecendo a temporalidade entre 2006 e 2015, acerca das Políticas de atendimento, condições de funcionamento e oferta da Educação Infantil no contexto também da obrigatoriedade da Educação Básica. Na definição temporal deste levantamento das produções, consideramos que neste momento aconteceram mudanças significativas que afetaram a Educação Infantil, como: a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, a partir da Lei nº 11.274/06 (Lei do Ensino Fundamental de Nove Anos), que incluiu as crianças de seis anos de idade ao Ensino Fundamental; no período da discussão da Emenda Constitucional nº 59/09, que instituiu a universalização e obrigatoriedade da Educação Básica para crianças e jovens entre quatro e 17 anos de idade; o momento atual em que a Educação Infantil se insere obrigatória, a partir da Lei nº 12.796/13, Lei da Universalização da Educação Básica, implementada em quatro de abril de 2013; e recente Plano Nacional de Educação – PNE, a partir da Lei nº 13.005/14, implementada em 25 de junho de 2014, que caracteriza a universalização do atendimento dessa demanda (crianças de quatro e cinco anos de idade), até o ano de 2016, sendo esta a Meta 1 desse plano. Assim, possibilitando pensar

em novos olhares para a Educação Infantil, inclusive nas políticas para o seu atendimento, oferta e condições de funcionamento.

No nosso levantamento das produções da ANPAE, elencamos os trabalhos a partir da totalidade dos registros de títulos de cada evento (simpósio) organizado pela Associação correspondente ao período investigado. No levantamento das produções das reuniões científicas da ANPED, consideramos os Grupos de Trabalho – GTs, o GT05 – Estado e Política Educacional e o GT07 – Educação de crianças de 0 a 6 anos de idade. Consideramos neste levantamento os registros dos trabalhos apresentados via comunicação oral.

No nosso levantamento das produções acadêmicas a partir do banco de dados da BDTD, dos bancos de dados da CAPES e da UFPE (considerando as produções no PPGE e PPGEDUC), selecionamos os estudos/pesquisas no nível de mestrado e doutorado através das palavras-chave anteriormente citadas e a partir dos seguintes critérios: primeiro realizamos a leitura dos títulos dos trabalhos, a partir dessa leitura, selecionamos as produções acadêmicas para leitura e apreciação dos resumos, e dos resultados obtidos em cada produção acadêmica.

Conforme já indicado no Quadro 1 (Introdução), localizamos um total de 35 produções acadêmicas, das quais, apontamos cinco produções na ANPAE, uma em 2007, duas em 2009, uma em 2011 e uma em 2013. No entanto, a maioria das produções foi encontrada nos registros das reuniões científicas da ANPED, um total de 13 produções. Uma no GT07 na 29ª Reunião Anual em 2006; uma no GT07 na 30ª Reunião Anual em 2007; uma no GT07 na 31ª Reunião Anual em 2008; uma no GT07 na 32ª Reunião Anual em 2009; uma no GT07 na 33ª Reunião Anual em 2010; e seis na 34ª Reunião Anual em 2011, duas no GT05 e quatro no GT07; uma no GT07 na 35ª Reunião Anual em 2012; e uma no GT07 na 37ª Reunião Anual em 2015.

No banco de dados da BDTD, pontuamos quatro produções acadêmicas, duas dissertações em nível de mestrado, uma em 2013 e uma em 2015, e duas teses em nível de doutorado em 2014. Já no banco de dados da CAPES, pontuamos oito estudos, dentre eles, cinco no âmbito das dissertações de mestrado, uma em 2008, duas em 2009, uma em 2012 e uma em 2013. No âmbito das teses de doutorado, pontuamos cinco estudos, uma em 2006, uma em 2008 e uma em 2010. E no banco de dados da UFPE, pontuamos cinco estudos, apenas dissertações em nível mestrado, uma em 2006 e duas em 2013, no PPGE do Centro de Educação, e no PPGEDUC do Centro Acadêmico do Agreste, pontuamos uma em 2013 e uma em 2014. Assim sendo, buscamos nos quadros abaixo, apresentar de maneira breve os estudos que pontuamos. Para tanto, os agrupamos a partir de categorias temáticas. Logo, as produções acadêmicas seguem nos quadros expostos a seguir:

QUADRO 5: Produções Acadêmicas da ANPAE.

TEMÁTICA - Avaliação de Impactos das Políticas Educacionais para a Educação Infantil			
Ano	Título do Trabalho	Autores (as)	Objetivo do Trabalho
2007	Análise das políticas educacionais na oferta de educação infantil na região metropolitana de Curitiba e litoral do Paraná.	SOUZA, Ângelo Ricardo de. DAMASCO, Alexandra Ferrari. UFPR	Avaliar os impactos das políticas educacionais na educação infantil, no período entre 2001 e 2006.
2009	Políticas para a educação infantil na região metropolitana de Curitiba (2001-2006).	NOGUCHI, Luiza Freire. UFPR	Avaliar o impacto das políticas para a educação infantil, do período entre 2001 e 2006, no Primeiro Anel Metropolitano de Curitiba.
TEMÁTICA - Políticas Públicas: Relação entre o Local e o Transnacional			
2009	Estado e políticas educacionais para crianças de 0 a 6 anos na Bahia: paradoxos de um cenário local – transnacional.	SILVA, Antonia Almeida. UEFS	Analisar a relação entre o local e o transnacional no delineamento e encaminhamento das políticas para a educação destinadas à população de 0 a 6 anos.
TEMÁTICA - Políticas Públicas: Direito à Educação			
2011	Políticas de educação infantil no Brasil: ensaio sobre os desafios para a concretização de um direito.	CORREA, Bianca. USP	Analisar no período entre 1997 e 2010, os desafios para a concretização do direito de todas as crianças brasileiras de zero a seis anos a uma educação infantil de qualidade.
TEMÁTICA - Políticas Públicas: Atendimento da Educação Infantil			
2013	Políticas públicas de atendimento à educação infantil nos municípios de Guarapari, Pancas e Afonso Cláudio/ES: pesquisas associadas.	OLIVEIRA, Conceição Regina Pinto de. SILVA, Divina Leila Sôares. PAULINO, Verônica Belfi Roncetti. CÔCO, Valdete. UFES	Explorar as políticas públicas de atendimento à Educação Infantil nos municípios de Guarapari, Pancas e Afonso Cláudio, Estado do Espírito Santo.

Fonte: Elaboração própria.

QUADRO 6: Produções Acadêmicas da ANPED.

TEMÁTICA - Formulação e Estratégias de Políticas de Educação Infantil			
Ano	Título do Trabalho	Autores (as)	Objetivo do Trabalho
2006	Administração social da criança: políticas transnacionais e políticas nacionais de educação infantil. GT07	PORTO, Zélia Granja. UFPE	Analisar a formação de campos de discursividade em favor da participação social e discursos produzidos por forças político-sociais em presença no debate educacional na formulação de políticas de educação infantil no Brasil.
TEMÁTICA - Políticas de Educação não Obrigatória para Crianças de 0-6 anos			
2007	Educação da criança pequena na legislação educacional brasileira do século XX: uma abordagem histórica do Estado de Minas Gerais (1908-2000). GT07	VIEIRA, Livia Maria Fraga. UFMG	Compreender as políticas públicas de educação não-obrigatória da criança de 0 a 6 anos, durante o século XX, desenvolvidas pelos governos republicanos de Minas Gerais.
TEMÁTICA - Políticas de Educação Infantil: Relações e Participação			
2008	Política nacional de educação infantil no Brasil: uma luta contínua, uma política descontínua. GT07	FULLGRAF, Jodete Bayer Gomes. UFSC	Compreender a relação entre globalização, organizações internacionais (OI) e políticas educacionais locais, no contexto da política educacional no Brasil.
2009	A educação infantil no contexto pós-reforma: institucionalização e regulação no Brasil e	CAMPOS, Roselane Fátima. UFSC	Apresentar resultados preliminares de uma pesquisa sobre políticas destinadas à educação infantil desenvolvidas em quatro

	Argentina. GT07		países do MERCOSUL.
TEMÁTICA - Políticas de Inserção das Creches e Pré-Escolas à Educação			
2010	Políticas públicas universalistas e residualistas: os desafios da educação infantil. GT07	CORSINO, Patrícia. NUNES, Maria Fernanda Rezende. UFRJ / UNIRIO	Discutir o processo de inserção de creches e pré-escolas à educação e trazer reflexões para se pensar como tem sido a efetivação da política pública educacional na primeira etapa da educação básica, nos últimos anos.
TEMÁTICA - Atendimento e Funcionamento das Instituições de Educação Infantil			
2011	“Nossa, que audácia!”: tensões, polêmicas e desafios da gestão da educação infantil municipal. GT07	BARBOSA, Silvia Neli Falcão. BARROS, Camila dos Anjos. PUC-Rio	Compreender a Educação Infantil no que diz respeito à cobertura do atendimento educacional e à organização e funcionamento dos sistemas de ensino.
2011	O lugar da creche na educação infantil. GT07	SCRAMINGNON, Gabriela Barreto da Silva. UNIRIO	Discutir a organização e o funcionamento das creches e de seus profissionais na rede municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro.
TEMÁTICA - Formação dos Profissionais da Educação Infantil			
2011	Políticas públicas municipais de educação infantil: um balanço da década. GT07	KRAMER, Sonia. CORSINO, Patrícia. NUNES, Maria Fernanda Rezende. PUC-Rio / UFRJ / UNIRIO	Conhecer a Educação Infantil e a formação de profissionais nas redes públicas de municípios de um estado situado na Região Sudeste.
TEMÁTICA - Política de Acesso à Educação Infantil			
2011	A política de acesso à educação infantil nos últimos dez anos no estado da Paraíba. GT05	MACÊDO, Lenilda Cordeiro de. DIAS, Adelaide Alves. UFCG / UFPB	Analisar a política de educação infantil empreendida nos últimos dez anos em nível nacional e, especificamente na Paraíba, sendo foco principal o acesso.
TEMÁTICA - Direito à Educação Infantil			
2011	Direitos das crianças como estratégia para pensar a Educação das crianças pequenas. GT07	RICHTER, Sandra Regina Simonis; BARBOSA, Maria Carmem Silveira. UNISC / UFRGS	Propôs resgatar o percurso histórico da constituição da sensibilidade aos direitos das crianças enquanto estratégia teórico-metodológica para evidenciar a necessária emergência de outra sensibilidade dos adultos em suas relações com as crianças.
2011	Atuação do Tribunal de Justiça de São Paulo com relação ao direito de crianças e adolescentes à educação. GT05	SILVEIRA, Adriana Aparecida Dragone. USP	Analisar como o Tribunal de Justiça de São Paulo (TJ-SP) julgou as demandas envolvendo os direitos de crianças e adolescentes à educação, no período após a implantação do Estatuto da Criança e do Adolescente (1991-2008).
TEMÁTICA - Formulação e Resultados de Políticas para a Educação Infantil			
2012	“Caos calmo”: (in)constâncias no cenário da política de educação infantil brasileira. GT07	CANAVIEIRA, Fabiana Oliveira. UFMA	Compreender o processo de construção política e epistemológica da Educação Infantil brasileira nos dois mandatos do governo Luis Inácio Lula da Silva (2003-2010).
2015	Rede de políticas públicas na educação infantil. GT07	SILVA, Isabel Cristina de Andrade Lima e. MPPE	Apresentar os resultados da pesquisa de Doutorado realizada acerca da participação de atores não estatais no processo de elaboração da política nacional de educação infantil (PNEI) com base na abordagem de redes políticas públicas (<i>policy network</i>).

Fonte: Elaboração própria.

QUADRO 7: Produções Acadêmicas da BDTD.

TEMÁTICA - Obrigatoriedade da Educação Infantil			
Ano	Título do Trabalho	Autor (a)	Objetivo do Trabalho
2013	A educação infantil a partir da obrigatoriedade escolar: concepções de currículo, infância e criança (e o desempenho do “ofício de aluno”) em documentos oficiais. DISSERTAÇÃO	FELIPONI, Elizabete. FURB	Investigar que concepções de infância, criança e currículo apresentam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009) e a Proposta Curricular para a Educação Infantil de um município catarinense.
2014	A identidade da pré-escola: entre a transição para o ensino fundamental e a obrigatoriedade da frequência. TESE	FERNANDES, Cinthia Votto. UFRGS	Investigar quais os significados, sobre a pré-escola, presentes nas narrativas dos atores dos processos educativos (supervisores da Secretaria Municipal de Educação, equipe diretiva de escolas, professores, crianças e famílias), incluindo a concepção de transição para o ensino fundamental, bem como estes definem a identidade da pré-escola, diante do novo ordenamento legal da obrigatoriedade da frequência.
2014	A obrigatoriedade da educação infantil: governamentalidade e refinamento das técnicas de governo. TESE	D’ALMEIDA, Késia Pereira de Matos. UERJ	Analisar a obrigatoriedade da educação infantil no Brasil com foco na institucionalização da criança desde a tenra idade, buscando correlacionar infância, educação, governamentalidade e o refinamento das técnicas de governo.
2015	Obrigatoriedade da educação infantil a partir de quatro anos de idade: percepções de educadores e familiares. DISSERTAÇÃO	MARCHETTI, Rafaela. UFSCar	Identificar na visão destes profissionais (gestores, professoras, funcionárias) e familiares de escolas municipais no interior do estado de São Paulo, as concepções teóricas e práticas no contexto da implementação da lei 12.796/13 que trata sobre a obrigatoriedade escolar.

Fonte: Elaboração própria.

QUADRO 8: Produções Acadêmicas da CAPES.

TEMÁTICA - Formulação das Políticas para a Educação Infantil			
Ano	Título do Trabalho	Autor (a)	Objetivo do Trabalho
2007	O UNICEF e a política de educação infantil no governo Lula. TESE	FULLGRAF, Jodete Bayer Gomes. PUC-SP	Pontuar em que medida a elaboração e implementação do programa Família Brasileira Fortalecida pela Educação Infantil, do UNICEF/MEC, pode ser interpretada como constituindo uma tradução para o contexto brasileiro de dinâmicas e processos transnacionais.
2008	Uma genealogia das políticas públicas para creche no Brasil: Estado e infância de 1988-1920. TESE	MELLO, Débora Teixeira de. UNICAMP	Investigar a constituição de uma política nacional no Brasil para a criança pequena, a partir da criação da instituição creche.
TEMÁTICA - Atendimento da Educação Infantil			
2008	Políticas públicas para as crianças de 0 a 3 anos: o caso de Guarulhos. DISSERTAÇÃO	PAVIOTI, Cristiane Regina. UNICAMP	Investigar o modelo de atendimento em Educação Infantil implementado no município de Guarulhos – São Paulo intitulado de “Programa Educriança”.
TEMÁTICA - Parceria Público-Privado nas Políticas de Educação Infantil			
2009	A Política Educacional e o direito à educação infantil em São Luís – Maranhão (1996-2006). DISSERTAÇÃO	LOPES, Thais Andrea Carvalho de Figueirêdo. USP	Investigar como foi desenvolvida a política de educação infantil no município de São Luís, capital do estado do Maranhão, no período de 1996 a 2006.
2009	A organização da oferta à	PEREIRA,	Identificar os princípios neoliberais de

	educação infantil no município de Amparo na década de 1990. DISSERTAÇÃO	Alessandra Maria Aquino Canivezi. UNICAMP	descentralização, de focalização e de privatização na organização municipal para oferta de vagas à Educação Infantil, no cenário político da década de 1990.
TEMÁTICA - Políticas de Atendimento da Educação Infantil			
2010	Políticas públicas para a educação infantil em Porto Velho/RO (1999-2008). TESE	PACÍFICO, Juracy Machado. UNESP	Analisar as políticas públicas de Educação Infantil desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Porto Velho/RO, no período de 1999 a 2008.
TEMÁTICA - Oferta da Educação Infantil			
2012	Avanços e retrocessos na oferta da educação infantil no Brasil: análise financeiro-orçamentária dos recursos destinados a essa etapa da educação 2001-2010. DISSERTAÇÃO	NASCIMENTO, Ana Paula Santiago do. USP	Analisar os avanços e retrocessos da oferta da educação infantil no Brasil e o investimento financeiro dos entes federados para atingir as metas do Plano Nacional de Educação 2001-2010 referente a essa etapa da educação básica.
TEMÁTICA - Políticas Públicas para a Creche			
2013	Educação infantil de 0 a 3 anos: um estudo sobre a demanda e qualidade na região de Guaianazes, São Paulo. DISSERTAÇÃO	CORREIA, Maria Aparecida Antero. USP	Compreender como são implementadas as políticas públicas, aqui as de Educação Infantil, particularmente as dirigidas às crianças de 0 a 3 anos de idade.

Fonte: Elaboração própria.

QUADRO 9: Produções Acadêmicas do PPGE e do PPGEDUC da UFPE.

TEMÁTICA - O Papel da UNDIME-PE na Formulação de Políticas Educacionais			
Ano	Título do Trabalho	Autor (a)	Objetivo do Trabalho
2006	A UNDIME-PE e a municipalização do ensino no Estado de Pernambuco. DISSERTAÇÃO	MALHEIROS, Silvânia de Jesus Pina. PPGE/UFPE	Investigar a atuação da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação de Pernambuco – UNDIME-PE – no processo de formulação e execução das políticas educacionais, no período de 1995 a 2002, em especial no tocante à educação infantil e ao ensino fundamental.
TEMÁTICA - História do Atendimento da Educação Infantil de Caruaru			
2013	O percurso histórico da educação infantil em Caruaru-PE: tramas tecidas, ressignificadas e reconstruídas no período de 1979-1996. DISSERTAÇÃO	NASCIMENTO, Ana Michele de Almeida. PPGE/UFPE	Reconstruir parte da história da Educação Infantil em Caruaru/Pernambuco/Brasil em sua configuração enquanto espaço de atendimento educacional para Crianças de 0 a 06 anos no período que compreende 1979 a 1996.
TEMÁTICA - UNICEF e Qualidade da Educação de Riacho das Almas			
2013	Selo UNICEF município aprovado: implicações nos discursos de qualidade da educação em Riacho das Almas. DISSERTAÇÃO	NASCIMENTO, José Almir. PPGE/UFPE	Identificar os discursos de qualidade educacional dos atores da arena educacional em Riacho das Almas.
TEMÁTICA - Discursos sobre Práticas e Infância na Educação Infantil			
2013	Os discursos dos professores da educação infantil em Caruaru-PE: dilemas, aproximações e distanciamentos no dizer a criança e a infância. DISSERTAÇÃO	OLIVEIRA, Iunaly Felix de. PPGEDUC UFPE	Apreender os discursos atribuídos pelos professores da Educação Infantil em Caruaru à criança, à infância e à Educação Infantil, que têm subsidiado as formas de intervenção dos mesmos no espaço/tempo da Educação Infantil.
2014	Somos iguais (?): práticas e discursos sobre a diferença na educação infantil. DISSERTAÇÃO	SILVA, Anna Líssia. PPGEDUC UFPE	Apreender como e através de que enunciados a diferença é abordada na prática docente com as crianças de 4 e 5 anos na Educação Infantil.

Fonte: Elaboração própria.

Considerando a elaboração desse levantamento acerca das produções acadêmicas desenvolvidas no percurso desta última década, produções as quais expomos nos quadros acima, o objetivo de cada trabalho realizado, passaremos neste momento a apresentar de maneira concisa os resultados obtidos a partir de cada trabalho aqui apontado. Para tanto, faremos da seguinte forma: seguindo a ordem dos estudos dispostos nos quadros, a partir do campo de coleta de dados sobre os mesmos, dessa forma, abordaremos primeiramente, os trabalhos em forma de artigos, expostos na ANPAE, após estes, apresentaremos os artigos da ANPED, e, em seguida, faremos a exposição das dissertações de mestrado e das teses de doutorado coletados a partir da BDTD e da CAPES. Para finalizar com esta exibição, faremos a apresentação das dissertações de mestrados apontadas nos bancos de dados dos programas do PPGE e PPGEDU da Universidade Federal de Pernambuco.

4.1 As produções acadêmicas da ANPAE

Os cinco estudos apontados nos Simpósios da Associação Nacional de Política e Administração da Educação - ANPAE versaram em sua maioria sobre o impacto das políticas educacionais para a Educação Infantil e sobre as políticas de oferta e atendimento da Educação Infantil no território brasileiro, dando ênfase na Região Sudeste e Sul do país, abordando os Estados do Espírito Santo e Curitiba, bem como, na Região Nordeste a partir do Estado da Bahia. E, sobre os desafios para a concretização do direito à Educação Infantil. Como podemos verificar nos trabalhos que serão mencionados abaixo.

O estudo de Souza e Damasco (2007), intitulado de “Análise das Políticas Educacionais na Oferta de Educação Infantil na Região Metropolitana de Curitiba e Litoral do Paraná”, faz parte de uma pesquisa conduzida pelo Núcleo de Políticas, Gestão e Financiamento da Educação da Universidade Federal do Paraná, pesquisa esta que objetivou avaliar os impactos das políticas educacionais na Educação Infantil no período de 2001 a 2006.

Para tanto, foi realizada análise de dados indiretos no intuito de apresentar a cobertura da rede dos municípios da Região Metropolitana de Curitiba e Litoral do Paraná - RMCL, em relação à população infantil dessa faixa etária (0-6 anos), os estabelecimentos de ensino e financiamento, buscando analisar o impacto das políticas educacionais no período já mencionado acerca da primeira etapa da Educação Básica. Assim sendo, o estudo concluiu que, apesar do crescimento da oferta da Educação Infantil na RMCL, é preciso considerar que tanto os possíveis impactos do FUNDEB, quanto às alterações nas taxas de natalidade e migração populacional seguramente reduzirão o prazo para a universalização do acesso. Em

suma, o atendimento à educação infantil na RMCL não é adequado às necessidades sociais (SOUZA; DAMASCO, 2007).

Assim como o estudo acima mencionado, o trabalho de Noguchi (2009), intitulado de “Políticas para a Educação Infantil na Região Metropolitana de Curitiba (2001-2006)”, também faz parte da pesquisa conduzida pelo Núcleo de Políticas, Gestão e Financiamento da Educação – NuPE/UFPR. Dessa forma, o presente estudo visa apresentar os resultados da dissertação intitulada “Políticas para a Educação Infantil na Região Metropolitana de Curitiba”, o qual teve como objetivo avaliar o impacto das políticas para a Educação Infantil, no período entre 2001 e 2006, no Primeiro Anel Metropolitano de Curitiba, constituído por 12 municípios.

Para tanto, foram analisados dados sobre a matrícula da população infantil desses municípios, no intuito de dimensionar a efetividade do direito à Educação Infantil, tomando como base os esforços imediatos do poder público em garantir este direito. Dessa forma, a autora pôde concluir que, a dissolução dos limites presentes nesta região, que de certo modo deveria propiciar um incremento da garantia efetiva aos direitos sociais, acaba por dificultar a efetivação dos mesmos nos municípios que compõem o Primeiro Anel Metropolitano, especialmente do direito à educação, devido às baixas condições dos municípios poderem atender a demanda oriunda do seu território, quiçá dos territórios vizinhos. É possível perceber que há um movimento de ampliação da garantia do direito, mas estas ações ainda são tomadas no âmbito local. Um dos caminhos na tentativa de superar as diversidades desta região seria a articulação das políticas públicas (NOGUCHI, 2009).

Silva, Antonia (2009), com seu trabalho, “Estado e Políticas Educacionais para Crianças de 0 a 6 anos na Bahia: paradoxos de um cenário local – transnacional” focou nas políticas públicas para a educação das crianças de zero a seis anos no Estado da Bahia no período de 1991-2006. O presente estudo teve como objetivo analisar a relação entre o local e o transnacional no delineamento e encaminhamento das políticas para a educação destinadas à população de zero a seis anos. Para tanto, a pesquisa foi amparada na análise de conteúdo qualitativa e teve como objetos os documentos impressos versando sobre as ações dos governos do Estado, focando no atendimento das crianças de zero a seis anos em programas sociais.

Assim sendo, o estudo concluiu que, os dados relatados no trabalho, indicam que a expansiva urbanização e as mudanças nas relações de trabalho, alteram não só a relação família-educação-cuidado com as crianças, mas desloca o foco do âmbito privado para o público. Dessa forma, no período em destaque, observou-se que as políticas deflagradas pelos governos, não só traduziram a personalização de uma concepção de Estado, mas a subversão

dos códigos administrativo, consoante às práticas de escamoteamento das relações de produção. Assim, olhando para o cenário baiano isto adquire contornos muito próprios, verificados tanto no refluxo do acesso das crianças à pré-escola e as contradições que este fato encerra em face das características socioeconômicas do Estado no período 1991-2006, quanto nos indicadores de urbanização e crescimento econômicos experimentados pelo Estado no período quando os movimentos entre o diagnóstico da realidade e a efetivação de políticas parecem sempre em descompasso (SILVA, ANTONIA, 2009).

O estudo de Correa (2011), intitulado de “Políticas de Educação Infantil no Brasil: ensaio sobre os desafios para a concretização de um direito” se configura como um ensaio que buscou versar sobre os desafios para a concretização do direito de todas as crianças brasileiras de zero a seis anos a uma Educação Infantil de qualidade. Para tanto, analisou o período de 1997-2010, na tentativa de evidenciar como, apesar de constatar certo reconhecimento quanto ao valor dessa etapa educacional na letra da lei e na produção de documentos oficiais produzidos no âmbito do MEC, como também defrontar com a aprovação de outras normativas legais, bem como a adoção de programas voltados à própria Educação Infantil que, objetivamente, impedem a expansão de vagas com a devida melhoria de sua qualidade, especialmente no que se refere às creches.

A autora considera que para haver efetividade, toda política pública dependeria, necessariamente, de três elementos principais: normas, de caráter mandatório, financiamento e fiscalização. Como um tripé de sustentação, a ausência de qualquer um dos três elementos representaria o risco de não se responder plenamente às demandas que originaram determinada política. Assim sendo, o estudo inferir que, considerando-se o tripé de sustentação de uma política pública, podemos dizer que os desafios ainda são grandes, conseguimos alcançar alguns consensos, ainda que haja aspectos não muito bem acordados. Por isto, aqueles que defendem o direito à Educação Infantil de qualidade no país ainda terão muito trabalho pela frente (CORREA, 2011).

Concluindo a apresentação dos trabalhos da ANPAE, expomos o estudo de Oliveira, C. e outros (2013), intitulado de “Políticas Públicas de Atendimento à Educação Infantil nos Municípios de Guarapari, Pancas e Afonso Cláudio/ES: pesquisas associadas”. Este estudo embasado na legislação brasileira para a Educação Infantil teve como objetivo explorar as políticas públicas de atendimento à Educação Infantil nos municípios de Guarapari, Pancas e Afonso Cláudio, no Estado do Espírito Santo, no entrelaçamento de três pesquisas desenvolvidas em escolas das redes municipais de ensino locais. Para tanto, teve como procedimentos metodológicos a análise documental e a entrevista, na busca de visibilizar a peculiaridade das escolas municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental – EMEIEF

de Guarapari no atendimento às crianças da Educação Infantil, bem como das salas extensivas de Educação Infantil do Campo – EIC em Pancas e as políticas de formação dos profissionais docentes da Educação Infantil em Afonso Cláudio, articuladas com as opções dos gestores municipais no atendimento às crianças da Educação Infantil.

Assim sendo, foi possível destacar a expressividade da expansão da Educação Infantil nos municípios de Guarapari, Pancas e Afonso Claudio, em atendimento às legislações atinentes à Educação Infantil e às demandas da sociedade postas aos gestores municipais, na garantia do direito das crianças pequenas à educação. O estudo visualizou: a cisão entre creche e pré-escola, devido à inserção das crianças de quatro e cinco anos nos espaços institucionais que atendem também aos anos iniciais do ensino fundamental – as EMEIEF; à oferta de Educação Infantil caracterizada por multi-idades ou multisséries vinculadas à zona rural dos municípios, na oferta da EIC; às distinções profissionais entre professores e auxiliares que atuam com o mesmo grupo de crianças, tensionado as relações de poder numa lógica hierárquica que reverbera na demanda de formação, tanto inicial como continuada. Em suma, destacamos a afirmação da Educação Infantil em sua inserção nos sistemas de ensino na vinculação às lutas por espaços próprios de atendimento, formação inicial e continuada, e pelo reconhecimento de todos os profissionais como docentes nessa modalidade de ensino (OLIVEIRA, C., et. al., 2013).

A partir da exposição dos trabalhos acima mencionados, podemos perceber que apesar de tratarem da Educação Infantil como temática de estudo, abordando as políticas de oferta e atendimento para esta etapa da Educação Básica, nenhum desses trabalhos apresenta discussões no âmbito da obrigatoriedade da matrícula e frequência a partir dos quatro anos de idade na Educação Infantil, no entanto, apontam aspectos importantes no desenvolvimento de políticas educacionais para oferta e para o atendimento da Educação Infantil brasileira. Como podemos apontar com base no estudo de Oliveira, C. e outros (2013), a cisão que existe entre a creche e a pré-escola. Assim sendo, como pontua os autores,

a afirmação da EI como um direito das crianças pequenas demanda o aprofundamento das discussões no que se refere ao reconhecimento/atendimento deste direito, considerando especialmente que a concretização das políticas municipais se efetiva num terreno de pluralidade de participação, de construção socio-histórica, num encadeamento mais amplo, aberto e sem fim do diálogo da/na vida e na história (OLIVEIRA, C., et al., 2013, p. 14-15).

Dessa forma, é importante pensar a Educação Infantil como um todo, sem dissociar creche e pré-escola, muito menos sobrepor uma sob a outra, uma vez que os dois segmentos compõem a primeira etapa da Educação Básica e se configuram como interdependentes para o

acolhimento e desenvolvimento das práticas educativas para as crianças de zero a cinco anos de idade de todo o país.

4.2 As produções acadêmicas da ANPED

Os 13 estudos apontados nos registros das Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação – ANPED versam em sua maioria sobre políticas de Educação Infantil, no contexto das formulações e estratégias; das políticas de educação não obrigatória; nas relações e participações; das políticas de inserção das creches e pré-escolas às instituições de ensino; das políticas de acesso; e das formulações e resultados das mesmas. Também versaram sobre o atendimento e funcionamento das instituições de Educação Infantil; sobre a formação dos profissionais; e sobre o direito à educação. Como podemos verificar nos trabalhos que serão mencionados abaixo.

O artigo de Porto (2006), com o título de “Administração Social da Criança: políticas transnacionais e políticas nacionais de educação infantil” é um recorte dos resultados obtidos a partir da Tese de Doutorado em andamento, cujo propósito foi analisar os discursos políticos, científico-acadêmicos e pedagógicos pela participação social presentes nas políticas de Educação Infantil no Brasil, no período compreendido entre 1970 a 2000. No entanto, o artigo versou particularmente sobre a produção e a distribuição discursiva em favor da participação social a partir de um olhar sobre os lugares institucionais de construção e constituição de discursos. Os quais foram: os órgãos oficiais normativos e prescritivos do currículo nacional – Ministério da Educação e Cultura – MEC e Conselho Nacional de Educação – CNE; a instância que acolhe o debate acadêmico sobre o tema – Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação – ANPED, e agências internacionais que nas suas agendas incluem propostas de participação social, com possíveis impactos nas políticas formuladas e subscritas pelo Brasil para a Educação Infantil, ou seja, a Organização das Nações Unidas para Educação Ciência e Cultura – UNESCO e Banco Mundial.

Dessa forma, procurou ressaltar os contextos de produção e partilhamento desses discursos e funções enunciativas de proteção (princípio moral e instância protetora do sujeito no exercício dos seus direitos fundamentais), integrativa (forja o sentimento de pertencimento e governabilidade dos sistemas educativos), e constitutiva de sujeitos e mediadora e constitutiva de saberes (condições cognitivas e interativas da participação social). Assim sendo, na administração social da participação social da criança essas funções se materializam como políticas de inclusão e exclusão nas oportunidades educativas e como práticas de administração das liberdades da criança e da família. Em suma, o estudo permitiu desvelar os

discursos de novas formas de regulação emergentes no interior da discursividade dos organismos internacionais e suas relações com as políticas nacionais de Educação Infantil (PORTO, 2006).

O trabalho de Vieira, L. (2007), com o título de “Educação da Criança Pequena na Legislação Educacional Brasileira do Século XX: uma abordagem histórica do Estado de Minas Gerais (1908-2000)” é fruto dos resultados de sua Tese de Doutorado. O presente estudo teve como objeto as políticas públicas de educação não obrigatória da criança de zero a seis anos, durante o século XX, desenvolvidas pelos governos republicanos de Minas Gerais. Para tanto, teve como fonte, a legislação educacional compreendendo as Constituições Federais, as leis nacionais do ensino brasileiro, bem como as leis, decretos, resoluções do Estado de Minas Gerais. Utilizou como instrumentos de coleta de dados, entrevistas, estatísticas de educação e as mensagens anuais do governo mineiro à Assembleia Legislativa.

Assim sendo, através da sistematização e análise da legislação consultada no estudo, a autora pôde concluir sobre o lugar secundário da educação da criança pequena no sistema educacional brasileiro, e em particular, de Minas Gerais, em relação ao ensino primário ou fundamental. Uma atenção exclusiva à educação da criança de quatro e seis anos também foi observada. Dessa forma, ela mobiliza a atenção de algumas autoridades educacionais e o seu desenvolvimento é observado nas estatísticas da educação (VIEIRA, L., 2007).

Fullgraf (2008), com seu estudo “Política Nacional de Educação Infantil no Brasil: uma luta contínua, uma política descontínua” buscou compreender a relação entre globalização, organizações internacionais – OI e políticas educacionais locais, no contexto da política educacional no Brasil, com foco na agência de cooperação internacional, o Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF. Para tanto, procurou analisar um conjunto de políticas e práticas que vêm se configurando a Educação Infantil brasileira. Dessa forma, se propôs identificar se, e como, a influência do UNICEF incide sobre a política de Educação Infantil brasileira na perspectiva da agenda globalmente estruturada, e mais especificamente, pontuar em que medida a elaboração e implementação do programa Família Brasileira Fortalecida pela Educação Infantil do UNICEF/MEC, pode ser interpretada como uma tradução para o contexto brasileiro de dinâmicas e processos transnacionais.

Em suma, o estudo permitiu a autora sinalizar que há indícios de que essa agenda faz parte de um movimento mais amplo, ao mesmo tempo em que, observou-se que o processo de acomodação do programa Família Brasileira Fortalecida do UNICEF evidencia como as dinâmicas sociais vão moldando a agenda política do Estado e que as diferentes e complexas articulações de interesse presente nas diversas esferas limitam os poderes do Estado (FULLGRAF, 2008).

A produção de Campos, Roselane (2009), intitulada de “A Educação Infantil no Contexto Pós-Reforma: institucionalização e regulação no Brasil e Argentina” teve como objetivo apresentar os resultados preliminares de uma pesquisa sobre políticas destinadas à Educação Infantil desenvolvidas em quatro países do MERCOSUL (Brasil, Argentina, Chile e Uruguai). Tomou como referência o conceito de regulação e o referencial analítico do ciclo de políticas de S. Ball. Dessa forma, procurou examinar as estratégias políticas adotadas pelos governos do Brasil e Argentina para responder as demandas sociais por educação para as crianças pequenas.

No estudo, a autora observou que há similitudes e divergências entre as estratégias empregadas pelos dois países, destacando em especial a tendência observada em ambos, de focalização de ações e políticas nas faixas etárias finais da Educação Infantil (quatro e cinco anos), secundarizando o atendimento público para as crianças entre zero e três anos. Assim sendo, como decorrência dessa estratégia corre-se o risco de aprofundar segmentações e dicotomias já existentes na Educação Infantil, com desdobramentos não apenas teórico-metodológicos, mas também de atendimento pleno do direito de todas as crianças a uma educação pública, gratuita e de qualidade (CAMPOS, ROSELANE, 2009).

O estudo de Corsino e Nunes (2010), “Políticas Públicas Universalistas e Residualistas: os desafios da educação infantil” teve como objetivos discutir o processo de inserção de creches e pré-escolas à educação e trazer reflexões para se pensar como tem sido a efetivação da política pública educacional na primeira etapa da Educação Básica, nos últimos anos. Para tanto, aborda parte dos resultados de uma pesquisa internacional, que desenvolveu um estudo comparativo entre países que optaram pela integração entre educação e cuidado na primeira infância e países que não fizeram esta opção. Assim sendo, a pesquisa teve como procedimentos metodológicos uma revisão bibliográfica sobre o tema, a análise documental e de dados gerados no âmbito do MEC, INEP, IBGE, CNE e contou também com uma entrevista coletiva, de duração de oito horas, com representantes de diferentes instituições: universidades, União Nacional de Dirigentes Municipais – UNDIME, conselhos e secretarias municipais de educação, Organização Mundial para Educação Pré-escolar – OMEP, creches comunitárias, Movimento Interfórum de Educação Infantil – MIEIB, MEC e UNESCO.

Assim sendo, o estudo permitiu conceber que as ações voltadas para a pré-escola são medidas de cunho universalistas e percebeu a direção residualista adotada para as creches. Pois, não se pode desconsiderar que enquanto está bastante visível o movimento de uma universalização da pré-escola, não se pode dizer o mesmo do segmento creche. Uma vez que para acomodar a demanda a uma oferta de lento crescimento, os segmentos sociais com condições de acessar a rede privada de ensino não acessam o sistema público, ficando apenas

as camadas menos favorecidas nas creches públicas e comunitárias não lucrativas. Dessa forma, embora se reconheça a creche como direito e como instituição educativa, a oferta incipiente, muito aquém da demanda, revela que o parco atendimento é fruto de uma orientação política duplamente residualista (CORSINO; NUNES, 2010).

Barbosa e Barros (2011), com seu trabalho intitulado de “Nossa que audácia!”: tensões, polêmicas e desafios da educação infantil municipal”, buscou versar sobre o reconhecimento da Educação Infantil como direito da criança posto no campo da legislação e dos documentos provenientes do Ministério da Educação. No entanto, argumenta que, mudanças recentes nas políticas educacionais favorecem a consolidação de diferenças no atendimento da população de zero a três anos se comparado ao atendimento das crianças de quatro e seis anos. Assim, este texto traz os resultados parciais de uma pesquisa em andamento que pretendeu compreender a Educação Infantil no que diz respeito à cobertura do atendimento educacional e à organização e funcionamento dos sistemas de ensino, levando em consideração que as configurações atuais são fundadas na experiência, no contexto histórico e político dos municípios, nas relações com os governos estadual e federal e na coexistência com a sociedade civil. No contexto desta pesquisa, foram realizadas entrevistas com os responsáveis pela Educação Infantil em 23 Secretarias Municipais de Educação.

Dessa forma, as autoras concluíram que a Educação Infantil na creche vem sendo tomada como um segmento com especificidades, que é caro e que precisa se estruturar a partir de uma organização que leve em conta as necessidades das crianças bem pequenas. Já a pré-escola aparece sendo diluída nas estratégias de expansão, na aproximação com o Ensino Fundamental, sem ser levado em conta um atendimento de qualidade. Em suma, a expectativa em melhorar as condições do atendimento à população infantil, construindo instituições que sejam espaços de vida, esbarra em diferentes questões, tanto micro, do cotidiano das instituições de Educação Infantil, quanto macro, das políticas que precisam de constante reflexão (BARBOSA; BARROS, 2011).

O artigo de Scramingnon (2011), “O lugar da Creche na Educação Infantil” é fruto de uma Dissertação de Mestrado já defendida, no qual se propôs discutir sobre a organização e o funcionamento das creches e de seus profissionais na rede municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro. Fundamentou-se teoricamente na produção relativa à história e a política da educação da criança de zero a seis anos; na concepção de criança como produtora de cultura, cidadã de direitos; e na formação dos profissionais da Educação Infantil como requisito para a garantia de um atendimento de qualidade para as crianças. Para tanto, foi realizada uma revisão bibliográfica e utilizada três estratégias metodológicas: a aplicação de questionário, as entrevistas semiestruturadas individuais e grupo focal. O questionário foi a direcionado a

Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. As seis entrevistas foram realizadas com: uma com um representante do Conselho Municipal de Educação do município, uma com uma diretora de uma creche conveniada, e quatro entrevistas com diretoras de creches municipais, abrangendo a diversidade no atendimento às crianças de zero a três anos nesta rede de ensino. E por último, o grupo focal foi realizado com os agentes auxiliares de creche e recreadores de uma das creches municipais onde foi realizada entrevista com a diretora.

Para finalizar o artigo, a autora aponta os principais desafios no que tange a modalidade creche, destacando ações que contribuem para a fragmentação entre creche e pré-escola tais como: espaços destinados às atividades desenvolvidas com as crianças; estrutura e funcionamento dos estabelecimentos e quadro de profissionais que compõe a equipe das instituições, apresentando dois perfis de profissionais traçados pelos gestores públicos municipais, com diferenças no cargo, nos nomes atribuídos, na formação, na jornada de trabalho e nos salários. Assim sendo, creche e pré-escola têm sido tratadas de forma diferenciada pela rede de ensino do Rio de Janeiro. As ações apontam para uma cisão entre creche e pré-escola (SCRAMINGNON, 2011).

O trabalho “Políticas Públicas Municipais de Educação Infantil: um balanço de uma década”, das autoras Kramer, Corsino e Nunes (2011), apresentou resultados de uma pesquisa longitudinal realizada com o objetivo de conhecer a Educação Infantil e a formação de profissionais nas redes públicas de municípios de um estado situado na Região Sudeste. Para tanto, foi feito um mapeamento da Educação Infantil no intervalo de uma década e comparados dados de 1999 e 2009. A pesquisa buscou identificar a organização dos sistemas de ensino; a cobertura do atendimento educacional; o funcionamento da Educação Infantil e formação dos profissionais; o ingresso e a carreira. As análises dos dados levaram em conta tanto o contexto histórico e político dos municípios, quanto às relações com o Estado, Governo Federal e a sociedade civil.

O estudo permitiu delinear o panorama da década no que se refere às mudanças nas políticas de Educação Infantil na esfera municipal do Estado pesquisado, apontando que houve avanços na expansão das matrículas nas creches públicas, organização e funcionamento das secretarias em termos de assumir a especificidade da educação e em termos das equipes pedagógicas de acompanhamento da Educação Infantil. Na década houve maior preocupação dos municípios com o envolvimento da equipe que trabalha diretamente com as crianças de zero a seis anos em projetos de formação, indicando investimento crescente com a qualificação destes profissionais. Contudo, vários aspectos necessitam com urgência entrar na agenda das políticas públicas municipais: a formação cultural de professores, o concurso específico para professor de Educação Infantil, requisitos mínimos para ingresso na rede, e

processos democráticos de nomeação de diretor, principalmente nas creches (KRAMER; CORSINO; NUNES, 2011).

A produção de Macêdo e Dias (2011), “A Política de Acesso à Educação Infantil nos últimos dez anos no Estado da Paraíba”, analisou a política de Educação Infantil empreendida nos últimos 10 anos em nível nacional e, especificamente na Paraíba, tendo como foco principal o acesso. Para tanto, as autoras realizaram uma pesquisa documental e estatística, tendo por base o Censo Escolar, além de documentos oficiais e acadêmicos.

As autoras concluíram que, a precariedade da política de Educação Infantil, sobretudo na etapa creche, no Brasil e no Estado da Paraíba, denuncia a nítida contradição da sociedade brasileira: justamente as crianças que mais se beneficiariam com a frequência a creche/pré-escola são as que ficam de fora, ou seja, sofrem duas formas de exclusão que são concomitantes: exclusão educacional e social, desde cedo. Neste sentido, é urgente um maior apoio financeiro e técnico por parte da União, para se elevar a taxa de matrícula e a qualidade do atendimento, nos Estados e municípios mais pobres da federação, a exemplo da Paraíba, uma vez que os recursos do FUNDEB apesar de importantes, não tem sido suficiente para vencer os desafios existentes naqueles municípios cuja situação financeira é precária, tendo em vista a baixa arrecadação de impostos. Ademais, é importante a participação efetiva da sociedade civil organizada na elaboração e controle das políticas de educação, sobretudo as voltadas para a infância (MACÊDO; DIAS, 2011).

O estudo de Richter e Barbosa (2011), “Direitos das Crianças como Estratégia para pensar a Educação das Crianças Pequenas”, se compõe em um ensaio que buscou resgatar o percurso histórico da constituição da sensibilidade aos direitos das crianças enquanto estratégia teórico-metodológica para evidenciar a necessária emergência de outra sensibilidade dos adultos em suas relações com as crianças, baseada na empatia para com as mesmas, e em propostas educacionais que valorizassem a alteridade das infâncias. Para tanto, estabeleceu um diálogo entre a narrativa dos direitos das crianças nos diferentes documentos que os consolidam – a Carta de 1924, a Declaração de 1959 e a Convenção de 1979 – e os discursos pedagógicos para afirmar o compromisso inadiável com uma ética da responsabilidade dos adultos pela educação das crianças bem pequenas.

Dessa forma, a constituição de outra sensibilidade para com as crianças pequenas emerge tanto da interlocução acadêmica quanto do compromisso da Educação Infantil em garantir a contínua discussão dos direitos das crianças à alteridade da experiência da infância, expressa simultaneamente pela vulnerabilidade e pela potência das mesmas em interagir e aprender a significar a convivência nas diferentes práticas da vida cotidiana através das linguagens, as quais não apenas ampliam a capacidade das crianças participarem de um

mundo comum, mas fundam a condição dessa participação. Assim sendo, as autoras ressaltam que, o grande desafio educacional está em propiciar às crianças tanto o direito inalienável de viver o presente de suas infâncias quanto o direito ao regozijo pelo esforço da conquista em adentrar na compreensão das coisas coletivas na companhia do adulto (RICHTER; BARBOSA, 2011).

A autora Silveira (2011), com seu artigo “Atuação do Tribunal de Justiça de São Paulo com relação ao Direito de Crianças e Adolescentes à Educação”, pretendeu analisar como o Tribunal de Justiça de São Paulo – TJ-SP julgou as demandas envolvendo os direitos de crianças e adolescentes à educação, no período após a implantação do Estatuto da Criança e do Adolescente (1991-2008), verificando em quais assuntos estabeleceu-se uma jurisprudência favorável para a exigibilidade do direito à educação por meio do Poder Judiciário e as principais dificuldades quanto à interpretação deste direito.

Para Silveira (2011), a partir da análise das decisões, observou-se que há uma tendência majoritária entre os membros do TJ-SP a aceitar com mais facilidade as demandas que requisitavam, individualmente ou para um número definido de interessados, o acesso à educação, consolidando uma jurisprudência favorável ao longo dos anos, principalmente com relação à Educação Infantil e à educação especial. Em suma, as demandas judiciais constituem, nesse sentido, importante instrumento para a consolidação da democracia, ao problematizar os deveres do Estado a partir dos princípios Constitucionais.

O artigo de Canavieira (2012), “Caos Calmo”: (in) constâncias no cenário da política de Educação Infantil brasileira”, buscou compreender o processo de construção política e epistemológica da Educação Infantil brasileira nos dois mandatos do governo Luis Inácio Lula da Silva (2003-2010), para tanto, relacionou o contexto da política de Educação Infantil pela ótica da militância social, com a fundamentação dos “novos” paradigmas teórico-metodológicos que põem as crianças no centro de seu processo educativo. As análises deste estudo decorreram do contexto de elaboração dos seguintes documentos: Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de Educação Infantil; Indicadores de Qualidade na Educação Infantil; Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares; e as Diretrizes Curriculares para Educação Infantil.

A partir do estudo é possível concluir que os processos de elaboração dos documentos que não contemplam as crianças pequenininhas e as creches, como ressaltado na versão final dos Indicadores da Qualidade e com o documento que enfatiza e focaliza as especificidades da oferta educacional pra crianças de zero a três anos de idade ser silenciado dentro do portal do MEC, aponta para o descaso e desconsideração com que a educação em creche vem sendo

tratada. Em suma, a síntese feita nesta pesquisa possibilitou compreender que os diferentes documentos produzidos tanto prescrevem orientações como também produzem o discurso justificador e legitimador de determinadas concepções teóricas (CANAVIEIRA, 2012).

Concluindo a apresentação dos trabalhos da ANPED, apontamos por fim, a produção de Silva, I. (2015) “Rede de Políticas Públicas na Educação Infantil” a qual se insere nos estudos sobre elaboração de políticas públicas e apresenta os resultados da pesquisa de doutorado da autora, cujo objetivo principal foi analisar a participação de atores não estatais no processo de elaboração da Política Nacional de Educação Infantil – PNEI, bem como a relação estabelecida entre esses atores, tomando como referencial teórico-metodológico a abordagem de redes de políticas públicas.

Ao questionar sobre o papel dos atores não estatais no processo de elaboração da PNEI, o estudo constatou que esse processo envolveu a participação de atores estatais e não estatais articulados em torno de uma rede. Identificou ainda que essa rede foi instituída pelo Estado como uma política de governo, caracterizando-se como um modelo de governança. Assim sendo, esses atores influenciaram tanto no processo quanto no conteúdo da política, a participação desses atores não estatais em rede potencializa o poder de influência ao mesmo tempo em que racionaliza as escolhas políticas nos processos decisórios (SILVA, I., 2015).

Embora nenhum trabalho aqui destacado tenha abordado o contexto da obrigatoriedade da Educação Infantil a partir dos quatro anos de idade, foi possível compreender que a maioria dos estudos revelavam as faces das políticas educacionais empreendidas na e para a Educação Infantil brasileira, e que são muitas vezes influenciadas pelos organismos internacionais, como a UNESCO e o UNICEF, e até mesmo o Banco Mundial. Nesse contexto, tentando forjar um atendimento educacional universalizado para todo o segmento da Educação Infantil. Quando na verdade, o que surge são políticas de focalização para as crianças de quatro e cinco anos de idade, e uma secundarização do atendimento das crianças de zero a três anos de idade nos espaços de creches. Assim, se faz necessário romper com este cenário, pois como bem ressaltou Canavieira (2012), em seu estudo, “tomar a Educação Infantil em seu caráter educativo é compreendê-la na esfera do direito público subjetivo, como um bem público e assim devendo fazer parte de uma política universalista e não focal” (p. 12).

Foi nítido averiguar nas discussões exploradas nos mais diversos estudos, (VIEIRA, L., 2007; CAMPOS, ROSELANE, 2009; CORSINO; NUNES 2010; BARROS; BARBOSA 2011; SCRAMINGNON, 2011; CANAVIEIRA, 2012) o silenciamento da creche em virtude de uma atenção maior à pré-escola. É importante ressaltar que os estudos apontaram a secundarização do atendimento das crianças de zero a três anos de idade, nas creches de

Educação Infantil. Dessa forma, há um movimento de cisão entre a creche e a pré-escola, para esta última, políticas universalistas, e para outra, políticas residualistas, as quais tendem a fragmentar ainda mais este movimento, intensificando a falta de atenção para com a creche.

Neste sentido, os artigos demonstram a partir das discussões abarcadas sobre a creche, que há uma necessidade de se desenvolver mais estudos a respeito deste segmento educacional, tanto no viés das políticas educacionais, bem como, no âmbito da oferta, do atendimento e condições de funcionamento, como também, das práticas educativas realizadas nestes espaços.

4.3 As produções acadêmicas da BDTD

As produções destacadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD foram quatro, duas dissertações de mestrado e duas teses de doutorado. Estas foram as únicas produções que ressaltaram no contexto de discussão da pesquisa a obrigatoriedade da matrícula para as crianças a partir de quatro anos de idade. Uma nova realidade educacional que implica diretamente na oferta, no atendimento e nas práticas desenvolvidas na pré-escola da Educação Infantil brasileira, bem como no segmento da creche. Assim como poderemos visualizar nas apresentações das produções que seguem abaixo.

A Dissertação de Mestrado “A Educação Infantil a partir da Obrigatoriedade Escolar: concepções de currículo, infância e criança (e o desempenho do “ofício de aluno”) em documentos oficiais” de Feliponi (2013), do Programa de Pós-Graduação em Educação da FURB, sob a orientação da Professora Doutora Rita de Cássia Marchi, se insere nos estudos da Sociologia da Infância, das Teorias de Currículo e da História da Educação Infantil no Brasil. Neste sentido, a autora instiga-se a partir da nova lei que determina a frequência escolar obrigatória a partir dos quatro anos de idade a investigar que concepções de infância, criança e currículo apresentam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI e a Proposta Curricular para a Educação Infantil do município catarinense.

Para tanto, buscou-se conhecer a história da Educação Infantil e os processos de escolarização da infância; analisar as concepções de infância e criança presentes nas DCNEI e na Proposta Curricular de um município catarinense; e discutir os sentidos de currículo para a Educação Infantil a partir da frequência escolar obrigatória para as crianças de quatro e cinco anos de idade e suas implicações na construção precoce do “ofício do aluno”. Dessa forma, o estudo se configurou com uma abordagem qualitativa e uma pesquisa documental, e para a leitura e interpretação dos dados, utilizou a análise de conteúdo.

Neste sentido, o estudo de Feliponi (2013) apontou que, é verdade que as crianças estão frequentando mais cedo as instituições de Educação Infantil, pois a frequência escolar obrigatória aos quatro anos de idade leva a criança a exercer, desde a pré-escola, o chamado “ofício de aluno”. Entretanto, as DCNEI defendem que as instituições de Educação Infantil devem promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças por meio de práticas educativas que valorizem o cuidado e a educação, mas que não antecipem práticas escolarizantes atreladas ao ensino fundamental.

A autora colocou que ao analisar a Proposta Curricular, verificou-se que este documento foi elaborado a partir das orientações dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e sua organização se configura com uma estrutura do ensino fundamental. Dessa forma, as discussões presentes sobre infância e criança em ambos os documentos analisados, reconhecem a criança como ator social e a infância como uma construção social e histórica. No entanto, um paradoxo se instala, tanto nas DCNEI, como na Proposta Curricular, pois “esperamos que as crianças, através de mais educação, deem continuidade à ordem social vigente e, ao mesmo tempo, transformem o mundo em um lugar melhor. Ou seja, atribui-se à futura geração de adultos uma significativa carga de responsabilidade” (FELIPONI, 2013, p. 106).

A partir da exposição desse estudo verificamos que a entrada da criança mais cedo na educação obrigatória corrobora para a precoce escolarização por meio de práticas desenvolvidas nas turmas do ensino fundamental, o que descaracteriza a Educação Infantil como etapa de educação e cuidado da criança pequena, como aponta a autora.

A Tese de Doutorado de Fernandes (2014), “A Identidade da Pré-Escola: a transição para o ensino fundamental e a obrigatoriedade de frequência”, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da UFRGS, sob a orientação da Professora Doutora Maria Carmen Silveira Barbosa, foi produzida a partir de uma pesquisa qualitativa, na qual se buscou investigar quais os significados presentes nas narrativas dos atores dos processos educativos (supervisores da Secretaria Municipal de Educação, equipe diretiva de escolas, professores, crianças e famílias) sobre a pré-escola, incluindo a concepção de transição para o ensino fundamental, bem como estes definem a identidade da pré-escola, diante da obrigatoriedade da frequência.

Esta pesquisa foi realizada em um município do interior do Rio Grande do Sul e contou com a participação de 17 adultos, profissionais da educação e representantes das famílias, e dois grupos de crianças que frequentavam o primeiro ano do ensino fundamental e a pré-escola. Onde foi realizadas entrevistas com estes participantes acompanhadas do diário de campo que serviu como instrumento para captar o contexto pesquisado, registro por meio de fotografias do espaço e documentos administrativos. Foram interpretados e analisados através

de categorias elencadas pela autora do presente estudo, partindo da configuração das entrevistas, organizada em dois eixos narrativos dos atores do processo educativo: as concepções e ações acerca da pré-escola; e as concepções de infância e criança, de transição entre a Educação Infantil e o ensino fundamental e de obrigatoriedade de frequência de crianças a partir dos quatro anos de idade, bem como a perspectiva das crianças e suas relações com a escola.

A pesquisa de Fernandes (2014) compreende que a pré-escola, ao se tornar obrigatória, passará por transformações não apenas quanto às questões político-administrativas, mas principalmente pedagógicas que provavelmente implicará em sua identidade. Dessa forma, a autora entende a identidade como algo que é formado e transformado continuamente, pois não é possível considerar a existência de uma identidade totalmente unificada, completa, segura e coerente. Neste sentido, as práticas pedagógicas da pré-escola, não podem ser reduzidas ao sinônimo de ensino, muito menos como período preparatório para a vida e escolaridade das crianças pequenas.

Para tanto, a autora parte de uma leitura da Sociologia da Infância, a qual compreende a criança como ator social competente, e parte da perspectiva do construcionismo social, a qual compreende o conhecimento não como algo absoluto e imutável para ser transmitido, mas produzido pelas experiências que as crianças estabelecem com o mundo.

Para Fernandes (2014), a identidade da pré-escola foi formulada por diferentes discursos, históricos, políticos, econômicos e pedagógicos, na diversidade dos atores participantes da pesquisa, e que dentre tantas narrativas, foi possível perceber o predomínio de uma identidade da pré-escola como preparatória. Assim como podemos visualizar em sua fala abaixo:

Parece haver o entendimento literal de que, na pré-escola, apesar de seu nome somente identificá-la como etapa anterior à escola, o que ocorre é a legitimação de uma pré-escolarização, ou seja, ações pedagógicas que possuem sua ênfase em situações de preparação para a aprendizagem de leitura e escrita, como também de matemática e conhecimentos escolares pertencentes ao currículo do ensino fundamental (FERNANDES, 2014, p. 211).

A autora aponta que as ações pedagógicas realizadas nos espaços educativos da pré-escola são estreitamente voltadas ao controle do corpo e ao treino de habilidades para a escrita. Na verdade a pré-escola parece que realmente possui a tarefa de adaptação à futura escola, desconsiderando o fato das especificidades das idades das crianças que frequentam este segmento da Educação Básica. Assumindo uma identidade apontada pelos participantes como preparatória, o que significa dizer, “ser preparatória para a alfabetização e as etapas

posteriores da vida, o que, diante da obrigatoriedade de frequência tende a ser aprofundada” (FERNANDES, 2014, p. 216).

Através desse estudo, podemos perceber que a identidade prevalecente na pré-escola é de preparatória tanto para a vida, quanto para os anos posteriores da escolarização da criança que frequenta estes espaços de Educação Infantil, e o que tende a ser intensificado com o processo de obrigatoriedade da frequência e matrícula das crianças a partir dos quatro anos de idade. Identidade esta que descaracteriza o papel dessas instituições de cuidado e educação.

A Tese de Doutorado de D’Almeida (2014), “A Obrigatoriedade da Educação Infantil: governamentalidade e refinamento das técnicas de governo”, do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, da UERJ, sob a orientação da Professora Doutora Estela Scheinvar, é fruto da articulação de seus estudos realizados no curso de mestrado com os trabalhos que a autora desenvolve em quanto profissional da educação. Para tanto, indagou-se acerca do que se busca produzir com a obrigatoriedade da Educação Infantil como política pública para a infância, colocando em análise essa obrigatoriedade no país, com foco na institucionalização da criança desde a terna idade, onde se buscou correlacionar infância, educação, governamentalidade e o refinamento das técnicas de governo.

Dessa forma, teve como objetivo discutir a governamentalidade dos corpos infantis por meio das técnicas de governo, com foco no processo de obrigatoriedade da Educação Infantil no Brasil. E, como objetivos específicos: colocar em análise os documentos que fundamentam a obrigatoriedade desta etapa da Educação Básica; e discutir esta modalidade educacional no contexto do Estado de Direito, embasando as análises na institucionalização da criança desde a terna idade. Assim sendo, a autora optou por utilizar as ferramentas da análise institucional, proposta por René Lourau (1993), buscando colocar na análise suas implicações, o que a une ao campo da Educação Infantil enquanto direito das crianças de zero a cinco anos de idade, problematizando como ela mesma ressalta “a própria condição dos especialismos que atravessam e são atravessados pelas práticas que se concretizam nos estabelecimentos do atendimento” (D’ALMEIDA, 2014, p. 16).

A autora ainda fez opção pela perspectiva genealógica de Michel Foucault (1993), para análise dos objetivos traçados em sua tese, acreditando que não há “nascimentos” e sim uma série de movimentos, situações que vão ajudar a entender a produção da realidade posta. Uma vez que tendo como base essa perspectiva, ela compreende que qualquer que seja a história da infância, ou as histórias das infâncias, será possível encontrar diversos enunciados acerca da criança e das práticas pedagógicas que se configuram como do universo infantil, conformando paradigmas e paradoxos tendo a infância como fenômeno da modernidade. Pois, como a

autora ressalta, “a história não é concebida por uma linearidade dos fatos, mas para ligar fatos às relações produzidas por eles e para eles” (D’ALMEIDA, 2014, p. 18).

A análise documental produzida pela autora no presente estudo teve como foco duas leis sobre o processo de regulamentação e normatização da obrigatoriedade da Educação Infantil, a Emenda Constitucional nº 59/09, a qual tornou compulsória a matrícula na primeira etapa da Educação Básica a partir dos quatro anos de idade, e o Plano Nacional de Educação 2011-2020, o qual considera a obrigatoriedade da Educação Infantil como um avanço, avaliando-a como investimento e desenvolvimento de força de trabalho futuro. Deste modo, também abarcou em sua análise outros cinco documentos complementares, os quais foram: “Dúvidas frequentes sobre Educação Infantil”, (BRASIL, 2013); “Ages & Stages Questionnaires ASQ-3”, (RIO DE JANEIRO, 2010); “Aprendizagem Infantil: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva”, (ARAÚJO, 2011); “Plano Nacional da Primeira Infância”, (BRASIL, 2010); e as “Orientações do Fundo das Nações Unidas para a Infância” (UNICEF, 2005).

D’Almeida (2014) utilizou como estratégia metodológica a cartografia, acreditando possibilitar questionamentos, deslocamentos, estranhamentos, análises e desestabilizações, necessários para seu estudo, como ela pontua, “a cartografia abarca dentro de si um fazer múltiplo, desenhando representações heterogêneas com intermináveis conexões, tratando-se, sobretudo, de uma prática” (p. 24). Dessa forma, ela considera emergente colocar em discussão as normatizações e normalizações imbricadas no processo de escolarização da infância no contexto da Educação Infantil obrigatória.

A partir do seu estudo, a autora pôde constatar que atualmente as intervenções legais para a Educação Infantil continuam instituindo um processo de distanciamento e enfraquecimento relacional familiar, resultante da intensiva necessidade de intermediação dos especialistas responsáveis pelo cuidado das crianças, e conseqüentemente, de suas famílias. Pois, como ela mesma ressalta, as normatizações são impostas verticalmente, o que muitas vezes, não levam em conta o conhecimento que as famílias poderiam e podem ter em relação à educação e aos cuidados infantis, ou mesmo outras formas de saber e modos de vida. (D’ALMEIDA, 2014).

Diante dos muitos ponderamentos realizados pela autora neste estudo, foi possível pensar de modo diferente o que está posto como natural, inquestionável e normativo, como ela mesma se propôs. Para D’Almeida (2014), se faz preciso pensar a Educação Infantil sobre outra perspectiva, não a pensando “sobre”, mas, sobretudo, “com” própria Educação Infantil. Como ela ressalta:

É tentar buscar outras lógicas outras formas de fazer. É buscar fios condutores para discutir seu cotidiano e a judicialização entendida como necessária, saindo da visão de educação infantil como espaço estratégico do governo da infância, que inviabiliza e é lugar de trabalho e aprendizagem, entendendo-a como lugar onde afetos transbordam, no qual é possível abrir fendas e encontrar diferentes rotas que permitam desviar-se da manutenção da ordem, da regulação, da disciplina, da inconformidade, do cotidiano movido pela falta, da rigidez (D'ALMEIDA, 2014, p. 178).

Em suma, é preciso reconhecer os espaços de Educação Infantil como espaço outro, que compreenda novos e diversos modos de vida como provável e potentes, onde as resistências infantis não sejam silenciadas como correção do que é mal e transformadas em comportamentos resilientes (D'ALMEIDA, 2014). Dessa forma, o estudo da presente autora, nos permite verificar o quão se faz preciso enxergar a Educação Infantil não só como a primeira etapa da Educação Básica, espaço de desenvolvimento e aprendizagem infantil, é necessário sim, ir além, concebendo estes espaços como lugares de vivência e convivência infantil, de sujeitos ativos que não devem ser sujeitos ao silenciamento de suas necessidades e seus modos de vida.

A Dissertação de Mestrado de Marchetti (2015), “Obrigatoriedade da Educação Infantil a partir de Quatro Anos de Idade: percepções de educadores e familiares”, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da UFSCar, sob a orientação da Professora Doutora Maria Cecília Luiz, na área de Educação, Cultura e Subjetividade, é fruto das indagações surgidas ao longo do percurso da autora enquanto professora da Educação Infantil. Assim sendo, teve como problema de pesquisa: quais seriam as percepções de gestores, professores, pais, funcionários em relação à Educação Infantil, no contexto da implementação de uma lei que torna a matrícula obrigatória da criança com quatro anos de idade? Para tanto, teve como objetivo identificar, na visão desses profissionais e familiares de escolas municipais da Educação Infantil no interior de São Paulo, as concepções teóricas e práticas no contexto da Lei nº 12.796/13, que trata da obrigatoriedade escolar de crianças com quatro anos de idade.

A autora trouxe em sua produção acadêmica discussões importantes acerca das políticas públicas da Educação Infantil sobre o direito e a obrigatoriedade, buscando traçar a constituição destas no país. Pontuou reflexões sobre concepções a respeito de infância e criança, com o intuito de compreender como a sociedade contemporânea a conceitua. E finaliza seu arcabouço teórico, expondo, como se deu o processo de discussão, elaboração e promulgação da Lei nº 12.796/13, que proclama a obrigatoriedade de crianças a partir dos quatro anos de idade, evidenciando a discussão acerca do direito e dessa obrigatoriedade.

Para tanto, ela apresentou a caracterização das três escolas participantes da pesquisa, envolvendo aspectos físicos, pedagógicos que contribuíram para a constituição da identidade

de cada instituição, bem como também, a caracterização dos participantes que contribuíram para realização desse estudo, pontuando os critérios de seleção acerca de cada segmento que participou das entrevistas. Desta feita, sua análise se estrutura em duas categorias que tratam das visões de profissionais da educação e familiares com relação à Educação Infantil depois da Lei nº 12.796/13, conceitos teóricos, dividida em duas subcategorias: concepções de infância e criança; e políticas públicas para a Educação Infantil: direito e obrigatoriedade. E, a segunda categoria com a mesma temática, no entanto, para o tratamento acerca dos aspectos práticos, que também foi dividida em duas subcategorias: trabalho pedagógico: ensino e aprendizagem; e relações entre escola e família.

Assim sendo, o estudo permitiu refletir várias questões que abarcam a Educação Infantil, tanto no que se refere às políticas públicas e legislações educacionais, quanto nas teorias e práticas que envolvem as escolas, e conseqüentemente as crianças e seus familiares que frequentam as instituições de Educação Infantil. Neste sentido, Marchetti (2015), apontou que a obrigatoriedade implica em ter a criança cada vez mais cedo na escola. Uma vez que em seus dados ficou evidente a ideia de que com a lei, os familiares serão obrigados a matricular seus filhos na Educação Infantil a partir de quatro anos de idade, parecendo agradá-los, com a perspectiva de boa aceitação, pelo menos por enquanto. E, para este segmento, a família, esta continua depositando na escola suas esperanças na educação como algo que muda o futuro. Para a autora foi possível concluir que existe uma grande complexidade em relação às concepções referentes à Educação Infantil, em meio ao processo de elaboração e promulgação da lei que a torna obrigatória mais cedo.

Marchetti (2015) finaliza seu estudo revelando um ponto que lhes chamou bastante atenção, o fato da omissão dos participantes em relação às crianças de zero a três anos de idade, isto é, os bebês não foram lembrados, e muito menos foram citados, como se a Educação Infantil começasse apenas aos quatro anos de idade, talvez pela questão da obrigatoriedade e a preocupação estivesse depositada, principalmente, naquelas que completariam seis anos de idade, devido à aproximação com o ensino fundamental.

Assim sendo, este estudo nos permitiu refletir sobre como a Educação Infantil é vista imersa neste contexto da obrigatoriedade da matrícula e frequência das crianças a partir dos quatro anos de idade, uma realidade que perpassa todos os municípios brasileiros. Uma relação de mistura de concordância com as mudanças ocorridas na sociedade, em virtude da legislação implementada, com uma alienação e falta de reflexões mais aprofundadas acerca desse contexto, como ressaltou a autora.

4.4 As produções acadêmicas da CAPES

As Dissertações e Teses destacadas no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES foram ao todo oito produções acadêmicas, três teses e cinco dissertações. Estas produções versaram sobre diversas temáticas a respeito da Educação Infantil brasileira, ou seja, sobre as formulações de políticas para a Educação Infantil; sobre o atendimento desta primeira etapa da Educação Básica; sobre a parceria público-privada nas políticas de e para a Educação Infantil; sobre as políticas de atendimento deste segmento educacional; sobre a oferta da Educação Infantil; e sobre as políticas públicas para a creche. Esses diversos olhares nos permite visualizar os múltiplos objetos de estudo que foram contemplados nestes estudos, como destacados abaixo.

A Tese de Doutorado de Fullgraf (2007), “O UNICEF e a Política de Educação Infantil no Governo Lula”, também foi apontado em outro momento, nas produções da ANPED, no entanto, na configuração de um artigo. Dessa forma, o presente estudo faz parte do Programa de Pós-Graduação em Educação, na área de Currículo da PUC-SP, sob a orientação da Professora Doutora Maria Machado Malta Campos.

O estudo analisou o tema das Políticas de Educação Infantil como resultado não só de reflexões teóricas, mas também de sua trajetória profissional de mais de 20 anos. Teve como objetivo identificar se, e como, a influência do UNICEF incide sobre a política de Educação Infantil brasileira na perspectiva da agenda globalmente estruturada, especificamente, pontuar em que medida a elaboração e implementação do programa Família Brasileira Fortalecida, do UNICEF, pode ser interpretado como constituindo uma tradução para o contexto brasileiro de dinâmicas e processos transnacionais.

A autora identificou que muitos aspectos das atividades das organizações internacionais e/ou regionais no setor da educação fortalecem e reforçam a agenda global, como também, muitas vezes, possibilitam sua implementação. Dessa forma, persiste a influência dos organismos internacionais, mais especificamente do UNICEF, na área da Educação Infantil, muitas vezes com orientações conflitantes em relação à legislação educacional brasileira. Neste sentido, o UNICEF vem se configurando como o principal protagonista da produção da agenda global para a infância (FULLGRAF, 2007).

A Tese de Doutorado de Mello (2008), “Uma Genealogia das Políticas Públicas para a Creche no Brasil: estado e infância de 1988-1920”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP, sob a orientação da Professora Doutora Maria Evelyn Pompeu do Nascimento, é extensão dos estudos advindos de sua dissertação de mestrado. O estudo foi

uma investigação no campo das políticas públicas, em especial daquelas direcionadas à infância, procurando percorrer a trajetória da creche brasileira.

A pesquisa teve como objeto de estudo localizar quando o atendimento à criança pequena em creches se tornou parte da agenda da política brasileira, procurando compreender como a infância se tornou parte da formação da agenda do governo. Para tanto, foi possível destacar certas conclusões acerca disso: as bases para a constituição de políticas públicas de acesso à educação e cuidado à criança pequena começaram a ser delineadas nas primeiras décadas do século XX, no entanto, não foram incentivadas políticas com um provimento de atendimento à pequena infância de caráter mais universal. Dessa forma, o acesso à educação infantil, se constituía a partir da implementação de políticas focalizadas, que não incluíram os direitos das crianças a um atendimento de qualidade, que incentivasse seu desenvolvimento adequado (MELLO, 2008).

A Dissertação de Mestrado de Pavioti (2008), “Políticas Públicas para as Crianças de 0 a 3 anos: o caso de Guarulhos”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP, sob a orientação também da Professora Doutora Maria Evelyn Pompeu do Nascimento, procurou analisar as ações adotadas pela esfera municipal do município de Guarulhos – São Paulo, para o atendimento da Educação Infantil, especialmente o atendimento em creche, focalizando o Programa Educriança. Para tanto, procurou dar conta das relações entre a formulação do programa de atendimento e os resultados obtidos após o processo de implementação do mesmo.

Foi possível considerar a partir do estudo que, a formulação e implementação deste programa conseguiu atender em seus quatro anos de vigência quase 10 mil crianças na faixa etária de zero a três anos de idade, faixa etária esta considerada no atendimento da creche. O atendimento realizando junto com as mães e seus filhos em visitas semanais em suas residências permitiam as crianças o estímulo ao convívio social e seu desenvolvimento também para a aprendizagem (PAVIOTI, 2008).

A Dissertação de Mestrado de Lopes (2009), “A Política Educacional e o Direito à Educação Infantil em São Luís – Maranhão (1996-2006)”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da USP, na área de Estado, Sociedade e Educação, sob a orientação da Professora Doutora Lisete Regina Gomes Arelaro, buscou compreender como a Educação Infantil neste município de grandes potencialidades e imensa pobreza, após a legislação educacional, a LDB, que preconiza o direito da criança de zero a seis anos de idade à educação e o transcurso de uma década da implementação do FUNDEB, que diminuiu na prática consideravelmente o reconhecimento desse direito, pela priorização quase exclusiva do ensino fundamental.

Lopes (2009) a partir do seu estudo concluiu que no município de São Luís a política de Educação Infantil precisa ser fortalecida e as ações dos governos estadual e municipal serem melhor compartilhadas, para garantir o direito à educação das crianças, considerando que muitas dependem da política pública de educação para terem a oportunidade de frequentar uma creche ou pré-escola. Para tanto, necessita incluir o cumprimento do disposto na LDB com relação à integração das instituições educacionais ao sistema municipal de educação e uma melhor e proporcional distribuição de responsabilidades entre as esferas públicas.

A Dissertação de Mestrado de Pereira (2009), “A Organização da Oferta à Educação Infantil no Município de Amparo na Década de 1990”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP, sob a orientação do Professor Doutor Vicente Rodriguez, teve como foco o entendimento acerca da organização pública e gratuita para acolhida à criança pequena e a compreensão sobre como as políticas educacionais que foram formuladas no município de Amparo – São Paulo, durante a década de 1990. Para tanto, buscou compreender a implementação de tais políticas a partir da identificação dos princípios neoliberais de descentralização, de focalização e de privatização, característicos do período em que o Brasil esteve inserido no reordenamento e nos ajustes neoliberais. Além de apresentar como esse arranjo se articulou à política nacional também discutiu sobre a centralidade envolvida nos processos de tomada de decisão.

A partir desse estudo, a autora pôde concluir que as orientações nacionais para o atendimento à Educação Infantil na década de 1990 apontaram para a ausência de ações efetivas do governo nacional destinadas à garantia de vagas na primeira etapa da Educação Básica. Ações efetivas se deram no campo pedagógico a partir da promulgação da LDB. Os resultados obtidos expressaram as novas formas pelas quais, na década de 1990, a esfera pública respondeu às demandas sociais e explicitaram que as decisões tomadas sofreram influência do cenário político nacional e das ordenações neoliberais (PEREIRA, 2009).

Em suma, os municípios de São Paulo atuaram na resistência à municipalização do ensino fundamental, investindo, na primeira metade da década de 1990, prioritariamente na Educação Infantil, bem como no município em estudo. Neste sentido, consideramos que as políticas formuladas e implementadas de impacto à Educação Infantil se deram em consonância ao contexto político do país, pois estiveram pautadas na redução de gastos e no rompimento do foco universalista ao atendimento público à população, fatores próprios da reforma do aparelho estatal (PEREIRA, 2009).

A Tese de Doutorado de Pacífico (2010), “Políticas Públicas para a Educação Infantil em Porto Velho/RO (1999-2008)”, do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, da UNESP, na área de Política e Gestão Educacional, sob a orientação do Professor Doutor João

Augusto Gentilini, subscreve-se na temática: Políticas Públicas para a Educação Infantil, assim sendo, o interesse por esta temática estão relacionadas com a trajetória pessoal e profissional da autora. Essa pesquisa pretendeu investigar como se deu o desenvolvimento da Educação Infantil no município de Porto Velho/RO, buscou levantar dados sobre as políticas públicas municipais produzidas e/ou implementadas e seu impacto na Educação Infantil.

Neste sentido, a autora concluiu que os dados evidenciaram que em alguns aspectos e momentos houve o distanciamento do poder público e de suas políticas sociais dos anseios da comunidade, alvo das ações. Que o atendimento à Educação Infantil na rede municipal ocupou diferentes lugares no período de 1999 a 2008, tanto enquanto retórica quanto na efetivação de ações, dependendo da gestão e do contexto. Todavia, em nenhum desses lugares a primeira etapa da Educação Básica foi qualitativamente ampliada. Em suma, concluímos que para a consolidação da Educação Infantil de qualidade se faz necessário a priorização dessa etapa com definição clara de metas e a ampliação dos recursos financeiros, tanto para a expansão e aparelhagem de escolas, como para as despesas de manutenção e desenvolvimento dessa etapa e ensino (PACÍFICO, 2010).

A Dissertação de Mestrado de Nascimento, Ana Paula (2012), “Avanços e Retrocessos na Oferta da Educação Infantil no Brasil: análise financeiro-orçamentária dos recursos destinados a essa etapa da educação 2001-2010”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da USP, na área de Estado, Sociedade e Educação, sob a orientação do Professor Doutor Rubens Barbosa de Camargo, buscou analisar a relação entre o financiamento e a expansão desse atendimento, no período de 2001-2010, a partir da pesquisa bibliográfica e documental, objetivando analisar os avanços e retrocessos da oferta da Educação Infantil no país, bem como, o investimento financeiro dos entes federados para atingir as metas do PNE 2001-2010.

Nascimento, Ana Paula (2012) conclui que a Educação Infantil brasileira depende de recursos financeiros e da vontade política para se tornar uma realidade, pois se faz necessário repensar a distribuição da responsabilidade dos entes federados, bem como, o que significa o regime de colaboração entre eles, para a efetivação de redes públicas de ensino. Pois, para a Educação Infantil, os municípios que, em sua maioria, não têm condições financeiras de manter e ampliar os recursos a esta etapa de Educação Básica, já que também são responsáveis pelo ensino fundamental, e possuem uma arrecadação inferior em detrimento aos estados e união. Em suma, no período em análise, a Educação Infantil do país apresentou uma expansão no atendimento de 5,3 milhões de matrículas para 6,8 milhões. No entanto, no âmbito do financiamento para esta etapa da Educação Básica, constataram-se poucos avanços,

não sendo possível identificar uma priorização para com esta etapa de ensino, mais especificamente para as creches brasileiras.

A Dissertação de Mestrado de Correia (2013), “Educação Infantil de 0 a 3 anos: um estudo sobre a demanda e qualidade na região de Guaianazes, São Paulo”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da USP, na área de Sociologia da Educação, sob a orientação da Professora Doutora Maria Leticia Barros Pedrosa Nascimento, definiu-se a partir da vivência de disciplinas sobre Educação Infantil do curso de Pedagogia concluído pela autora, que a instigou a discussão de estudos acerca desta temática. Para tanto, discutiu aspectos sobre o tema na perspectiva de diferentes abordagens sobre qualidade e Educação Infantil.

O estudo compreendeu que o atendimento à demanda por vagas na Educação Infantil de zero a três anos de idade no município de São Paulo, vem sendo realizado por meio de uma expressiva expansão de convênios com a organização da sociedade civil. Em suma, as políticas voltadas para a Educação Infantil de zero a três anos de idade ainda se mantêm numa visão hegemônica de política para criança carente. A necessidade de proporcionar cuidados às crianças, diante de sua situação de carência, tem sido apropriada pelo poder público da região, para fomentar uma política de expansão de convênios com organizações não governamentais, que nem sempre apresentam as melhores condições de funcionamento (CORREIA, 2013).

É evidente que as produções acadêmicas aqui apontadas no banco de dados da CAPES, versaram sobre diferentes aspectos da Educação Infantil, sejam as políticas educacionais da e para esta primeira etapa da Educação Básica, tanto no contexto da creche, quanto no contexto da pré-escola, da oferta e atendimento deste segmento da educação, bem como das parcerias existentes entre o público e o privado acerca das políticas de Educação Infantil. Assim sendo, destacamos objeto de cada estudo no intuito de vislumbrar as problemáticas que estão em discussão no percurso desta última década as quais abordam a temática da Educação Infantil.

Neste sentido, é possível destacar a partir do estudo de Pereira (2009), que no país, a educação das crianças de até seis anos de idade teve seu crescimento entre os anos de 1970 a 1990. No entanto, a segunda metade dessa última década foi caracterizada por uma redução no atendimento à criança pequena, seja nos espaços de creche ou de pré-escola. Uma das causas apontada pela autora foi a reforma no financiamento da Educação Básica, expressa pela implementação do FUNDEF. Assim sendo, como ressalta a autora,

[...] as políticas formuladas e implementadas de impacto à Educação Infantil se deram em consonância ao contexto político do país, pois estiveram pautadas na redução de gastos e no rompimento do foco universalista ao atendimento público à população, fatores próprios da reforma do aparelho estatal (PEREIRA, 2009, p. 121-122).

É possível concluir que toda e quaisquer políticas formuladas e implementadas para e da Educação Infantil, bem como para qualquer outro segmento da Educação Básica perpassa o contexto político, econômico e social que a envolve, ou seja, está totalmente atrelado aos interesses e ditames do Estado, sendo estas características determinantes para configurar a necessidade, a objetividade e, sobretudo, o interesse de formular tais políticas.

4.5 As produções acadêmicas do PPGE e PPGEDUC da UFPE

As produções acadêmicas da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, apontadas no Programa de Pós-Graduação em Educação foram ao todo três dissertações que versaram sobre temáticas diferentes, ou seja, sobre o papel da UNDIME no Estado de Pernambuco na formulação de políticas educacionais; sobre a história do atendimento da Educação Infantil no município de Caruaru; e sobre o UNICEF e a qualidade da educação no município de Riacho das Almas. Já as duas produções acadêmicas destacadas no Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, foram dissertações que versaram sobre os discursos de práticas e infância na Educação Infantil. Assim como podemos visualizar nas produções apresentadas abaixo.

A Dissertação de Mestrado de Malheiros (2006), “A UNDIME-PE e a Municipalização do Ensino no Estado de Pernambuco”, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da UFPE, sob a orientação da Professora Doutora Márcia Ângela da Silva Aguiar, teve como objeto de pesquisa, a atuação da UNDIME-PE no processo de definição e implementação das políticas educacionais na esfera estadual, no período de 1995-2002. Para tanto, procurou-se analisar no presente estudo, as ações efetivadas pela UNDIME-PE diante dos desafios da educação municipal, bem como a sua atuação, no sentido de conquistar e garantir uma participação mais efetiva da esfera municipal no processo de definição dos assuntos educacionais em Pernambuco.

Esta pesquisa revelou que a esfera estadual, por meio da Secretaria Estadual de Educação, buscou assumir a posição de articulador e planejador das políticas públicas para a educação, defendendo uma articulação de rede de ensino entre estado e municípios como condição essencial para a construção da educação pública de qualidade. A UNIDME-PE procurou apoiar e acompanhar os movimentos de conquista e ampliação dos espaços de participação política e procurou desenvolver ações que buscavam incentivar os municípios a conquistarem autonomia, mediante a formulação de seus próprios planos municipais de educação. Em suma, a UNDIME-PE contribuiu para a valorização do poder local, mediante a defesa da autonomia municipal (MALHEIROS, 2006).

A Dissertação de Mestrado de Nascimento, Ana Michele (2013), “O Percurso Histórico da Educação Infantil em Caruaru-PE: tramas tecidas, ressignificadas e reconstruídas no período de 1979-1996”, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da UFPE, sob a orientação da Professora Doutora Aurenéa Maria de Oliveira, partiu do interesse pessoal e profissional da autora. Assim sendo, teve como objetivo reconstruir historicamente o trajeto da Educação Infantil em Caruaru-PE, em seus espaços formais e não formais, nos anos de 1979 a 1996. Para tanto, a autora utilizou como instrumentos metodológicos, arquivos importantes para o tema investigado e entrevistas com professores e ex-professores que atuaram nessa época e também com adultos que eram crianças no período focado.

Após a análise do material colhido, a autora chegou a seguinte conclusão: existem alguns limites e algumas possibilidades na implantação e, sobretudo, na consolidação de uma Era dos Direitos. Os limites no campo da educação formal nos espaços investigados, diz respeito especificamente à questão do cuidado em detrimento da educação. Quanto à educação não formal, os limites, dizem respeito diretamente à questão de terem vínculos com o público, porém serem mantidos por ONGs de perfil religioso católico; como tal, estes espaços possuem ideologias ligadas a fundações filantrópicas e beneficentes. E as possibilidades, tanto no campo da educação formal, quanto no da educação não formal, ambos os espaços ainda têm muito que entrecruzar, interagir com a Era dos Direitos e talvez, isso seja possível, entre outros modos, através de uma formação profissional mais incisiva acerca da legislação atual no aspecto referente aos direitos das crianças (NASCIMENTO, ANA MICHELE, 2013).

A Dissertação de Mestrado de Nascimento J. (2013), “Selo UNICEF Município Aprovado: implicações nos discursos de qualidade da educação em Riacho das Almas”, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da UFPE, na área de Políticas Educacionais, Planejamento e Gestão da Educação, sob a orientação da Professora Doutora Luciana Rosa Marques, teve como objetivo identificar os discursos de qualidade educacional dos atores da arena educacional em Riacho das Almas. Assim sendo, a escolha de estudar esse tema no bojo da intervenção de uma agência multilateral sobre as políticas públicas de promoção de direitos da infância e juventude, é a possibilidade de decifrar, no âmbito municipal, as nuances da influência dos discursos da efetivação de um direito humano, a educação de qualidade.

Para a autora, a intervenção do UNICEF na promoção dos direitos da criança e do adolescente não é um dado recente na construção do arcabouço legal nos países da América Latina. Na verdade, esta agência atua na intervenção educacional nos países subdesenvolvidos deste a década de 1960, especialmente no que tange à primeira escolarização, ou seja, à

Educação Infantil (creches e pré-escolas), público de atuação prioritária deste organismo (NASCIMENTO, J., 2013).

Neste sentido, foi possível concluir que: o município foi certificado pelo Selo UNICEF município aprovado nas edições 2006-2008 e 2009-2012, que reconheceu a gestão municipal por avanços na consecução dos direitos humanos de crianças e adolescentes, dentre os quais a educação, nos períodos avaliados. Ainda que a certificação Selo UNICEF não vise exclusivamente garantir a qualidade educacional, verificou-se que imprime sobre os sistemas de ensino um discurso que afeta as concepções de educação, de qualidade, o labor pedagógico e o processo de construção dessas políticas. Constatou-se, no entanto, que a gestão do município de Riacho das Almas não tem uma tradição de planejamento educacional e participação social (NASCIMENTO, J., 2013).

A Dissertação de Mestrado de Oliveira, I. (2013), “Os Discursos dos Professores da Educação Infantil em Caruaru-PE: dilemas, aproximações e distanciamentos no dizer a criança e a infância”, do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, da UFPE, sob a orientação da Professora Doutora Conceição Gislane Nóbrega de Lima Salles, se insere na discussão sobre o lugar atribuído às crianças e à infância nos espaços destinados à Educação Infantil, passando pela apreensão dos discursos das professoras que atuam nessas instituições, temática esta advinda das inquietações da autora vividas no espaço acadêmico e profissional. Para tanto, teve como objetivo identificar nesses enunciados qual o lugar que as professoras atribuem à criança e à infância, bem como perceber nesses discursos como os sujeitos organizam e entendem as práticas na Educação Infantil.

Para Oliveira, I. (2013), os enunciados têm elementos que se aproximam e se distanciam de discursividades da tradição histórica da qual herdamos determinada visão de criança que acaba por invisibilizá-la e negar a infância. Assim sendo, as concepções de criança e de infância tem por base discursos que, parecem afirmar as formas intencionais de controle, formação, regulação das crianças e suas infâncias, constituindo a Educação Infantil enquanto espaço de referenciais de comportamento social e padrões culturais. Por outro lado, apontam também noções que permitem pensar a criança como sujeito e ator social, considerando, nesse caso, sua participação ativa na construção de culturas de pares e, desse modo, indicam que os espaços/tempos da Educação Infantil estão mais sensíveis à escuta do que a criança tem a dizer, oportunizando experiências que valorizem as especificidades, o aprendizado, a interação.

Em suma, as professoras concebem as especificidades da Educação Infantil enquanto nível de ensino além dos conhecimentos que consideram necessários para se atuar com essa faixa etária, apresentam dilemas que de certa maneira revelam a perspectiva de Educação

Infantil muito atrelada às práticas próprias do ensino fundamental. De modo geral, revelam que, muito próximo das noções das quais pensam a criança e a infância sob as marcas de perspectivas mais restritas a uma visão desenvolvimentista da vida, há indícios de certa resistência a essa visão, cuja tentativa busca estabelecer a inversão dessa lógica, passando a olhar para as crianças com outro olhar, afirmando a infância na sua novidade, e reconhecendo as crianças em suas particularidades (OLIVEIRA, I., 2013).

A Dissertação de Mestrado de Silva, Ana (2014), “Somos Iguais (?): Práticas e Discursos sobre a Diferença na Educação Infantil”, do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, da UFPE, sob a orientação da Professora Doutora Conceição Gislane Nóbrega Lima Salles e coorientação da Professora Doutora Tatiane Cosentino Rodrigues, se insere nas discussões acerca das diferenças na educação escolarizada, tomando como foco as formas de abordagem das temáticas relacionadas à diferença na prática docente na Educação Infantil, bem como, os enunciados acerca da diferença que emergem da prática docente com crianças nessa etapa da Educação Básica.

Para tanto, a pesquisa foi desenvolvida em centros municipais de Educação Infantil (CMEIs), através de entrevistas semiestruturadas abarcando mais de 10 dos 13 CMEIs; e observação em três turmas em dois CMEIs, que fazem parte da rede municipal de educação de Caruaru-PE, totalizando um universo de 12 CMEIs e 13 professoras participando desta pesquisa. Dessa forma, teve como objetivo apreender como e através de que enunciados a diferença é abordada na prática docente com as crianças de quatro e cinco anos na Educação Infantil.

A partir desse estudo, foi possível perceber nas práticas e nos discursos das professoras temáticas relacionadas com as diferenças, uma diversidade de maneiras de lidar com a diferença, bem como uma noção ampliada das diferenças, envolvendo temáticas desde as diferenças que podem ser observadas de uma maneira concreta no convívio social como raça, gênero e classe, até diferenças mais subjetivas que só se revelam a partir de um convívio mais próximo. Os discursos revelaram certa continuidade com relação a discursos que enunciam a diferença como o lugar da inferioridade, como um não lugar. Revelaram ainda a utilização de enunciados sobre o outro que se baseiam em discursos mais corriqueiros, apreendidos nas relações cotidianas, onde, mesmo se questionando o mito da democracia racial no Brasil, ainda fazem emergir posições e discursos que se atrelam a marcas dos discursos que dão sustentação a preconceitos e estereótipos (SILVA, ANA, 2014).

As produções acadêmicas aqui apresentadas apontaram diversos objetos de estudos acerca da temática central – a Educação Infantil, tanto no contexto do papel da UNDIME no direcionamento das políticas desta primeira etapa da Educação Básica, quanto da UNICEF na

influência da qualidade da educação. Também versaram sobre os discursos e práticas da Educação Infantil, bem como dos discursos acerca da criança e da infância, nos espaços deste segmento da educação. E, sobre o percurso histórico do atendimento da Educação Infantil em um contexto específico, Caruaru.

Como contribuição desses estudos, para com o nosso presente trabalho, podemos destacar as ponderações acerca da qualidade da educação realizadas por Nascimento, J. (2013), as quais nos foram possíveis de revelar que:

[...] para se chegar à qualidade educacional há que se encarar a participação, a democracia, a cogestão e o diálogo como políticas de Estado; a centralidade do processo de aprendizagem nos profissionais de Educação, o que deve levar a sua valorização e oferta de formação continuada adequada e com entrada no serviço público através de processos seletivos; a construção de ambientes educativos éticos e que gerem motivação docente e discente; o conjunto de insumos necessários ao processo pedagógico; os resultados de aprendizagem discente; a Educação entendida como Direito Humano, de responsabilidade do Estado, Família e Comunidade (p. 207).

Assim sendo, é imprescindível que estes fatores apontados pelo autor se fazem necessário levar em consideração para que possamos chegar ou mesmo adentrar em uma educação pública de qualidade que contemple não só a primeira etapa da Educação Básica, mas sim, toda a Educação Básica, bem como a educação pública brasileira como um todo.

5 TECENDO O CHÃO DA PESQUISA: O AGRESTE DE PERNAMBUCO

Neste capítulo apresentaremos a leitura das experiências de gestão do atendimento e oferta da Educação Infantil das Redes Municipais de Ensino do Agreste de Pernambuco, no contexto da obrigatoriedade e universalização desta primeira etapa da Educação Básica, dos municípios de: Bezerros, Caruaru e Riacho das Almas. Para tanto, faremos em três blocos descritivos, blocos estes que serão apresentados alguns dos dados coletados a partir das entrevistas semiestruturadas realizadas com as coordenadoras do Departamento de Educação Infantil das redes municipais de Bezerros e Caruaru, e com a diretoria de ensino da rede municipal de Riacho das Almas, participantes da pesquisa.

Assim sendo, iniciaremos o primeiro bloco com uma breve caracterização dos municípios pesquisados, seguindo do mapeamento atual da oferta e atendimento da Educação Infantil local, no contexto da obrigatoriedade da matrícula e frequência a partir dos quatro anos de idade, compondo o segundo bloco. Após, encerraremos com o último bloco, onde faremos a apresentação do que estas localidades apresentam como proposta educacional para a Educação Infantil municipal. Para tanto, iniciaremos a partir do município de Bezerros, em seguida, o município de Caruaru, e, finalizando, com o município de Riacho das Almas.

A presente pesquisa contou com a participação destes três municípios localizados na microrregião do Vale do Ipojuca, situada na mesorregião do Agreste do Estado de Pernambuco, no qual, fizemos um recorte populacional a partir do número de habitantes de cada um desses municípios, adotando como estratégia, um município de grande porte no caso, Caruaru, um município de médio porte, no caso Bezerros e um município de pequeno porte, no caso Riacho das Almas. Desta feita, apresentaremos de forma breve, a caracterização municipal, o mapeamento da Educação Infantil das Redes Municipais de Ensino no ano letivo de 2016, e, por fim pontuaremos a proposta educacional de cada um desses municípios, encerrando dessa maneira o primeiro bloco de descrição e discussão de nossa análise de dados.

Encerrando a composição deste primeiro bloco expositivo de alguns dados da pesquisa, passaremos a apreciação do segundo bloco no qual é composto pelos enunciados das participantes da pesquisa, ou seja, as coordenadoras da rede municipal de Bezerros, a coordenadora da rede municipal de Caruaru, e a diretora de ensino da rede municipal de Riacho das Almas.

5.1 O município de Bezerros

Mapa 1: Localização do Município de Bezerros na Região do Agreste no Estado de Pernambuco.



Fonte: IBGE.

Bezerros é um município que fica situado na microrregião do Vale do Ipojuca, da mesorregião Agreste do Estado de Pernambuco, com 99,3km de distância da capital Recife. Apresenta uma estimativa populacional de 60.469 habitantes,¹⁷ segundo dados do IBGE. Assim sendo, Bezerros antes mesmo de receber esta nomeação, se originou a partir de uma grande fazenda de gado, fundada pelos irmãos Tarciano e Zenóbio Torres. Os irmãos foram sucedidos pelos irmãos José e Francisco Bezerra, os quais deram um maior desenvolvimento ao local. Dessa forma, o local denominou-se de São José dos Bezerros, pois naquele lugar, os irmãos edificaram uma capela, a capela São José (IBGE).

Assim, a cidade de Bezerros, antes de ser nomeada municipalidade, já foi denominada de fazenda/sítio por volta do final do século XVII, e mais tarde passou a ser denominado sexto distrito de Paz de Bonito, em 1834. No entanto, 1848, Bezerros, foi incorporado ao município de Caruaru, o que mais tarde voltaria a fazer parte do município de Bonito, em 1851. Nesta época, designado de São José dos Bezerros, elevou-se de sítio para a categoria de vila, em 1865, o que em 1881, de vila, Bezerros assim como já era chamada, passou a integrar a categoria de cidade. E em 20 de maio de 1881, foi constituído como município autônomo (BEZERROS, 2015).

Esta municipalidade faz limites geográficos com os municípios de: Cumaru e Passira, ao norte, São Joaquim do Monte e Agrestina, ao sul, Gravata, Sairé e Camocim de São Félix, ao leste, e com Riacho das Almas e Caruaru, ao oeste. Tem como distritos: Boas Novas e

¹⁷ IBGE. Estimativas da população residentes no Brasil e unidades da federação com data de referência em 1º de julho de 2016. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/estimativa2016/estimativa_tcu.shtml>. Acesso em: 24 de março de 2017.

Sapucarana, e como povoados: Sítio dos Remédios, Cajazeiras, Serra Negra e Areias. É banhado pelo Rio Ipojuca, e tem como bioma, a caatinga e seu clima, característico quente e úmido (BEZERROS, 2015).

Em seus aspectos culturais e econômicos, Bezerros se destaca por seu carnaval, conhecido como a terra dos Papangus e por sua culinária com os diversos bolos, sendo um dos polos fornecedores da região. Dessa forma, a cidade tem como atividades principais, o comércio, a indústria, a agricultura e o turismo, movimentando a economia da cidade (BEZERROS, 2015).

5.1.1 O quadro educacional da rede municipal

O município de Bezerros, segundo os dados apresentados e disponibilizados durante a entrevista semiestruturada com as coordenadoras do Departamento de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino, dispõe a oferta e atendimento desta primeira etapa da Educação Básica nos espaços urbanos e rurais da cidade, na modalidade de creches e pré-escolas. Dessa forma, oferece um total de nove creches, destas, cinco estão nos espaços urbanos e quatro nos espaços rurais, que tanto atende o público da creche, como o da pré-escola, ou seja, crianças de dois a cinco anos de idade. No que se refere à oferta da pré-escola, a rede dispõe de sete escolas com este atendimento, destas, quatro estão nos espaços urbanos e três nos espaços rurais.

A Rede Municipal de Ensino, segundo os dados do preenchimento do censo escolar do ano de 2016, como apresentou as coordenadoras da Educação Infantil, atendeu 1.293 crianças na primeira etapa da Educação Básica. Esse atendimento se dirigiu à faixa etária dos dois aos cinco anos de idade. Faixa etária esta que o município disponibiliza atendimento. Assim sendo, deste total de crianças, 588 de dois e três anos de idade foi o público da creche, e 705 crianças de quatro e cinco anos de idade, foi o público atendido na pré-escola.

Na panorâmica de oferta e atendimento da Educação Infantil, Bezerros apresenta um quadro de 94 docentes atuantes nas turmas desta primeira etapa da Educação Básica. Destes, 74 professores atuam nas turmas das creches e pré-escolas, e 20 são professores auxiliares que atuam nas turmas das crianças de dois e três anos de idade, além de contar com três professores do sexo masculino atuantes em turmas da pré-escola da rede. Assim sendo, o município busca limitar o número de atendimento de crianças por turma da seguinte forma: de 20 a 25 alunos por turma nos espaços das creches, e de 25 a 27 alunos por turma nos espaços das pré-escolas.

Os dados referentes à oferta e atendimento da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino do município de Bezerros descritos acima podem ser visualizados no Quadro 10 abaixo:

Quadro 10: Oferta e Atendimento da Educação Infantil no Ano Letivo de 2016 de Bezerros-PE.

Área	Oferta	Instituição	Localidade	Atendimento
URBANA	Creche e Pré-Escola	Centro Municipal CEMAIC	Bairro Santo Antônio	263 crianças
		Creche Municipal Isaura Fernandes Vieira	Bairro Santo Amaro	105 crianças
		Creche Municipal Simplesmente Maria	Bairro COHAB	169 crianças
		Creche Municipal Vovó Maria Bezerra	Bairro São Sebastião	94 crianças
		Creche Municipal Vovó Rufina Menezes	Encruzilhada de São João	148 crianças
	Total de Crianças Atendidas			779
	Pré-Escola	Clube de Associação Social Nossa Senhora das Dores	Bairro Salgado	22 crianças
		Escola Municipal Coronel Zuzinha Guilherme	Bairro São Pedro	28 crianças
		Grupo Escolar Getúlio Vargas	Bairro Centro	36 crianças
		Grupo Escolar José de Goes	Bairro Centro	20 crianças
Total de Crianças Atendidas			106	
RURAL	Creche e Pré-Escola	Creche Comunitária Vovó Generosa	Sítio Monde do Junco	35 crianças
		Creche Municipal Maria de Lourdes da Silva	Sítio dos Remédios	50 crianças
		Creche Municipal Vovó Dila	Serra Negra	45 crianças
		Creche Pequeno Príncipe	Sapucarana	184 crianças
	Total de Crianças Atendidas			314
	Pré-Escola	Escola Municipal Aderbal Jurema	Cajazeiras	43 crianças
		Escola Municipal José Paulo da Silva	Sítio Varzinha	16 crianças
		Escola Municipal Vicente Ferreira	Sítio Várzea Dantas	35 crianças
	Total de Crianças Atendidas			94
	TOTAL DO ATENDIMENTO			1.293

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados obtidos através da entrevista semiestruturada em 13 de jul. de 2016

Como podemos visualizar no quadro acima, o atendimento e oferta da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Bezerros apresenta uma demanda de 1.293 crianças assistidas em um total de 16 instituições disponibilizadas em todo o território de sua municipalidade. Assim sendo, a cidade de Bezerros oferece às crianças desta primeira etapa da Educação Básica uma creche de referência, como apontaram as coordenadoras da rede municipal, a Creche CEMAIC (Centro Municipal de Atenção Integral a Criança e ao Adolescente), a qual atende crianças na faixa etária de dois a cinco anos de idade, em tempo parcial, (07h30min às 12 horas) e em tempo integral, (07h30min às 16h30min), totalizando um atendimento de 263 crianças, dessa faixa etária. No entanto, também atende a etapa do Ensino Fundamental, descaracterizando o espaço da creche, o qual não se configura desta forma, já que expande seu atendimento a outra etapa da Educação Básica.

Dessa forma, o município não adota a nomenclatura de Centro Municipal de Educação Infantil, no qual abrange o atendimento das crianças de zero a cinco anos de idade. Ele utiliza a nomenclatura Creche, a qual se dirige as crianças de até três anos de idade, no entanto, em seus espaços também são atendidas as crianças de até cinco anos de idade, exceto a creche

que a rede municipal diz ser de referência. Nesse contexto, a rede conta com três professores homens atuantes nas turmas da pré-escola da Educação Infantil, com crianças de quatro e cinco anos de idade, em virtude da convocação do último concurso realizado no ano de 2013, pois, as vagas disponibilizadas eram para essas turmas, sendo assim, os professores não puderam optar pelas turmas do Ensino Fundamental.

É importante também ressaltar, que a Rede Municipal de Ensino toma como referência a data corte de matrícula para o ingresso nas turmas de Educação Infantil, segundo o Ministério da Educação, o qual limita a data de 31 de março, para as crianças que completarem ou já tenham completado quatro ou cinco anos de idade até essa data no ano letivo que efetuarem a matrícula. Assim, essas crianças serão encaminhadas pela faixa etária para as turmas de pré-escola de quatro anos e as turmas da pré-escola de cinco anos de idade. Já a data corte para a matrícula no primeiro ano do Ensino Fundamental é até 30 de junho. No caso, as crianças que completam seis anos após 30 de junho do ano letivo que ocorrer a matrícula, deverão ser matriculadas nas turmas da pré-escola da Educação Infantil, e caso completem seis anos até a referida data, devem ser encaminhadas para a turma do primeiro ano do Ensino Fundamental. E, dessa forma, configurou-se o quadro educacional da Rede Municipal de Ensino do município de Bezerros, no ano letivo de 2016.

5.1.2 A proposta educacional da rede municipal

A Proposta Educacional da Rede Municipal de Ensino de Bezerros foi elaborada a partir dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil do ano de 1998, como apontam as coordenadoras da Educação Infantil municipal. Os referenciais são documentos norteadores para elaboração de propostas pedagógicas de ensino para a primeira etapa da Educação Básica, que foram elaborados pelo Ministério da Educação, no ano mencionado. No entanto, a Educação Infantil conta com um documento mais recente que também foi elaborado pelo órgão ministerial, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil do ano de 2010, o qual deve ser considerado como documento normalizador na elaboração das propostas desta primeira etapa.

Como podemos observar o município não faz uso das diretrizes, uma vez que não a menciona como documento norteador da proposta pedagógica da Rede Municipal de Ensino. Assim sendo, sua proposta é desenvolvida com base em projetos bimestrais, que são trabalhados durante o ano letivo, divididos da seguinte forma: I Unidade: Projeto União faz a Diferença; II Unidade: Prazer em Conhecer; III Unidade: Caixinha Literária; e IV Unidade: Cultura Nordestina. Projetos que são trabalhados através dos eixos: Língua Portuguesa (oral e

escrita), Matemática, Ciências Naturais e Sociais, Artes, Aspectos Socioafetivos e Ensino Religioso (valores). Dessa forma, os projetos são vivenciados em todas as turmas de Educação Infantil, uma vez que a Rede Municipal elaborou quatro projetos bimestrais para toda essa etapa da Educação Básica. Entretanto, as atividades que serão desenvolvidas a partir da vivência dos projetos, devem ser adaptadas a cada faixa etária das crianças que fazem parte das turmas da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Bezerros.

5.2 O município de Caruaru

Mapa 2: Localização do Município de Caruaru na Região do Agreste do Estado de Pernambuco.



Fonte: IBGE.

O município de Caruaru está localizado na microrregião do Vale do Ipojuca, na mesorregião de desenvolvimento Agreste, no Estado de Pernambuco. Conta com um índice populacional, segundo dados do IBGE, de 351.686 habitantes.¹⁸ O desenvolvimento da cidade de Caruaru começou a tomar forma por volta dos anos de 1681, quando a família Rodrigues de Sá tomou posse das terras da Fazenda Caruru, que foi concedida com o intuito de desenvolver naquele lugar a agricultura e a criação de gado, pelo então Governador Aires de Souza de Castro (IBGE).

Alguns anos após a morte do patriarca da família, por volta dos anos de 1776, seu filho, José Rodrigues de Jesus assumiu a fazenda. Com o passar dos anos, foi construída em seu território, uma capela que recebeu o nome de Nossa Senhora da Conceição. Ao redor da capela foi formado um pequeno povoado. Dessa forma, ao longo dos anos, a Fazenda Caruru

¹⁸ IBGE. Estimativas da população residentes no Brasil e unidades da federação com data de referência em 1º de julho de 2016. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/estimativa2016/estimativa_tcu.shtm>. Acesso em: 24 de março de 2017.

elevou-se a categoria de Vila, por volta de 1848. E, em 1857, foi elevada a categoria de Cidade, a cidade de Caruaru, pela Lei Provincial 416, de 18 de maio de 1857 (IBGE).

Uma das primeiras cidades formadas no Agreste de Pernambuco, Caruaru assim como é chamada, é também conhecida como a ‘Princesa do Agreste’, a ‘Capital do Agreste’ e a ‘Capital do Forró’. Um dos municípios mais populosos do interior do Estado tem como padroeira da cidade, Nossa Senhora das Dores (CARUARU).

Atualmente a cidade de Caruaru se destaca como mais importante polo econômico, bem como, pelo polo médico-hospitalar da região, pelo polo acadêmico e como polo cultural e turístico do Agreste. Esta municipalidade é também famosa por sua tradicional feira livre, a Feira de Caruaru. A cidade reúne um dos mais importantes entrepostos comerciais do Nordeste. Conhecida também pelo o Alto do Moura o Maior Centro de Artes Figurativas da América Latina e pela vivência da Festa típica do mês de junho, a Festa de São João, onde é comemorado o maior e melhor São João do mundo, assim, Caruaru é reconhecida mundialmente com sua cultura e história peculiar (CARUARU).

5.2.1 O quadro educacional da rede municipal

A Rede Municipal de Ensino do município de Caruaru, segundo os dados expostos e disponibilizados durante a entrevista semiestruturada com a coordenadora do Departamento de Educação Infantil, dispõe a oferta e atendimento desta primeira etapa da Educação Básica nos espaços urbanos e rurais da cidade, nas instituições dos centros municipais e das pré-escolas no âmbito das escolas. Dessa forma, oferece um total de 14 centros municipais, destes, apenas dois estão localizados na área rural, no Sítio Brejo Novo e na Vila do Rafael. E, os demais são disponibilizados nos espaços urbanos do território desta municipalidade. Os Centros Municipais de Educação Infantil como são intitulados as instituições que atendem o público da primeira etapa da Educação Básica, tanto atende o público da creche, ou seja, crianças de zero a três anos de idade, como o da pré-escola, ou seja, crianças de quatro e cinco anos de idade.

No que se refere à oferta da pré-escola, a rede dispõe um total de 70 escolas com este atendimento, destas, 18 escolas são localizadas na área urbana da cidade, e as demais, 52 são localizadas nos espaços rurais do território do município. Dessas escolas que estão localizadas no espaço rural, 15 escolas são independentes, ou seja, tem sua própria estrutura pedagógica, com gestor e coordenação escolar, a equipe gestora. Já as 37 escolas que também oferecem turmas de pré-escola no campo, são chamadas de escolas nucleadas, por ser um grupo de

escolas que compõe uma única equipe gestora, apesar de cada uma delas terem sua própria estrutura física.

Caruaru em sua Rede Municipal de Ensino, como apontou a coordenadora do Departamento de Educação Infantil, segundo um mapeamento da oferta e atendimento do ano de 2016, realizado pela própria Gerência de Ensino – Coordenadoria de Apoio Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação, sobre os dados das escolas municipais da rede, nos apresentou o quadro educacional de toda a rede, no entanto, nos centramos exclusivamente à oferta e atendimento da Educação Infantil. Assim sendo, a Rede Municipal de Ensino atendeu 5.305 crianças na primeira etapa da Educação Básica. Esse atendimento se dirigiu a toda faixa etária contemplada nesta etapa de ensino. Dessa forma, deste total de crianças, 1.136 de zero e três anos de idade, público da creche, atendidas nas turmas de Berçário (de quatro meses a um ano de idade), Berçário I (de um ano a dois anos de idade), e Berçário II (de dois anos a três anos de idade). Contabilizando um total de 59 turmas de creche: 16 turmas de Berçário, 21 turmas de Berçário I e 22 turmas de Berçário II.

É importante ressaltar que os profissionais de educação que atuam nas turmas das creches, mas precisamente nas turmas de Berçário, não são professores com a mínima formação exigida, ou seja, em nível médio, na modalidade Normal, (antigo Magistério), que ainda habilita a docência nas turmas da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. As berçaristas, como são intituladas, são as profissionais que atendem as crianças de quatro meses a um ano de idade, nas turmas de Berçário. Para que estas profissionais possam desenvolver sua atuação na docência com este público, a Secretaria Municipal de Educação de Caruaru realiza uma formação no início de cada ano letivo para esses profissionais atuarem nestas turmas, no entanto, para que possa desenvolver a docência nestes espaços, a rede aponta que é necessário ter no mínimo o Ensino Médio completo. Dessa forma, o município conta com um total de 16 profissionais atuantes nestas turmas, e com um total de 43 professores atuando nas turmas do Berçário I e II nos espaços dos Centros Municipais de Educação Infantil.

O que se refere ao público atendido na pré-escola nos espaços tanto dos centros municipais, como nas escolas, a Rede Municipal de Ensino apresentou os seguintes dados: 4.169 crianças atendidas pela rede, destas, 1.709 são crianças na faixa etária de quatro anos de idade, público das turmas da Pré I. E, 2.460 crianças na faixa etária de cinco anos de idade, público das turmas da Pré II. Dessa forma, contabiliza 105 turmas de Pré I, e 133 turmas de Pré II. Destas, 18 turmas de Pré I e 17 turmas do Pré II são atendidas nos espaços dos centros municipais, e 28 turmas do Pré I e 52 turmas do Pré II são atendidas nas escolas dos espaços urbanos da cidade. Já as demais turmas são atendidas nos espaços rurais do território desta

municipalidade, entre as escolas independentes e nucleadas. Assim, a rede atende 21 turmas de Pré I e 25 turmas de Pré II nos espaços das escolas independentes, e 38 turmas de Pré I e 39 turmas de Pré II nos espaços das escolas nucleadas.

Nesta conjuntura da oferta e atendimento da Educação Infantil, Caruaru apresenta um quadro de 281 docentes atuantes nas turmas desta primeira etapa da Educação Básica. Destes, 43 professores atuam nas turmas do Berçário I e II nos centros municipais, e 238 são professores que atuam nas turmas das crianças de quatro e cinco anos de idade, Pré I e II nos espaços também dos centros municipais, bem como nos espaços das escolas. Assim sendo, o município a partir da instrução de matrícula desenvolvida anualmente pela Secretaria Municipal de Educação, limita o número de atendimento de 25 crianças por turma. Dessa forma, as turmas de Berçário I e II com este quantitativo de crianças, disponibilizam de um profissional auxiliar para colaborar com o docente que atua nestas turmas. No entanto, o município não disponibiliza do mesmo profissional para as turmas de Pré I e II. Entretanto, só haverá disponibilidade desse profissional se a turma estiver com um número grande de crianças, pois, o limite de 25 crianças por turma, não significa que todas têm esse mesmo quantitativo, este limite é apenas uma norma para realização das matrículas da rede nas escolas e centros municipais.

É importante ressaltar que todos os professores atuantes nas turmas da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Caruaru são exigidos a formação mínima, ou seja, em nível médio, na modalidade Normal e/ou graduação em nível superior no curso de licenciatura em Pedagogia, ou mesmo outro curso de licenciatura em nível superior. Exceto, os profissionais atuantes nas turmas dos Berçários e os profissionais que atuam como auxiliares dos professores nas turmas do Berçário I e II, ou nas demais turmas que houver necessidade de atuação, onde é exigida apenas a conclusão do Ensino Médio.

Os dados referentes à oferta e atendimento da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino do município de Caruaru descritos acima podem ser visualizados nos quadros que seguem. No Quadro 11 a seguir, a oferta e atendimento dos centros municipais de Educação Infantil; no Quadro 12 a seguir, a oferta e atendimento das pré-escolas nos espaços das escolas da área urbana da cidade; no Quadro 13 a seguir, a oferta e atendimento das pré-escolas nos espaços das escolas independentes da área rural da cidade; e no Quadro 14 a seguir, a oferta e atendimento das pré-escolas nos espaços das escolas nucleadas da área rural da cidade. Optamos pela composição desses quatro quadros para uma melhor visualização da demanda da Educação Infantil que a Rede Municipal de Ensino do município de Caruaru atendeu nos espaços que lhes foram ofertados no ano letivo de 2016.

Quadro 11: Oferta e Atendimento nos Centros Municipais de Educação Infantil do Ano Letivo de 2016 de Caruaru-PE.

Centros Municipais de Educação Infantil			
Área: URBANA			
Instituição	Localidade	Oferta	Atendimento
Centro Municipal de Educação Infantil Babu	Bairro João Mota	B 1 turma – 20 crianças B I 3 turmas – 50 crianças B II 2 turmas – 52 crianças Pré I 3 turmas – 75 crianças	197 crianças
Centro Municipal de Educação Infantil Érica Patrícia	Bairro Santa Rosa	B 1 turma – 16 crianças B I 1 turma – 25 crianças B II 2 turmas – 40 crianças Pré I 1 turma – 26 crianças Pré II 1 turma – 25 crianças	132 crianças
Centro Municipal de Educação Infantil Flora Bezerra	Bairro Salgado	B 1 turma – 14 crianças B I 2 turmas – 45 crianças B II 1 turma – 20 crianças Pré I 1 turma – 24 crianças Pré II 1 turma – 24 crianças	127 crianças
Centro Municipal de Educação Infantil Helena Martins Gomes	Bairro Rendeiras	B 1 turma – 16 crianças B I 1 turma – 25 crianças B II 2 turmas – 50 crianças Pré I 1 turma – 25 crianças Pré II 1 turma – 25 crianças	141 crianças
Centro Municipal de Educação Infantil Justina de Freitas	Bairro Vassoural	B 1 turma – 17 crianças B I 1 turma – 28 crianças B II 1 turma – 26 crianças Pré I 1 turma – 26 crianças Pré II 2 turmas – 37 crianças	134 crianças
Centro Municipal de Educação Infantil Leopoldina Queiroz de Lima	Bairro Cedro	B 1 turma – 15 crianças B I 1 turma – 18 crianças B II 1 turma – 22 crianças Pré I 1 turma – 20 crianças Pré II 1 turma – 27 crianças	102 crianças
Centro Municipal de Educação Infantil Professora Maria do Carmo Cabral Queiroz	Bairro Maurício de Nassau	B 2 turmas – 40 crianças B I 3 turmas – 63 crianças B II 3 turmas – 63 crianças	166 crianças
Centro Municipal de Educação Infantil Prefeito Anastácio Rodrigues	Bairro São João da Escócia	B 2 turmas – 30 crianças B I 2 turmas – 40 crianças B II 2 turmas – 32 crianças Pré I 2 turmas – 40 crianças Pré II – 1 turma – 20 crianças	162 crianças
Centro Municipal de Educação Infantil Tia Carminha	Bairro Centenário	B 1 turma – 10 crianças B I 1 turma – 18 crianças B II 1 turma – 17 crianças Pré I 1 turma – 22 crianças Pré II 1 turma – 13 crianças	80 crianças
Centro Municipal de Educação Infantil Tia Clarice	Bairro Maurício de Nassau	B 1 turma – 10 crianças B I 1 turma – 25 crianças B II 1 turma – 25 crianças Pré I 1 turma – 26 crianças Pré II 2 turmas – 37 crianças	123 crianças
Centro Municipal de Educação Infantil Tia Malude	Bairro Universitário	B 1 turma – 13 crianças B I 1 turma – 14 crianças B II 1 turma – 15 crianças Pré I 1 turma – 14 crianças Pré II 1 turma – 15 crianças	71 crianças
Centro Municipal de Educação Infantil Severina Maria do Carmo – Dona Biu	Bairro Inocop	B 1 turma – 15 crianças B I 1 turma – 16 crianças B II 2 turmas – 40 crianças Pré I 1 turma – 24 crianças Pré II 2 turmas – 48 crianças	143 crianças

			TOTAL	1.578
Área: RURAL				
Centro Educacional Municipal Heleno Cumaru	Sítio Brejo Novo	B 1 turma – 18 crianças B I 1 turma – 20 crianças B II 1 turma – 17 crianças Pré I 1 turma – 15 crianças Pré II 1 turma – 19 crianças	89 crianças	
Centro Municipal de Educação Infantil Professora Nerine Francisca de Carvalho	Vila do Rafael	B 1 turma – 12 crianças B I 2 turmas – 40 crianças B II 2 turmas – 44 crianças Pré I 3 turmas – 53 crianças Pré II 3 turmas – 72 crianças	221 crianças	
			TOTAL	310

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados obtidos através da entrevista semiestruturada em 02 de ago. de 2016

Como podemos visualizar no Quadro 11 exposto acima, a oferta e atendimento da Educação Infantil pela rede municipal nos espaços dos centros municipais, assistem um total de 1.888 crianças a partir de quatro meses de vida até cinco anos de idade, contemplando turmas do berçário até a pré-escola, num total de 14 instituições. Destas, apenas duas fazem atendimento à população campesina do município, em áreas rurais distintas, uma no Sítio Brejo Novo e a outra na Vila do Rafael. O que aponta que as demais localidades rurais não contam com a oferta e atendimento da Educação Infantil em espaços de centros municipais.

Neste panorama, é também possível apontar que, em dois centros municipais, o CMEI Babu, localizado no bairro do João Mota, não conta com o atendimento em turmas de pré-escola (Pré II), as quais foram remanejadas para a escola próxima do centro, localizada no mesmo bairro (EM CAIC), para que assim houvesse a possibilidade de abrir mais turmas para o atendimento das crianças de zero a quatro anos de idade, nos espaços desse centro municipal de Educação Infantil. O outro centro, o CMEI Professora Maria do Carmo Cabral Queiroz, localizado no bairro Maurício de Nassau, não oferece atendimento em nenhuma turma da pré-escola, ampliando sua oferta para as turmas dos berçários, contemplando as crianças de zero a três anos de idade.

Quadro 12: Oferta e Atendimento nas Pré-Escolas das Escolas Urbanas do Ano Letivo de 2016 de Caruaru-PE.

Pré-Escolas			
Área: URBANA			
Instituição	Localidade	Oferta	Atendimento
Colégio Municipal Lions Club	Bairro Kennedy	Pré I 8 turmas – 200 crianças Pré II 10 turmas – 260 crianças	460 crianças
Colégio Municipal Professor Luiz Pessoa da Silva	Bairro Rosanópolis	Pré I 3 turmas – 60 crianças Pré II 5 turmas – 125 crianças	185 crianças
Escola Municipal Dom Antonio Soares Costa	Bairro Nossa Senhora das Dores	Pré I 1 turma – 14 crianças Pré II 1 turma – 17 crianças	31 crianças
Escola Municipal Doutor Amaro de Lyra e César CAIC	Bairro João Mota	Pré II 4 turmas – 78 crianças	78 crianças
Escola Municipal Duque de Caxias – TIRO DE GUERRA	Bairro Maurício de	Pré I 4 turmas – 97 crianças Pré II 4 turmas – 114 crianças	211 crianças

	Nassau		
Escola Municipal Guiomar Lira	Bairro Centenário	Pré II 2 turmas – 43 crianças	43 crianças
Escola Municipal Joel Pontes	Bairro Santa Rosa	Pré I 1 turma – 25 crianças Pré II 1 turma – 26 crianças	51 crianças
Escola Municipal Mestre Vitalino	Bairro Alto do Moura	Pré I 2 turmas – 30 crianças Pré II 2 turmas – 49 crianças	79 crianças
Escola Municipal Nossa Senhora de Fátima	Bairro Universitário	Pré I 1 turma – 16 crianças Pré II 1 turma – 19 crianças	35 crianças
Escola Municipal Paulina Monteiro	Bairro Indianópolis	Pré I 1 turma – 27 crianças Pré II 2 turmas – 54 crianças	81 crianças
Escola Municipal Professor Amaro Matias Silva	Bairro COHAB III	Pré I 1 turma – 21 crianças Pré II 3 turmas – 74 crianças	95 crianças
Escola Municipal Professor José Florêncio Neto Machadinho	Bairro São Francisco	Pré II 2 turmas – 47 crianças	47 crianças
Escola Municipal Professor Leudo Valença	Bairro Rendeiras	Pré I 3 turmas – 65 crianças Pré II 3 turmas – 75 crianças	140 crianças
Escola Municipal Professora Gianete Silva	Bairro Jardim Liberdade	Pré II 1 turma – 26 crianças	26 crianças
Escola Municipal Professora Josélia Florêncio da Silveira	Bairro Salgado	Pré II 4 turmas – 102 crianças	102 crianças
Escola Municipal Professora Margarida Maria de Farias Barros Miranda	Bairro José Carlos de Oliveira	Pré I 3 turmas – 69 crianças Pré II 3 turmas – 86 crianças	155 crianças
Escola Municipal Professora Sinhazinha	Bairro Salgado	Pré II 2 turmas – 41 crianças	41 crianças
Escola Municipal Professora Teresa Neuma Pereira Pedrosa	Loteamento Maria Auxiliadora	Pré II 2 turmas – 24 crianças	24 crianças
TOTAL			1.884

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados obtidos através da entrevista semiestruturada em 02 de ago. de 2016

Observando o Quadro 12, percebemos que a oferta e atendimento da Educação Infantil nos espaços das escolas da área urbana do município assistem às crianças de quatro e cinco anos de idade, nas turmas da pré-escola, com um total de 28 turmas de Pré I e 52 turmas de Pré II, atendendo ao todo 1.884 crianças, em um total de 18 instituições. No entanto, destas, sete escolas não oferecem turmas do Pré I, as quais contemplam o atendimento das crianças de quatro anos de idade, como podemos visualizar na exposição do quadro acima. As escolas, EM CAIC, localizada no bairro do João Mota, a EM Guiomar Lira, localizada no bairro do Centenário, a EM Machadinho, localizada no bairro do São Francisco, a EM Professora Gianete Silva, localizada no bairro do Jardim Liberdade, a EM Professora Josélia Florêncio da Silveira, localizada no bairro do Salgado, a EM Professora Sinhazinha, localizada no bairro do Salgado e a EM Professora Teresa Neuma Pereira Pedrosa, localizada no loteamento Maria Auxiliadora, não assistem às crianças de quatro anos de idade, em turmas da Educação Infantil, Pré I.

É oportuno nesse contexto também ressaltar que a Rede Municipal de Ensino de Caruaru, conta com um total de 32 escolas localizadas na área urbana da cidade, entretanto,

desse número, apenas 18 instituições oferecem atendimento à Educação Infantil, contemplando as crianças de quatro e cinco anos de idade, nas turmas de Pré-Escolar I e II.

Quadro 13: Oferta e Atendimento nas Pré-Escolas das Escolas Rurais Independentes do Ano Letivo de 2016 de Caruaru-PE.

Pré-Escolas			
Área: RURAL			
Instituição	Localidade	Oferta	Atendimento
Escola Intermediária Maria do Socorro de Freitas	Vila São João	Pré I 1 turma – 13 crianças Pré II 1 turma – 14 crianças	27 crianças
Escola Municipal Capitão Rufino	Sítio Canaã	Pré I 2 turmas – 46 crianças Pré II 3 turmas – 59 crianças	105 crianças
Escola Municipal Doutor Tabosa de Almeida	Povoado Terra Vermelha	Pré I 1 turma – 17 crianças Pré II 1 turma – 32 crianças	49 crianças
Escola Municipal Duda Umbuzeiro	Povoado Itaúna	Pré I 1 turma – 14 crianças Pré II 1 turma – 12 crianças	26 crianças
Escola Municipal José Clemente de Souza	Sítio Cachoeira Seca	Pré I 2 turmas – 35 crianças Pré II 3 turmas – 53 crianças	88 crianças
Escola Municipal Landelino Rocha	Sítio Pelada	Pré I 2 turmas – 37 crianças Pré II 2 turmas – 42 crianças	79 crianças
Escola Municipal Major Doutor Sinval	Sítio Cajá de Medeiro	Pré I 1 turma – 26 crianças Pré II 1 turma – 28 crianças	54 crianças
Escola Municipal Manoel Limeira	Povoado Lajes	Pré I 2 turmas – 36 crianças Pré II 2 turmas – 41 crianças	77 crianças
Escola Municipal Maria Anunciada Rodrigues	Vila Nossa Senhora das Graças	Pré I 1 turma – 22 crianças Pré II 1 turma – 19 crianças	41 crianças
Escola Municipal Maria Félix de Lima	Povoado do Juá	Pré I 2 turmas – 32 crianças Pré II 2 turmas – 34 crianças	66 crianças
Escola Municipal Presidente Kennedy	Sítio Campos	Pré II 1 turma – 26 crianças	26 crianças
Escola Municipal Professora Ivã do Carmo Silva	Povoado Riacho Doce	Pré I 2 turmas – 20 crianças Pré II 3 turmas – 30 crianças	50 crianças
Escola Municipal Professora Maria Bezerra Torres	Vila Murici	Pré I 2 turmas – 29 crianças Pré II 2 turmas – 33 crianças	62 crianças
Escola Municipal Professora Maria de Lourdes Pepeu	Sítio Barra de Taquara de Cima	Pré I 1 turma – 18 crianças Pré II 1 turma – 18 crianças	36 crianças
Escola Municipal Santa Inês	Vila Lajedo do Cedro	Pré I 1 turma – 7 crianças Pré II 1 turma – 17 crianças	24 crianças
TOTAL			810

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados obtidos através da entrevista semiestruturada em 02 de ago. de 2016

Visualizando o Quadro 13 acima, a oferta e atendimento da Educação Infantil nas escolas municipais independentes localizadas na área rural da cidade, assistem às crianças de quatro e cinco anos de idade, num total de 21 turmas do Pré I e 25 turmas do Pré II, distribuídas nas 15 instituições, atendendo dessa forma, 810 crianças. Assim sendo, destacamos que é possível apontar que todas as 15 instituições escolares caracterizadas como independentes localizadas na área rural do município de Caruaru que ofertam a Educação Infantil, assistem às crianças de quatro e cinco anos de idade, em turmas do Pré-Escolar I e II. No entanto, ressaltamos que de um total de 20 instituições escolares independentes

localizadas nas áreas rurais, apenas cinco não atendem crianças na faixa etária de quatro e cinco anos de idade contemplada pela Educação Infantil.

As escolas municipais configuradas como independentes que não ofertam a primeira etapa da Educação Básica, em turmas do Pré-Escolar I e II, são: a EM Alfredo Pinto Vieira de Melo, localizada no Povoado Itaúna, a EM Capitão João Velho, localizada no Sítio Serra Velha, a EM Francisca Maria da Conceição, localizada na Vila Lajedo do Cedro, a EM Maria Alice, localizada no sítio Jacaré de Gonçalves Ferreira e a EM Professora Cesarina Moura Vieira Costa, localizada na Vila do Rafael. Entretanto, três dessas localidades dispõem de outras instituições que atendem as crianças na faixa etária da Educação Infantil, são elas: o Povoado Itaúna com a EM Duda Umbuzeiro, a Vila do Rafael, com o CMEI Professora Nerine Francisca de Carvalho e a Vila Lajedo do Cedro, com a EM Santa Inês.

Quadro 14: Oferta e Atendimento nas Pré-Escolas das Escolas Rurais Nucleadas do Ano Letivo de 2016 de Caruaru-PE.

Pré-Escolas			
Área: RURAL			
Instituição	Localidade	Oferta	Atendimento
Escola Municipal Abílio Luiz Torres	Vila Serrote dos Bois	Multisseriada 1 turma Pré I 15 crianças Pré II 11 crianças	26 crianças
Escola Municipal Adelino Alves da Silva	Sítio Carneirinho	Multisseriada 1 turma Pré I 8 crianças Pré II 7 crianças	15 crianças
Escola Municipal Antônia Maria da Conceição Costa	Sítio Taquara de Cima	Multisseriada 1 turma Pré I 7 crianças Pré II 6 crianças	13 crianças
Escola Municipal Antônio Martins	Sítio Agreste de Pau Santo	Multisseriada 1 turma Pré I 5 crianças Pré II 5 crianças	10 crianças
Escola Municipal Belísio Cordula	Sítio Vertentes	Multisseriada 1 turma Pré I 3 crianças Pré II 3 crianças	6 crianças
Escola Municipal Dom Miguel Severino de Lima	Sítio Juriti	Multisseriada 1 turma Pré I 8 crianças Pré II 17 crianças	25 crianças
Escola Municipal Dona Maria Digna	Vila Xiquexique	Multisseriada 1 turma Pré I 12 crianças Pré II 6 crianças	18 crianças
Escola Municipal Doutor Oscar Barreto	Fazenda Gravatá Açu	Pré I 1 turma – 19 crianças Pré II 1 turma – 29 crianças	48 crianças
Escola Municipal Fortunato Ribeiro da Silva	Sítio Riachão	Pré I 1 turma – 12 crianças Pré II 1 turma – 12 crianças	24 crianças
Escola Municipal Francelino Guilherme de Azevedo	Sítio Lagoa de Pedra	Multisseriada 1 turma Pré I 6 crianças Pré II 16 crianças	22 crianças
Escola Municipal Francisco Borges	Sítio Serra Verde	Pré I 1 turma – 13 crianças Pré II 1 turma – 14 crianças	27 crianças
Escola Municipal Heleno Lupicínio de Carvalho	Sítio Barbatão	Multisseriada 1 turma Pré I 3 crianças Pré II 6 crianças	9 crianças
Escola Municipal João Luiz Torres	Sítio Cipó	Pré I 1 turma – 24 crianças Pré II 2 turmas – 35 crianças	59 crianças

Escola Municipal Joaquim Nabuco	Povoado Jacaré Grande	Multisseriada 1 turma Pré I 3 crianças Pré II 13 crianças	16 crianças
Escola Municipal José Faustino Vila Nova	Sítio Japecanga	Multisseriada 1 turma Pré I 7 crianças Pré II 3 crianças	10 crianças
Escola Municipal José Manoel da Silveira	Sítio Saguim	Multisseriada 1 turma Pré I 10 crianças Pré II 7 crianças	17 crianças
Escola Municipal José Raimundo Paes de Lira	Sítio Antas	Multisseriada 1 turma Pré I 4 crianças Pré II 6 crianças	10 crianças
Escola Municipal José Raimundo Sobrinho	Sítio Pitombeira	Multisseriada 1 turma Pré I 8 crianças Pré II 8 crianças	16 crianças
Escola Municipal Josefa Maria da Conceição Dandon	Sítio Lagoa Salgada	Multisseriada 1 turma Pré I 4 crianças Pré II 4 crianças	8 crianças
Escola Municipal Leonor Felicidade da Conceição	Sítio Santa Maria	Multisseriada 1 turma Pré I 5 crianças Pré II 3 crianças	8 crianças
Escola Municipal Manoel Félix de Almeida	Povoado Malhada de Barreiras Queimadas	Multisseriada 1 turma Pré I 16 crianças Pré II 13 crianças	29 crianças
Escola Municipal Manoel Trajano de Arruda	Sítio Carapotós	Multisseriada 1 turma Pré I 2 crianças Pré II 2 crianças	4 crianças
Escola Municipal Manoel Valdevino da Silva	Sítio Craibeira	Multisseriada 1 turma Pré I 5 crianças Pré II 8 crianças	13 crianças
Escola Municipal Maria José de França	Sítio Caldeirão	Multisseriada 1 turma Pré I 5 crianças Pré II 12 crianças	17 crianças
Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida	Povoado Pau Santo	Pré I 1 turma – 13 crianças Pré II 1 turma – 13 crianças	26 crianças
Escola Municipal Nossa Senhora das Dores	Sítio Lagoa Roçada	Multisseriada 1 turma Pré I 5 crianças Pré II 9 crianças	14 crianças
Escola Municipal Padre Antônio Faustino	Sítio Palmatória	Multisseriada 1 turma Pré I 9 crianças Pré II 9 crianças	18 crianças
Escola Municipal Professora Eunice Tabosa	Sítio Cajazeiras	Multisseriada 1 turma Pré I 6 crianças Pré II 9 crianças	15 crianças
Escola Municipal Professora Maria Emília	Povoado Gonçalves Ferreira	Pré I 2 turmas – 29 crianças Pré II 2 turmas – 27 crianças	56 crianças
Escola Municipal Sabino José Pereira da Silva	Sítio Olho D'Água da Cana	Multisseriada 1 turma Pré I 8 crianças Pré II 12 crianças	20 crianças
Escola Municipal Santa Regina	Sítio Jurema	Multisseriada 1 turma Pré I 13 crianças Pré II 3 crianças	16 crianças
Escola Municipal São Judas Tadeu	Fazenda Normandia	Multisseriada 1 turma Pré I 9 crianças Pré II 8 crianças	17 crianças
Escola Municipal São Luiz de Gonzaga	Povoado Malhada de Pedra	Pré I 1 turma – 15 crianças Pré II 1 turma – 9 crianças	24 crianças
Escola Municipal São Severino	Sítio Barreiras de Guaribas	Multisseriada 1 turma Pré I 5 crianças Pré II 4 crianças	9 crianças
Escola Municipal São Vicente de	Sítio Riacho do	Multisseriada 1 turma	

Paula	Veado	Pré I 6 crianças Pré II 7 crianças	13 crianças
Escola Municipal Tomé Claudino Torres	Sítio Serra dos Cavalos	Pré I 1 turma – 14 crianças Pré II 1 turma – 21 crianças	35 crianças
Escola Reunidas Pedro de Andrade	Sítio Lagoa do Paulista	Multisseriada 1 turma Pré I 7 crianças Pré II 3 crianças	10 crianças
TOTAL			723

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados obtidos através da entrevista semiestruturada em 02 de ago. de 2016

Como podemos visualizar no Quadro 14 exposto acima, a oferta e atendimento da Educação Infantil pela Rede Municipal de Ensino de Caruaru por meio das instâncias das escolas municipais nucleadas atende um total de 723 crianças de quatro e cinco anos de idade, em 37 instituições, nas turmas da pré-escola I e II de maneira multisseriada a maior parte desse público alvo, fazendo um total de 29 turmas multisseriadas.

Observando o quadro, verificamos que em apenas oito instituições, o município oferece turmas do pré-escolar I e II, não multisseriadas. Enquanto, que as 29 demais instituições atendem em uma única turma as crianças de quatro e cinco anos, pois, em sua grande maioria, as instituições não contam com um número mínimo para formação de turmas separadas, considerando a idade de cada criança.

Nesse contexto, é importante também destacar, que a Rede Municipal de Ensino de Caruaru, na área rural do município conta com 68 instituições caracterizadas como nucleadas, enquanto, somente 37 dessas instituições oferecem atendimento às turmas da pré-escola contempladas pela a Educação Infantil.

5.2.2 A proposta educacional da rede municipal

A Proposta Curricular e Pedagógica da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Caruaru, assim intitulada, foi reformulada no ano letivo de 2015, como nos salientou a coordenadora do Departamento de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino desta municipalidade.

A proposta como nos foi apresentada, é composta de saberes, habilidades e situação didática, contempladas nas seis áreas de conhecimento apresentadas na proposta. São elas: 1 área de conhecimentos: Construção da Identidade e Autonomia nas interações e brincadeiras; 2 área de conhecimentos: A Evolução da Linguagem Oral e Escrita nas interações e brincadeiras; 3 área de conhecimentos: Trabalhando Natureza e Sociedade nas interações e brincadeiras; 4 área de conhecimentos: O Lógico – matemática nas interações e brincadeiras; 5 área de conhecimentos: As Artes Visuais e Plásticas nas interações e brincadeiras; 6 área de conhecimentos: O Movimento e a Música nas interações e brincadeiras.

O documento é dividido em duas propostas, uma contemplando às crianças de zero a três anos de idade, outra proposta, contemplando às crianças de quatro e cinco anos de idade. No entanto, ambas as propostas apresentam as mesmas áreas do conhecimento, sendo apenas modificados os saberes, as habilidades e as situações didáticas, as quais são trabalhadas a partir da idade das crianças, ou seja, de zero a três anos e de quatro e cinco anos de idade.

A Rede Municipal de Ensino de Caruaru também conta com a utilização do Sistema Sefe (Sistema Educacional Família e Escola), no qual são disponibilizados livros da Coleção Entrelinhas para toda a rede, no atendimento das crianças da Educação Infantil, desde a creche até a pré-escola, onde cada criança recebe o material destinado para sua idade, sendo um material consumível, e os professores também recebem. O município adquiriu esse programa através da Editora Melhoramentos, que apresentou a proposta ao prefeito da cidade, o prefeito encaminhou para a secretaria municipal de educação que fez a análise do material e depois aprovou a aquisição do programa. Dessa forma, o município já utiliza esse programa há três anos.

O município também conta com o Projeto Brincadeiras Musicais da Palavra Cantada, que também foi apresentado pela mesma editora. O projeto foi adquirido para toda a rede municipal, no mesmo tempo que foi adquirido o Sistema Sefe, contemplando também as crianças da Educação Infantil. Dessa maneira, as crianças recebem o material e os professores também, no entanto, só foi direcionado para as crianças de quatro meses de idade, onde estas iniciam as atividades com o material do projeto através do livro “As minhas vivências”. Entretanto, todo o projeto é vivenciado com todas as crianças da Educação Infantil, tanto as da creche quanto as da pré-escola.

5.3 O município de Riacho das Almas

Mapa 3: Localização do Município de Riacho das Almas na Região Agreste do Estado de Pernambuco.



Fonte: IBGE.

O município de Riacho das Almas fica localizado na microrregião do Vale do Ipojuca, da mesorregião Agreste de Pernambuco. Com uma distância de 139 km de Recife, a capital do Estado, apresenta um índice populacional de 20.286 habitantes,¹⁹ segundo os dados do IBGE (2016). Assim sendo, o povoamento no território deste município iniciou por volta dos anos de 1876, quando o Coronel Joaquim Bezerra construiu naquela região uma casa-grande e diversos casebres para seus escravos, para o cultivo de algodão (IBGE).

Em 1881, foi criada uma feira naquele povoado que na época chamava-se Riacho das Éguas, pois nos períodos de seca, as éguas iam beber água nos riachos próximos da redondeza. No entanto, em 1905, Riacho das Éguas passou a ser denominada de Riacho das Almas, pelo então Padre José Ananias, alegando que como havia um cemitério próximo as margens do riacho, seria mais apropriado chamar a cidade dessa forma, Riacho das Almas (IBGE).

Riacho das Almas pertencia ao território da cidade de Caruaru, no entanto, como seu povoamento foi se intensificando com o passar dos anos, dessa forma conseguiu ser emancipado pela Lei Estadual 1.818, de 29 de dezembro de 1953 (IBGE).

O município de Riacho das Almas está situado nas bacias do Rio Ipojuca e do Rio Capibaribe, ganhando destaque pela Barragem do Jucazinho, represa do Rio Capibaribe que banha esta municipalidade. Faz limites geográficos com os municípios de: Surubim e Frei Miguelinho ao norte, Caruaru ao sul e ao oeste e Cumaru e Bezerros ao leste. Apresenta um clima semiárido quente, com uma vegetação caracterizada pela caatinga. E tem uma fabricação de confecção em jeans que movimenta a produção econômica da cidade, bem como, o cultivo da agricultura nos espaços rurais da cidade, dessa forma, essas modalidades econômicas são contribuintes para com o desenvolvimento do município (NASCIMENTO, J., 2013).

5.3.1 O quadro educacional da rede municipal

A Rede Municipal de Ensino do município de Riacho das Almas segundo os dados expostos e disponibilizados durante a entrevista semiestruturada com a diretoria de ensino dispõe a oferta e atendimento da primeira etapa da Educação Básica – a Educação Infantil nos espaços urbanos e rurais da cidade, nas instituições escolares e na creche localizada no centro urbano da cidade, atendendo às crianças a partir de seis meses até cinco anos de idade, nos

¹⁹ IBGE. Estimativas da população residentes no Brasil e unidades da federação com data de referência em 1º de julho de 2016. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/estimativa2016/estimativa_tcu.shtm>. Acesso em: 24 de março de 2017.

espaços de suas instituições. Dessa forma, a rede disponibiliza seu atendimento a esta primeira etapa da Educação Básica, em 23 instituições localizadas no âmbito do seu território municipal.

O município conta com apenas um espaço considerado como creche, o Centro Municipal de Educação Mãe Rainha, que fica localizado no centro da cidade. Neste espaço é feito o atendimento de crianças a partir de seis meses de idade até as crianças que estão no quarto ano do Ensino Fundamental. Uma vez que este espaço é destinado às turmas que vai desde o Berçário I até o quarto ano do Ensino Fundamental, descaracterizando o espaço da creche, com essa ampliação do atendimento. Neste espaço, as turmas podem ser em turnos parciais e em turnos integrais.

Nesse contexto, de acordo com os dados disponibilizados pela diretoria de ensino, a Rede Municipal de Ensino do município trabalha com a seguinte configuração das turmas de Educação Infantil: Berçário I, que atende as crianças de seis meses a um ano de idade; Berçário II, que atende as crianças de um ano de idade; Creche II, que atende as crianças de dois anos de idade; Creche III, que atende as crianças de três anos de idade; Pré I, que atende as crianças de quatro anos de idade; e o Pré II, que atende as crianças de cinco anos de idade.

Com relação ao quadro docente da rede municipal, os professores têm formação em Pedagogia e muitos já estão fazendo especialização na área de educação. A rede conta com professores efetivos e contratados, atuando em toda Rede Municipal de Ensino desta municipalidade. No entanto, a rede não disponibilizou os dados numéricos do seu quadro profissional, por falta de informações a respeito da própria Secretaria Municipal de Educação, não constavam tais dados, assim como mencionado pela Diretoria de Ensino, durante a entrevista semiestruturada.

Nessa configuração acerca dos profissionais que atuam na Rede Municipal de Ensino, há docentes que atuam nas turmas de crianças de seis meses, um ano, dois anos e três anos de idade, tendo assim um professor e um auxiliar de sala nessas turmas de cada faixa etária. Dessa forma, a rede municipal faz a exigência do curso Normal, em nível médio para que os profissionais possam atuar com auxiliares de sala. No entanto, com ressaltou a diretoria de ensino, muitos desses auxiliares já têm ou estão cursando um curso em nível superior, Pedagogia, em sua grande maioria. Entretanto, é importante também ressaltar que todos esses profissionais auxiliares são contratados, contudo, há incentivo por parte da Rede Municipal de Ensino para que estes profissionais continuem sua formação, para ocuparem outras vagas como professor titular.

Sobre o mapeamento do atendimento da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino do município de Riacho das Almas do Ano Letivo de 2016, não foi disponibilizado

pela rede, por não possuir dados referentes ao mapeamento desse atendimento da Educação Infantil municipal, afirmando que por causa da coleta de dados para o preenchimento do sistema do Censo Escolar, a Secretaria Municipal de Educação não teria esses dados para que pudessem ser disponibilizados. O que a diretoria de ensino apenas disponibilizou foi uma lista contendo as escolas que fazem o atendimento da Educação Infantil da rede municipal. Dessa forma, para uma melhor visualização das instituições que fazem esse atendimento, compomos o Quadro 15 abaixo:

Quadro 15: Oferta e Atendimento da Educação Infantil do Ano Letivo de 2016 de Riacho das Almas-PE.

Centro Municipal de Educação e Escolas Municipais			
Área	Instituição	Localidade	Atendimento
Urbana	Centro Municipal de Educação Mãe Rainha	Bairro Brasília Teimosa	Creche 106 crianças Pré-escola 139 crianças
R U R A L	Escola Enedina Maria de Lima	Sítio Atalaia	Pré-escola 22 crianças
	Escola Joaquim Ferreira de Lima	Sítio Tambor	Pré-escola 12 crianças
	Escola José Joaquim de Lima	Vila Trapiá	Pré-escola 32 crianças
	Escola Luiz Francisco da Silva	Vila Vitorino	Pré-escola 32 crianças
	Escola Municipal Antônio Antão da Silva	Sítio Bandeira	Pré-escola 5 crianças
	Escola Municipal Antônio Santos	Sítio Chambá	Pré-escola 4 crianças
	Escola Municipal Antônio Severino dos Santos	Sítio Ramada	Pré-escola 8 crianças
	Escola Municipal Coronel Joaquim Bezerra	Sítio Barriguda de Cima	Pré-escola 8 crianças
	Escola Municipal José Brasil	Sítio Palmatória	Pré-escola 5 crianças
	Escola Municipal José Ferreira da Silva	Sítio Bento	Pré-escola 7 crianças
	Escola Municipal Lagoa de Três Irmãos – Luiz Lourenço dos Santos	Sítio Lagoa de Três Irmãos	Pré-escola 5 crianças
	Escola Municipal Manoel Tavares	Povoado Rangel	Pré-escola 11 crianças
	Escola Municipal Patrícia Cardoso	Vila Couro D'Antas	Pré-escola 21 crianças
	Escola Municipal Professor Pedro Xavier	Sítio Cacimba da Várzea	Pré-escola 4 crianças
	Escola Municipal Santos Cardoso	Vila Pinhões	Pré-escola 27 crianças
	Escola Municipal Sítio Chicão – José Severino de Carvalho	Sítio Chicão	Pré-escola 13 crianças
	Escola Municipal Sítio Dois Riachos – Antônio Gávila Lima	Sítio Dois Riachos	Pré-escola 3 crianças
	Escola Municipal Sítio Guaritas – Manoel Soares	Sítio Guaritas	Pré-escola 10 crianças
	Escola Municipal Sítio Patos – Odilon Montenegro	Sítio Patos	Pré-escola 31 crianças
	Escola Municipal Sítio Pendência – Januário Ferreira	Sítio Pendência	Pré-escola 7 crianças
Escola Municipal Sítio Salgado – Teodoro Félix da Silva	Sítio Salgado	Pré-escola 4 crianças	
Escola Municipal Tertuliano Ferreira	Sítio Baraúnas	Pré-escola 12 crianças	
TOTAL			528

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados obtidos através da entrevista semiestruturada em 03 de ago. de 2016²⁰

²⁰ É importante ressaltar que por falta dos dados numéricos acerca do público da Educação Infantil atendido no ano letivo de 2016 pela Rede Municipal de Ensino do município de Riacho das Almas, fizemos uso da coleta dessas informações através do site QEdU: Use dados. Transforme a educação. Site este que disponibiliza dados do censo escolar, do Ideb e da aprendizagem de todas as escolas do território nacional, seja na esfera federal, estadual, municipal e privada. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/busca/117-pernambuco/3789-riacho-das-almas>>. Acesso em: 14 de abril de 2017.

Como podemos visualizar no Quadro 15 exposto acima, a oferta e atendimento da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino do município de Riacho das Almas contam com um total de 23 instituições, as quais estão localizadas na área rural da cidade, com exceção do Centro Municipal de Educação Mãe Rainha, que fica localizado na área urbana da cidade, no Bairro Brasília Teimosa. É importante ressaltar que o município dispõe de 25 instituições educativas municipais no seu território municipal, e destas, apenas duas não disponibilizam atendimento para turmas de Educação Infantil.

A Escola Municipal Mário da Mota Limeira, localizada no Centro da cidade, dispõe do atendimento ao Ensino Fundamental – anos iniciais e finais, e a Educação de Jovens e Adultos – EJA. Bem como, a Escola Municipal Tabelião Manoel Dias, localizada no Sítio Vila Nova, que também atende ao público do Ensino Fundamental e ao EJA.

Nesta configuração, de acordo com os dados disponibilizados durante a entrevista semiestruturada com a diretoria de ensino da rede municipal de Riacho das Almas, as escolas que ofertam a Educação Infantil em turmas da pré-escola, atende apenas uma turma, independentemente da idade das crianças, quatro ou cinco anos. E, que poderá ser uma turma multisseriada, com o Pré I e o Pré II em uma única turma, ou os mesmos dependendo do quantitativo de crianças poderá ser com os primeiros e segundos anos iniciais do Ensino Fundamental. Diante do pequeno número de matrículas de crianças de quatro e cinco anos, a escola não tem como ofertar em turmas separadas, por não alcançar um número mínimo para composição de uma turma de Educação Infantil.

Nesse sentido, mais de 10 instituições tem menos de 10 crianças matrículas nas turmas do pré-escolar, o que seria Pré I e Pré II, com as crianças de quatro e cinco anos de idade, o que significa estarem em turmas multisseriadas com as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Dessa forma, a Rede Municipal de Ensino de Riacho das Almas faz o atendimento da primeira Etapa da Educação Básica, nos espaços das escolas públicas municipais, no âmbito da pré-escola.

5.3.2 A proposta educacional da rede municipal

A Proposta Curricular da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino do município de Riacho das Almas, de acordo com os dados da entrevista semiestruturada com a diretoria de ensino da rede, a proposta tem 10 anos que foi elaborada. Enquanto Secretaria Municipal de Educação, já estão procurando reformulá-la, como destacou a diretora de ensino da rede, que no nosso país já foram enfrentadas grandes mudanças na legislação educacional vigente, e

por isso, não há condições de permanecer com uma Proposta Curricular desatualizada, fora do novo contexto educativo de obrigatoriedade e universalização.

A Rede Municipal de Ensino do município desenvolve sua proposta a partir de eixos como: Arte, Dança, Musicalidade e Aprendizagem. Esses eixos são trabalhados com atividades a serem desenvolvidas através de temáticas mensais para todo o ano letivo. Dessa forma, as temáticas do ano letivo de 2016 foram: fevereiro, “Identidade e Autonomia”; março, “Meio Ambiente”; abril, “Respeitando as Diferenças”; maio, “Do Meu Corpinho Eu Cuido Sim”; junho e julho, “Musicalidade e Cultura”; agosto, “Coisas da Nossa Terra”. Em setembro, “O Meu Brasil Verde e Amarelo”; outubro, “O Bom é Ser Criança”; novembro, “Era Uma Vez”; e dezembro, “Aprendendo com Jogos e Brincadeiras”. Esta última temática é desenvolvida uma culminância do que foi vivenciado durante todo o ano letivo, contemplando as demais temáticas trabalhadas mensalmente, a partir dos jogos e brincadeiras.

Concluída a exposição dessa primeira seção, com a apresentação da caracterização dos municípios participantes da pesquisa, com o mapeamento da oferta e do atendimento da Educação Infantil do Ano Letivo de 2016 das Redes Municipais de Ensino, e com a Proposta Pedagógica da Educação Infantil apresentada por cada uma dessas redes dos municípios de Bezerros, Caruaru e Riacho das Almas. Desta feita, daremos seguimento com a segunda seção, onde faremos a apresentação da leitura crítica das experiências de gestão para a oferta e para o atendimento da Educação Infantil das Redes Municipais de Ensino, no contexto da obrigatoriedade da matrícula a partir dos quatro anos de idade, e a universalização desta primeira etapa da Educação Básica, considerando as crianças de quatro e cinco anos de idade, na pré-escola, como estabelece a Meta 1 do Plano Nacional de Educação 2014-2024.

6 OS FIOS QUE TECEM A EDUCAÇÃO INFANTIL MUNICIPAL

Neste último capítulo, abordaremos a segunda seção de descrição e discussão dos dados da pesquisa, composta pelos enunciados das Redes Municipais de Ensino, a partir dos dados obtidos através da entrevista semiestruturada realizada com cada coordenadora do Departamento de Educação Infantil das municipalidades participantes, Bezerros e Caruaru, e com a diretora de ensino de Riacho das Almas. Faremos então a apreciação das opções e práticas definidas e implementadas para o atendimento e oferta da Educação Infantil no contexto da obrigatoriedade da matrícula e universalização para as crianças na faixa etária de quatro e cinco anos de idade, dessas municipalidades. Assim sendo, identificaremos tais enunciados pelas seguintes caracterizações: Bezerros, CB1 coordenadora da creche, e CB2 coordenadora da pré-escola; Caruaru, CC3; e Riacho das Almas, CR4.

Para tanto este capítulo se configura a partir das temáticas elencadas com base nos objetivos propostos pela presente pesquisa, apresentando as subtemáticas advindas das indagações da entrevista semiestruturada, e as categorias emergidas a partir dos enunciados das participantes deste estudo. Sendo, composto por três temáticas que serão apresentadas ao longo do debate, em blocos discursivos. O primeiro bloco versa sobre como estão sendo construídas as condições para o atendimento da Educação Infantil pelas Redes Municipais de Ensino, dialogando com a obrigatoriedade desta etapa de ensino e com a perspectiva de universalização do atendimento, previstas na atual legislação educacional brasileira.

No segundo bloco pretendemos refletir sobre os números do atendimento da Educação Infantil das Redes Municipais de Ensino do Agreste Pernambucano, para tanto, abordando as condições estruturais físicas e pedagógicas para esse atendimento, discutindo assim as responsabilidades de cada município. E, por fim, no último bloco, analisaremos como as coordenadoras e a diretora de ensino das Redes Municipais de Ensino do Agreste de Pernambuco, compreendem a perspectiva da obrigatoriedade no contexto da oferta e do atendimento da Educação Infantil.

Após o encerramento deste capítulo de apreciação e leitura dos dados, passaremos a proceder com nossas conclusões advindas da materialização deste trabalho de pesquisa na temática da Educação Infantil, no contexto da oferta e atendimento obrigatório e universalizado para as crianças na faixa etária a partir dos quatro anos de idade, no âmbito da pré-escola.

6.1 A educação infantil no contexto da oferta e atendimento: avanços e retrocessos na ampliação

Diante desse novo contexto legal de ampliação da educação obrigatória procuramos compreender como as Redes Municipais de Ensino do Agreste Pernambucano, Bezerros, Caruaru e Riacho das Almas estão construindo as condições para a oferta e para o atendimento da Educação Infantil, embora com desafios e problematizações que constitui uma linha tênue entre a oferta e a permanência na busca pela qualidade enquanto princípio possibilitador para permanência que vise o desenvolvimento integral da criança.

Desse modo, apresentamos o discurso dos profissionais atuantes no gerenciamento da Educação Infantil no âmbito das Secretarias Municipais de Educação, acerca das medidas que estavam sendo tomadas para garantir o atendimento das crianças de quatro e cinco anos de idade, além das dificuldades no âmbito do atendimento das crianças de zero a três anos de idade. Bem como, os principais desafios enfrentados por estas Redes Municipais de Ensino na manutenção e na permanência dessas crianças, discutindo assim sobre os aspectos físicos no âmbito material e profissional na participação dos recursos humanos condutores das práticas educativas. E, por fim, ponderando sobre o que aponta os Planos Municipais de Educação acerca dessa ampliação correspondendo à obrigatoriedade da oferta.

6.1.1 O processo de ampliação

É possível identificar diferentes caminhos pelos quais as Redes Municipais de Ensino do Agreste de Pernambuco percorrem. Um deles está na Política de oferta e atendimento da Educação Infantil no contexto da obrigatoriedade. De um lado, a participante da pesquisa da Rede Municipal de Ensino de Riacho das Almas afirma a não ampliação da oferta e do atendimento da Educação Infantil, alegando que todas as escolas estão fazendo esse atendimento. Como em destaque na sua fala, CR4:

No momento, todas as nossas escolas estão fazendo esse atendimento, entendeu?! A gente tem a creche que é uma escola maior que abrange exatamente e atingir esse nível de crianças, e temos as escolas maiores que também são na zona rural e a gente faz esse atendimento, geralmente, até agora todas as crianças de quatro anos elas foram inseridas nesse processo. **Que procuram a Rede, elas estão tendo atendimento, com certeza.** (CR4, entrevista realizada em 03 de agosto de 2016, grifo nosso).

A diretora de ensino afirma não ter tido ampliação da oferta e do atendimento da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino, nas turmas da pré-escola, para as crianças de

quatro e cinco anos de idade. Ressaltando que todas as crianças que procuram a rede estão sendo assistidas, “[...] até agora todas as crianças de quatro anos elas foram inseridas nesse processo” (CR4). Se referenciando da instituição creche (Centro Municipal de Educação Mãe Rainha), considerada pelo município como uma escola de grande porte, a rede diz atingir essa faixa etária de crianças.

O centro municipal ao qual a rede faz referência, localizado no bairro Brasília Teimosa, não só atende a essa faixa etária, bem como a partir de seis meses de vida até aos nove anos de idade, pois, contempla o atendimento da Educação Infantil (creche e pré-escola), como os quatro primeiros anos do Ensino Fundamental. Também salienta que na área rural as escolas fazem esse atendimento às crianças de idade escolar obrigatória, apenas uma escola rural não contempla esse atendimento, a Escola Municipal Tabelaio Manoel Dias, localizada no Sítio Vila Nova, que atende especificamente ao público do Ensino Fundamental e ao da EJA.

Considerando a declaração desta participante, é possível acenar que a Rede Municipal de Ensino de Riacho das Almas se contradiz em seus depoimentos. Em outro momento, quando dialogávamos acerca do impacto no cumprimento da determinação legal da obrigatoriedade da matrícula por parte dos municípios, a entrevistada afirmou não ter espaço suficiente para o atendimento dessa nova demanda. Como em destaque em sua fala, CR4:

(...) realmente esse impacto ele foi grande, porque **a nossa preocupação era como a gente ia atender a demanda.** (...) porque a gente sabe que é uma obrigatoriedade, é uma necessidade, é uma lei tem que ser cumprida **e a gente não tem espaço** (...). (CR4, entrevista realizada em 03 de agosto de 2016, grifo nosso).

Contraditoriamente, como a rede pode considerar que faz o atendimento da Educação Infantil, nesse novo contexto legislativo, se apresenta insuficiência do espaço para sua oferta e ampliação? Ou mesmo, em que condições estão se dando esse atendimento? Diante a estes questionamentos identificamos a contradição no discurso que conseqüentemente nos permite concluir que o município não assiste todas as crianças, diante seu direito educacional, justamente por não haver espaços suficientes.

Em relação às medidas adotadas pelos municípios para garantir esse atendimento, a rede expõe que, as crianças são inseridas quando os pais procuram vagas, mas quando isso não ocorre e a vaga está lá disponível, a rede informa aos pais. Dessa maneira, utiliza um meio para ampliar de certa forma seu atendimento, na medida em que busca inserir a criança no processo educativo, a partir do preenchimento da vaga, pois avisa os pais sobre a disponibilidade. Como revela seu enunciado a seguir, CR4:

Olha, a questão é que a gente insere feito quando os pais procuram a gente insere, **quando os pais não procuram e a gente tem as vagas disponíveis** também, a gente pede para o professor, porque geralmente os professores são da própria comunidade [refere-se à zona rural], então já conhecem quais são as crianças que já estão nessa faixa etária, **então avisa**. (CR4, entrevista realizada em 03 de agosto de 2016, grifo nosso).

Entretanto, como já discutimos anteriormente há uma inconsistência na oferta da Educação Infantil municipal de Riacho das Almas, pois no discurso da representante pela Educação Infantil no município expressa que todas as crianças a partir dos quatro anos de idade estão sendo assistidas, em que a informação acerca do preenchimento das vagas é transmitida nas comunidades, ao mesmo tempo revela haver espaço suficiente para garantir o acesso dessas crianças à escola. Assim questionamos, afinal, como está de se dando de fato esse atendimento numa perspectiva obrigatória da matrícula? Diante dessa dualidade de discursos que nos leva a compreender a ausência de espaços para as crianças de zero a três anos de idade e a falta de informação sobre a demanda do município.

Campos, M. (2003) nos ajuda a refletir que, a escola pública é aberta a todos, ou, ao menos deveria ser, perante o que está previsto na Constituição Federal, a todos o direito à educação. No entanto, o Brasil, um país populoso e com déficits educacionais acumulados em sua trajetória histórica, o que significaria dizer, que sempre haverá muitos batendo à sua porta, a procura de vagas e permanência nessas instituições públicas educacionais.

Os discursos das coordenadoras da Rede Municipal de Ensino de Bezerros também corroboram da vertente apontada por CR4, pois a Coordenação do Departamento de Educação Infantil apresentam duas variantes, por um lado, a do movimento da ampliação do atendimento, considerando a abertura de novas turmas, e por outro, a satisfatória demanda assistida. Enquanto o discurso da coordenação da creche afirma que não ampliou o atendimento e oferta da pré-escola, pois não abriu novas turmas. O discurso da coordenação da pré-escola, por sua vez, afirma que houve sim a abertura de novas turmas.

Para o debate, expomos primeiramente a fala da coordenação da creche, CB1:

Nós temos uma demanda muito boa e satisfatória para o município. Toda a procura ela é aceita, nós temos no município poucas crianças que não estão nas escolas, mas a demanda é muito boa. **É não abriu novas turmas**, porque as escolas aonde tem a procura, sempre tiveram a Educação Infantil, a questão de salas suficientes para adequar a Educação Infantil. (...), então quando não há vaga na creche, eles procuram à escola, quando a escola não oferece a vaga, as crianças são direcionadas às creches. (CB1, entrevista realizada em 13 de julho de 2016, grifo nosso).

Nesse contexto a participante retrata que não houve ampliação da oferta e atendimento da Educação Infantil municipal de Bezerros, no que diz respeito à demanda obrigatória de atendimento, quando ela afirma que a procura sempre é aceita, ou seja, sempre há vagas para

todos. Pois, quando não há vagas nas escolas as crianças são direcionadas para as creches, e quando não há nas creches, as crianças fazem o caminho inverso, mesmo existindo no município crianças que se encontram fora da escola. Então nos indagamos, onde estão essas crianças? Uma possível resposta seria a de não ter conhecimento do direito de acesso a uma Educação Básica obrigatória e gratuita. Como bem pontua Pinto e Alves (2010), “[...] a educação compulsória tem sido um instrumento para que a educação deixe de ser um privilégio de classes ou grupos sociais e passe a ser garantida como direito fundamental para todos” (p. 212).

Em trechos da sua fala, é possível inferir que em algum momento a rede municipal tentou adequar salas para a oferta de vagas na pré-escola da Educação Infantil, “[...] a questão de salas suficientes para adequar a Educação Infantil” (CB1). Neste sentido, poderíamos compreender que de certa forma existiu uma ampliação na oferta e no atendimento da Rede Municipal de Ensino de Bezerros, para a demanda obrigatória. Como bem aponta a coordenadora da pré-escola, sobre o processo de ampliação da oferta e do atendimento da Educação Infantil, neste contexto, assim como podemos verificar em seu enunciado, CB2:

[2016] **Houve aberturas e divisão de turmas**, porque nós tínhamos alguns casos que em uma turminha só, tinha, funcionava alunos de quatro e alunos de cinco anos. E a gente depois dessa obrigatoriedade não. A gente viu que a demanda cresceu e a gente teve que separar, aí ficou uma turminha para quatro anos e outra turminha para cinco anos. Quando a escola não tinha no mesmo horário, aí colocava no turno da tarde, digamos. Como foi o caso de Boas Novas [uma comunidade do município], (...) os pais solicitaram que a turminha de cinco anos fosse pela manhã e a turminha de quatro anos fosse à tarde. Porque de manhã não tinha as duas salas disponíveis, mas aí foi. O Zuzinha também não teve o espaço para colocar as duas turmas do pré-zinho pela manhã, aí colocou uma pela manhã e a outra à tarde. Era mais na zona rural, mas também acontecia na urbana também. Aí **também houve essa divisão, esse acréscimo de alunos** e essa divisão. Aí hoje o que nós temos junto ainda é em zona rural (...). (CB2, entrevista realizada em 02 de setembro de 2016, grifo nosso).

Podemos perceber que houve ampliação da oferta e do atendimento da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Bezerros, quando o município a partir do crescimento da demanda viu que era necessário abrir novas turmas de crianças com idade escolar, quatro e cinco anos de idade. E, mesmo desmembrar as turmas já existentes, pois não tinha condições de permanecer em uma única turma as crianças de quatro e cinco anos de idade, por justamente o número pela procura de vagas aumentarem, para não haver superlotação nos espaços das salas de aula da pré-escola, uma vez que a rede procura estabelecer um limite de 20 a 25 crianças por turma.

A participante cita o caso que ocorreu em duas de suas escolas, esse processo de divisão de turmas e crianças de quatro e cinco anos de idade. Na Escola Municipal Coronel Zuzinha Guilherme, localizada no bairro São Pedro, a qual apresenta um total de 28 crianças

matriculadas na pré-escola. E, na Escola Municipal Vicente Ferreira, pertencente à comunidade de Boas Novas, localizada no Sítio Várzea Dantas, assistindo 33 crianças na pré-escola, como expomos no Quadro 10²¹, desta dissertação.

A partir desses discursos aparentemente tão pontuais acerca da oferta e do atendimento das crianças em idade escolar obrigatória, questionamos e refletimos acerca da qualidade nessas unidades de educação e cuidado infantil. O que nos leva a discutir também a prática do cuidar e educar imbricada no processo educativo dessas crianças, tendo em vista que nesses municípios a oferta se detém a pré-escola deixando a creche em condições mais difíceis.

Considerando as contribuições de Campos, Rosânia (2013) acerca do direito das crianças, é possível observar a ênfase dada à universalização do direito à educação, no sentido de garantir atendimento às crianças maiores de quatro anos de idade, e depreciar a oferta das crianças menores. Dessa forma, a autora pontua, que quando essa universalização é subjugada à lógica da focalização, ela produz consequências não muito boas, pois acaba por incluir excluindo, através da “disjunção entre a quantidade e qualidade (expansão sem qualidade), e também do encolhimento do direito de outros” (p. 205), e neste caso, das crianças de menores de quatro anos de idade.

No que diz respeito à Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Caruaru, a coordenadora desta rede aponta em seu enunciado uma ampliação da oferta e do atendimento desta etapa de ensino, não apenas nas turmas da pré-escola, bem como nas turmas assistidas nos espaços das creches, as crianças a partir dos quatro meses de vida a três anos de idade. Assim como podemos visualizar em seu depoimento, CC3:

Nós tivemos a ampliação de vagas, tivemos a inauguração de mais uma creche [Anastácio, no bairro São João da Escócia] que atende crianças a partir de quatro meses, de quatro meses a cinco anos, **e a abertura de outras salas dentro das escolas que já atendiam.** Nós tivemos um acréscimo de turmas dentro dessas escolas. Então, hoje a nossa demanda reprimida ainda é muito grande e ainda existe. Mas, estamos gradativamente ampliando esse atendimento. (CC3, entrevista realizada em 02 de agosto de 2016, grifo nosso).

O depoimento da participante revela que no município de Caruaru houve uma ampliação da oferta de vagas por meio da inauguração do Centro Municipal de Educação Infantil Prefeito Anastácio Rodrigues, localizado no bairro São João da Escócia, assistindo 162 crianças de creche e pré-escola.²² E, por meio da abertura de salas nas escolas que já atendiam a Educação Infantil, mais especificamente a pré-escola. Apesar de o município

²¹ Quadro apresentado na página 114 desta dissertação.

²² Esse atendimento poderá ser visto com mais detalhes na exposição do Quadro 11, presente na página 120 desta dissertação.

apontar a existência da demanda reprimida, por falta de acesso/vaga na Educação Básica, e aqui em destaque na Educação Infantil, ela sinaliza sua expansão no atendimento.

Esse ampliamto na oferta e no atendimento da Educação Infantil municipal de Caruaru vem se dando, além disso, a partir do remanejamento de turmas de uma instituição para outra, numa tentativa de reorganização e adequação dos espaços já existentes. Como anuncia o depoimento da coordenadora da Rede Municipal de Ensino, quando discorre sobre as medidas utilizadas para realização dessa expansão no atendimento. Como em destaque o seu enunciado, CC3:

Esse estudo realmente da ampliação, tanto em questões físicas, **porque nós temos escolas que têm condições de ter essa adequação de novas salas**, construindo novas salas, quanto ao atendimento também nas escolas que já existem a ampliação dessas turmas. Temos [escolas com salas construídas para o atendimento da pré-escola]. E outras na própria escola já havia salas, aí vai sendo feito esse **remanejamento**, as turmas maiores vão para uma escola maior, e **abre vagas/turmas para essas crianças de quatro e cinco anos**. E aí, nós estamos tentando organizar para que todas as nossas escolas atendam crianças de quatro e cinco anos, porque existe ainda escolas que não atendem. (CC3, entrevista realizada em 02 de agosto de 2016, grifo nosso).

A coordenadora declara como uma de suas medidas para ampliação da oferta, a adequação dos seus espaços a partir de novas salas de aulas, ora construídas, ora através do remanejamento de turmas para outros espaços escolares, no qual as turmas de alunos maiores irão para uma escola maior, para que haja a possibilidade de abertura de novas vagas, turmas para as crianças de quatro e cinco anos de idade. Uma alternativa que a rede utiliza como meio de organizar seu atendimento nesta perspectiva obrigatória.

Um desses processos de adequação de seus espaços a partir do remanejamento ocorreu no Centro Municipal de Educação Infantil Babu, localizado no bairro João Mota, atendendo crianças do Berçário ao Pré I, num total de 197 crianças. Onde as crianças do Pré II, foram remanejadas para a Escola Municipal Doutor Amaro Lyra e César – CAIC, localizada no mesmo bairro do CMEI, atendendo um total de 78 crianças de cinco anos de idade. Com esse remanejamento, foi possível de acordo com a coordenadora, abrir mais turmas do Pré I, nas salas de aula do CMEI, ampliando assim sua oferta e seu atendimento, no contexto da obrigatoriedade.

Dentre estas ações de ampliação ora mencionado pela Rede Municipal de Ensino de Caruaru, uma controvérsia é pertinente ressaltar. A participante da pesquisa afirma a redução da jornada escolar como estratégia de ampliar a oferta e atendimento para as crianças de quatro e cinco anos de idade nos espaços dos Centros Municipais de Educação Infantil da rede, como podemos verificar em trechos do seu depoimento a seguir, CC3:

Nós temos algumas turmas de quatro e cinco anos em horário parcial, justamente para ampliar esse atendimento, mas as crianças até três anos é horário integral, todas as creches. (CC3, entrevista realizada em 02 de agosto de 2016, grifo nosso).

É nítida no depoimento da participante da pesquisa, a redução do atendimento em tempo integral para parcial, como alternativa de ampliação da oferta, para garantir que um número maior de crianças seja atendido nestes espaços. Assim sendo, o processo de ampliação para garantir a universalização do acesso e permanência da demanda de Educação Infantil, especificamente para a faixa etária de quatro e cinco anos de idade, nas instituições educacionais das redes municipais, se consolida entre avanços e retrocessos no atendimento e oferta.

Neste contexto, levantamos a problematização acerca dos novos espaços escolarizadores que atendem as crianças de quatro e cinco anos de idade, na pré-escola, em que são levadas a ocupar ambientes sem condições físicas e pedagógicas para atender as suas necessidades de educação e cuidado. Além de apressar sua escolarização para atender a demanda e a obrigatoriedade política, pondo em xeque a qualidade que mais uma vez é questionada.

Podemos concluir que no município de Caruaru a ampliação da demanda obrigatória se deu pela escolarização em salas de aula nas escolas do Ensino Fundamental, tanto para as crianças de quatro anos quanto para as crianças de cinco anos de idade, retirando-as do ambiente das unidades de Educação Infantil e agrupando-as em salas sem estrutura física para atender suas necessidades. O que para Correa (2003), uma forma interessante de se pensar a qualidade nesses atendimentos, é o relacionamento da garantia e efetivação dos direitos das crianças, estabelecidos universalmente e, do ponto de vista legal.

Nesse cenário de desafios para a ampliação, as Redes Municipais de Ensino tem buscado garantir o atendimento as crianças de quatro e cinco anos de idade, em virtude da legislação, realizando adequações dos seus espaços, bem como, levantamento da demanda, acerca do atendimento oferecido em suas redes, como uma das medidas por elas adotadas na busca por averiguar a sua oferta. Como podemos verificar no depoimento da coordenação da cidade de Bezerros, CB2:

Bom, a gente está tentando adequar da melhor forma possível, (...). A medida principal que a gente faz é em cima do levantamento, da pesquisa. **Todo início de ano a gente tem uma pesquisa para ver quantos alunos vai ter no ano seguinte,** porque aí gente vai ver se vai precisar juntar turmas, diminuir número de turmas, se vai precisar ampliar, então o levantamento principal é esse. (CB2, entrevista realizada em 02 de setembro de 2016, grifo nosso).

Através do depoimento exposto, podemos considerar que as Redes Municipais de Ensino, em destaque a de Bezerros, adota como procedimento de ampliação, o levantamento da provável demanda de crianças que irá ter no ano letivo seguinte, como alternativa para definir o possível número de turmas a serem formadas. Um movimento de abertura e fechamento de turmas se necessário. Tentando dessa maneira, adequar da melhor forma seu atendimento. Corroborando dessa mesma medida, para a ampliação de sua oferta, a Rede Municipal de Ensino de Caruaru, também busca adequar seus espaços a partir da formação de novas turmas, através do remanejamento de salas, bem como, na construção de novos espaços nas instituições já existentes que atendem a Educação Infantil.

Em suma, é importante ressaltar que as Redes Municipais de Ensino parecem percorrer diferentes e ao mesmo tempo caminhos semelhantes, apesar de afirmarem ter ampliado a oferta e o atendimento da Educação Infantil em seus espaços municipais, com a criação de novas vagas. Apontam características específicas, no sentido das medidas adotadas para esse ampliamiento, bem como dos desafios travados e dos avanços alcançados nesse processo de adequação para a oferta e atendimento das crianças com idade escolar obrigatória. E, de uma Educação Infantil como um todo.

As particularidades que envolvem cada município determinam a execução da política definida, seus avanços e desafios, uma vez que “as ações empreendidas pelo Estado não se implementam automaticamente, têm movimento, têm contradições e podem gerar resultados diferentes do esperado” (HÖFLING, 2001, p. 35). É fluxo de idas e vindas suscitando que as finalidades ora traçadas sejam alcançadas. Assim, como a autora revela esse processo de definição das políticas públicas para as sociedades, refletem os conflitos e os interesses de programar ou percorrer determinado caminho e política pública (HÖFLING, 2001).

No apontamento desses avanços e desafios no processo de ampliação da oferta e do atendimento da demanda obrigatória, os municípios revelam suas peculiaridades que se estabelecem a partir da especificidade de cada Rede Municipal de Ensino. Dentre estas particularidades, a coordenadora da rede municipal de Caruaru aponta a contratação de profissionais auxiliares para as turmas da Educação Infantil, nas unidades de ensino, como podemos verificar em destaque na sua fala, CC3:

(...) Nós temos um ganho significativo nessa **ampliação de turmas**, nessa ampliação até de número de crianças dentro dessas turmas que já existiam que os espaços comportavam, mas nós não tínhamos como atender. [outro momento] **Tivemos também a contratação de pessoas para auxiliarem essas professoras.** (...) Só algumas turmas. Infelizmente, nós não podemos ter em todas, o que seria muito bom. (...) que são os berçários um e dois, e aí as de quatro e cinco anos quando são turmas maiores. Nós temos na nossa instrução de matrícula, nós temos até 25 crianças. Então, uma turma que já tem 25 crianças na turma, geralmente, tem

uma pessoa que auxilia (...). (CC3, entrevista realizada em 02 de agosto de 2016, grifo nosso).

O município mais uma vez aponta a consolidação da ampliação no seu atendimento na garantia de acolhimento de um número maior de crianças em seus espaços, a partir da expansão da sua oferta, na construção de novas salas de aula, na adequação das já existentes, bem como através do remanejamento de turmas/crianças de uma instituição para outra. Apesar dessas medidas, a Rede Municipal de Ensino revela também a contratação de profissionais auxiliares para as turmas da creche, contemplando as crianças de um e dois anos de idade, contudo, se necessário às turmas da pré-escola, quando o número de crianças é superior ao limite determinado na instrução de matrícula de sua rede.

A contratação de profissionais, neste caso de professores, também foi uma alternativa que a Rede Municipal de Ensino de Bezerros utilizou para que fosse possível ampliar o atendimento da pré-escola em escolas que não havia essa oferta. Como revela o depoimento da participante da pesquisa, CB2:

(...) porque a gente teve que ampliar a nossa rede. Porque creche a gente sempre teve, daí algumas pré-escolas, os diretores vieram e disseram: “olhe, na minha escola está precisando abrir uma salinha do pré”. Então aí já era uma pessoa a mais que a gente iria colocar. (CB2, entrevista realizada em 02 de setembro de 2016).

A partir deste depoimento, é perceptível verificar mais uma das alternativas alavancadas no processo de ampliação da oferta e atendimento da demanda obrigatória da rede municipal de Bezerros, que além de realizar o levantamento do número de crianças, a divisão de turmas e a abertura de novas turmas, necessitou também de contratar professores para atuarem nestas salas de aula.

As medidas adotadas pelas Redes Municipais de Ensino para a ampliação da oferta e do atendimento da Educação Infantil se configurou a partir da necessidade de abertura de novas vagas nas instituições que já faziam esse atendimento, bem como em novos espaços educacionais, especificamente para a pré-escola. A distribuição da demanda escolar no território de cada municipalidade vem ganhando novos contornos no que diz respeito a sua oferta e atendimento, tanto no que se refere à creche quanto à pré-escola. Para tanto, como bem aponta Flach (2011),

A previsão legal não é garantia de transformação na realidade, a qual necessita de um conjunto de fatores que contribuem para essa transformação. A eficácia legal só é possível quando há um conjunto de ações extra e intra-escolares – ações governamentais, sociais e de organização interna do processo educativo – em prol de objetivos que tenham o compromisso de interferir no contexto existente, ou seja, a

legislação só será eficaz se as pessoas envolvidas no processo estiverem realmente comprometidas com sua aplicação (p. 291).

O fato de as crianças de zero a cinco anos de idade, estarem sendo assistidas perante seu direito à educação, não justifica os meios pelos quais essa garantia vem se consolidando. Muitas vezes, sobrepondo a oferta e atendimento da pré-escola ao da creche. Modificando os espaços de atendimento, como na Rede Municipal de Ensino de Caruaru, através do remanejamento de turmas de um espaço institucional para o outro. Neste sentido, como ressalta Flach (2011),

[...] é preciso considerar que a obrigatoriedade escolar é condição essencial para o poder público criar condições institucionais para a garantia da educação, principalmente em um país de longa tradição negativa em relação à oferta e às condições para que o direito à educação seja assegurado (p. 293).

É necessário realmente que as Redes Municipais de Ensino visem garantir o acesso e a permanência das crianças na Educação Infantil por meio de estratégias que assegurem não só o ingresso nas turmas da pré-escola, numa atenção constante com a demanda da obrigatoriedade. Mas que de certa forma, busquem consolidar o atendimento e a oferta também nos espaços das crianças de zero a três anos de idade, para que não tenda a alargar ainda mais a cisão que existe entre a creche e a pré-escola.

Neste processo de ampliação para adequação e garantia de um atendimento universal e obrigatório das crianças de quatro e cinco anos de idade, nos espaços de Educação Infantil, determinada pela legalidade educacional, os municípios se veem muitas vezes com o surgimento da demanda, mas não disponibilizam de espaços suficientes para ampliação da sua oferta. Além disso, a falta de recurso é também considerada como um entrave que não permite os municípios avançarem nesse processo.

Sobre esta discussão, os depoimentos das participantes da pesquisa apontaram que os principais desafios enfrentados neste processo de ampliação pelas Redes Municipais de Ensino são a insuficiência de espaço físico e a falta de recurso. É o que podemos observar em alguns trechos na fala das entrevistadas:

O nosso grande desafio seria o espaço físico (...) porque infelizmente o nosso desafio também é a questão de berçário (...). [em outro momento] Porque assim, **o espaço para a criança tem que ser um espaço adequado, e infelizmente a rede ainda é precária nessa situação.** (CB1, entrevista realizada em 13 de julho de 2016, grifo nosso).

O principal desafio eu acho que é a questão de recursos. É um dos desafios porque nós temos as ideias, nós temos a boa vontade, temos o meio, mas aí quando chega, esbarra no recurso. Financeiro, porque aí tudo tem que ser de forma lícita,

tem que ter licitação (...). (CB2, entrevista realizada em 02 de setembro de 2016, grifo nosso).

Espaço físico, pessoal, [em outro momento] (...) porque o município ele precisa se organizar de forma a atender essas crianças. Então, **isso gera custo, custo estrutural, custo de pessoal, e não é fácil** (...). (CC3, entrevista realizada em 02 de agosto de 2016, grifo nosso).

Agora, **tem aquelas carências de escolas sem sala suficiente**, (...). Tem zona rural que a gente só tem uma sala de aula, a escola só tem uma sala de aula, então é chamada a série de multisseriado. (...) **é essa questão, de ter público e não ter salas suficientes** (...). (CR4, entrevista realizada em 03 de agosto de 2016, grifo nosso).

Apreciando os trechos dos enunciados das Redes Municipais de Ensino acima em destaque, podemos acenar que essas três esferas destacam a falta de recurso e a insuficiência de espaço físico como entraves para o processo de ampliação no atendimento e na oferta da Educação Infantil municipal. Quando sinalizam suas limitações, as redes põem em evidência a necessidade de atender uma demanda obrigatória que é de sua responsabilidade, no entanto, se veem de mãos atadas quando estas barreiras são apontadas.

Estas circunstâncias nos leva a problematizar que para garantir o direito à educação de todas as crianças, sejam elas em idade escolar obrigatória, ou não, é preciso desenvolver uma política que permita o acesso e a permanência dessas crianças nos espaços educativos das creches e/ou centros municipais e pré-escolas. Para tanto, ofertar e atender demanda investimento em espaços físicos suficientes e em boas condições de funcionamento, para realizar a ampliação do atendimento e oferta pelas Redes Municipais de Ensino. É necessário estabelecer meios para enfrentar esses desafios.

Neste sentido, Correa (2011) aponta que para haver uma efetividade na política empreendida, “dependeria, necessariamente, de três elementos principais: normas, de caráter mandatório, financiamento e fiscalização” (p. 21). Um tripé que permitiria consolidar uma efetiva política, uma vez que a ausência de qualquer um deles, como ressalta a autora, “representaria o risco de não responder plenamente às demandas que originaram determinada política” (p. 21). Dessa forma, instituir uma política carece, segundo ela, garantir esta sustentação baseada na legalidade, no financiamento e na fiscalização.

Correa (2011), ainda ressalta que esse tripé que dá sustentação às políticas públicas educacionais, neste contexto as das políticas de Educação Infantil, destaca a autora, está bastante desequilibrado, e com isso, a falta de financiamento é um dos aspectos mais determinantes para que o direito à educação, ainda que inscrito na lei, não se concretize na realidade.

Outro aspecto marcante nesse processo de ampliação da oferta e atendimento da Educação Infantil é a realidade da multisseriação nas unidades escolares no campo, como aparece nos depoimentos ora aqui já mencionados das Redes Municipais de Ensino, e na consolidação dos dados numéricos nos quadros²³ de mapeamento dessa oferta e atendimento apresentados no quarto capítulo. Uma realidade de atendimento justificado pela falta de demanda, como em destaque na fala de CR4:

(...) é que a gente está conseguindo adequar e colocar todas essas crianças dentro das escolas, mesmo em uma turma multisseriada, porque a escola do campo ela pode ser multisseriada (...). Então, mesmo sendo multisseriada a gente consegue atingir, porque como as localidades é pouco povoada, **então às vezes acontece o quê, de ter três crianças só com quatro anos, e não tem condições de abrir uma turma com menos, com uma quantidade de três, então ela vai para uma turma multisseriada, mas o atendimento ele é feito adequadamente** (...). (CR4, entrevista realizada em 03 de agosto de 2016, grifo nosso).

A multisseriação é uma realidade atual em todas as redes, não só na Rede Municipal de Ensino de Riacho das Almas, bem como, nas de Bezerros e Caruaru. Um atendimento que consolida o processo de ampliação da oferta da Educação Infantil nos espaços das unidades do campo. Interessante perceber que a justificativa por essa alternativa de atendimento se estabelece por falta de demanda suficiente para formação de turmas dessa etapa de ensino, se configurando também na insuficiência de espaços institucionais para garantir a ampliação da oferta para um atendimento que vise o acolhimento de todas as crianças, independentemente do número que é/ou será assistido nestas instâncias de educação e cuidado infantil.

Corroborando com estes anacronismos presentes no atendimento da Educação Infantil municipal, é possível também destacar, o acolhimento das crianças menores de quatro anos de idade, nos espaços institucionais inadequados para fazer o atendimento a essa demanda, por não se tratar do ambiente da creche ou centro municipal. Ou seja, o público infantil que deveria ser assistido nos centros municipais, está sendo atendido nos espaços das escolas. Uma medida que a Rede Municipal de Ensino de Riacho das Almas revela em seu depoimento, CR4:

(...) temos também uma escola [Trapiá] da rural que ela tem uma estrutura maior e **nós temos também turminha de três anos**. Então, a escola que ela tem sala suficiente no horário da Educação Infantil aí a gente geralmente **abre esse espaço também porque já é o momento de inserir essa criança já dentro do processo**. (CR4, entrevista realizada em 03 de agosto de 2016, grifo nosso).

²³ Os dados do atendimento da multisseriação na Educação Infantil das Redes Municipais de Ensino podem ser visualizados no Quadro 10, Quadro 14 e Quadro 15, apontados no capítulo cinco desta dissertação.

A partir do que expõe a declaração dada pela participante da pesquisa, é possível verificar a inadmissibilidade da desconstrução de um direito à educação no que diz respeito às crianças de três anos de idade. Quando a Rede Municipal de Ensino afirma incluir essas crianças no processo educativo, ou melhor, seria, no processo de ampliação da obrigatoriedade, evidencia um ingresso inadequado, ou seja, fora dos seus espaços (creche), e antecipado no sentido de promover o acesso às práticas escolarizantes nessa tenra idade.

Para Kramer (2011), o atendimento e a oferta da Educação Infantil nos espaços educacionais, devem estar associados ao cuidado, à atenção, ao acolhimento, bem como a alegria e a brincadeira. Uma necessidade que nos permitir pensar como estão se dando as práticas educativas nesses espaços vivenciados pela a Educação Infantil. Fora do seu âmbito de oferta, a creche, se configurando como novos espaços de atendimento para essas crianças. E, aqui tecidos como via de acesso ao direito educacional.

No meio desses avanços e retrocessos no processo de ampliação da oferta e do atendimento da Educação Infantil pelas Redes Municipais de Ensino, no contexto da obrigatoriedade e da universalização da Educação Básica, é pertinente apontar que o Governo Federal, através do Programa Proinfância vem subsidiando os municípios brasileiros na expansão dessa oferta, a partir da construção e aparelhagem de novos espaços para esta etapa de ensino.

O Programa Nacional de Reestruturação e Aparelhagem da Rede Escolar de Educação Infantil – Proinfância, foi criado através da Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007, como parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, do Ministério da Educação, visando o financiamento na construção e reparo de creches e pré-escolas na Educação Infantil.

A principal ação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, a partir desse programa, é no campo da infraestrutura educacional, tendo por objetivo, prestar assistência financeira aos municípios e ao Distrito Federal para construir creches e adquirir equipamentos e mobiliário para a Educação Infantil, visando garantir o acesso das crianças a creches e pré-escolas da rede pública. Por considerar que a construção de creches e pré-escolas, bem como a aquisição de equipamentos para a rede física escolar desse nível educacional, é indispensável à melhoria da qualidade da educação (BRASIL, 2007).

Este programa vem subsidiando a ampliação da Educação Infantil das Redes Municipais de Ensino, como mencionam as participantes da pesquisa em seus depoimentos. Como podemos constatar em destaque nos enunciados a seguir, das entrevistadas dos municípios de Bezerros e Riacho das Almas, respectivamente:

Nós temos uma creche que está sendo construída, quer dizer ela está pronta, está só faltando o mobiliário (...). Ela está localizada no bairro Asa Branca. **Através do FNDE** que é a creche modelo [faz alusão ao programa Proinfância]. (...) e a gente já conseguiu mais duas [nos bairros: Cruzeiro e Santo Amaro], mas aí está só ainda na aquisição do terreno, e essa não, essa já está pronta só esperando o mobiliário. (CB2, entrevista realizada em 02 de setembro de 2016, grifo nosso).

E temos **também solicitações do FNDE com creches**, já estamos aguardando a questão de novas creches. (...) a gente tem uma creche para ser aprovada, também seria na sede mais é em uma localização muito carente que é no Loteamento Nova Esperança, que é um loteamento. (CR4, entrevista realizada em 03 de agosto de 2016, grifo nosso).

Nestes discursos, as participantes revelam que os municípios estão tendo auxílio do Governo Federal através do Proinfância, na medida em que apresentam a aquisição de novos espaços para a ampliação do atendimento da Educação Infantil, por meio da construção de novas creches, e, mesmo na aprovação de projetos para novas construções, bem como, na obtenção de mobiliário para aparelhagem dessas instituições de educação e cuidado infantil. Dessa forma, um avanço nesse processo de expansão da oferta nestas Redes Municipais de Ensino, uma vez que esse programa objetiva atender as necessidades de melhoria da qualidade e ampliar a oferta de educação pública para as crianças da Educação Infantil.

Entre esses avanços, retrocessos e alternativas no processo de ampliação da oferta e atendimento da Educação Infantil pelas Redes Municipais de Ensino, visando garantir o acesso e a permanência de forma obrigatória das crianças a partir dos quatro anos de idade, em suas instituições, os municípios apontaram suas peculiaridades e semelhanças. No entanto, foi possível verificar essas similaridades a partir do subsídio do programa Proinfância, na aquisição de novas unidades e na abertura de novas turmas tanto da pré-escola quanto da creche.

Neste contexto, esse árduo e longo percurso no processo de ampliação da oferta e atendimento da Educação Infantil das Redes Municipais de Ensino se configura a partir da organização das condições empreendidas e delimitadas como política por cada uma delas. Numa perspectiva de alcance da previsão legal da obrigatoriedade e universalização da Educação Básica, as redes em nenhum momento apresentaram como uma de suas medidas nesse processo, um plano de ação estabelecido no intuito do cumprimento do dispositivo legal. Foram na contramão dessa jurisdição, quando permitiram o atendimento de determinadas faixas etárias em espaços inadequados de acolhimento.

Estas mesmas redes municipais que cruzaram caminhos reversos e ao mesmo tempo tão semelhantes, revelaram seus anseios e entraves diante de uma realidade legal, onde não estavam preparados a abraçar. Diante desses desafios, as Redes Municipais de Ensino ainda puderam abrir as portas na tentativa de atender essa nova demanda, de maneira obrigatória,

mas não universalizada, por falta de garantir espaços suficientes, pois os municípios, assim como o país, ainda não alcançaram a meta estabelecida no Plano Nacional de Educação.

6.1.2 Os planos municipais de educação e as estratégias de expansão

Dialogando com as Redes Municipais de Ensino sobre os Planos Municipais de Educação, nesse contexto da obrigatoriedade da matrícula e da universalização da Educação Básica, as redes apontaram a existência desse documento, bem como, a forma de sua construção. Um apontamento legal elaborado em conjunto com diversas esferas de cada municipalidade.

Neste sentido, o Plano Municipal de Educação do município de Bezerros foi instituído pela Lei nº 24, de 28 de maio de 2015, que dispõe sobre o PME e dá outras providências, apontando 10 diretrizes e 20 metas e estratégias para serem alcançadas durante a vigência do plano. Foi aprovado pelo poder Legislativo Municipal e sancionado pelo Prefeito Severino Otávio Raposo Monteiro.

Apresentado pela Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes, em parceria com o Conselho Municipal de Educação, o PME de Bezerros foi fruto de um processo democrático e participativo constituído pela sociedade civil, pelo poder público municipal, por instituições de ensino, associações e sindicatos, como exposto no documento. É pertinente apontar que esse processo se configura como uma ação/produção coletiva, na qual várias entidades da sociedade fizeram parte da Conferência Municipal de Educação.

De acordo com este documento, nesta conferência foi possível refletir os caminhos que a educação municipal poderia percorrer ao longo da vivência do plano, e como, cada segmento poderia se responsabilizar nesse processo. Para tanto, uma série de análises acerca dos anos de 2012 a 2014 foram consolidados em um diagnóstico sobre a Rede Municipal de Ensino, elaborando assim, suas projeções para os próximos anos, permitindo direcionar o percurso para as condições vistas como prioritárias.

Em suma, o plano contém um conjunto de diretrizes que visa contribuir para o desenvolvimento educacional do município, procurando de maneira sintética e objetiva, direcionar alternativas para as principais políticas educacionais, bem como dos instrumentos de planejamento, avaliação e monitoramento delas, consolidando um sistema de governança com articulações interinstitucionais, para que, efetivamente, a educação municipal possa contribuir para a construção de uma sociedade mais participativa e democrática (BEZERROS, 2015).

Dessa forma, as políticas públicas municipais devem seguir como trajetória o PME, visando garantir uma educação pública de qualidade social, consolidada como um bem público e, verdadeiramente comprometida com um desenvolvimento de uma geração de bezerrenses ainda mais autônomos como pessoas, solidários como cidadãos e competentes como acadêmicos e profissionais (BEZERROS, 2015).

Seguindo o foco do debate aqui em questão, a oferta e o atendimento da Educação Infantil no contexto da obrigatoriedade e universalização, é que realizamos a leitura do PME do município de Bezerros. Dessa forma, foi possível identificar que o documento traça como uma de suas prioridades, a universalização do atendimento escolar, colocada como a nona prioridade, entretanto, define-a como seu primeiro objetivo.

Nesse contexto, o plano discorre sobre a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, apresentando dados de educação municipal. Para tanto, aponta uma série de problemas elencados no processo de elaboração do plano, no que diz respeito a essa etapa de ensino. Dessa forma, apresenta um total de 21 dificuldades, dentre as quais podemos destacar:

Insuficiência de salas de aula e/ou salas de aulas inadequadas inexistentes conforme normas do MEC; Falta de professores auxiliares; Inadequação da infraestrutura; Agravamento do índice de evasão por meio da desestrutura familiar, mudança de residência do aluno e problemas sociais existentes na comunidade; Insuficiência de turmas integrais para atender a demanda; Heterogeneidade das turmas; Escassez de recursos financeiros; Ausência de assinaturas de jornais e revistas; Ausência de acervos de livros de literatura; Falta de arte-educador nas escolas; Má distribuição de alguns itens do cardápio; Insuficiência de material escolar; Não recebimento de fardamento; Pouca orientação aos funcionários de serviços gerais; Ausência de saneamento básico; Falta de vigilância (noturna e diurna); Ausência de muros nas escolas; Falta dos seguintes ambientes: refeitórios, cantinas, biblioteca, pátios para recreações, sala de professor, secretaria, almoxarifado e sala de projeção; Inadequação de mobiliário à faixa etária; Falta de armários, mesas, cadeiras, birôs; Falta de fogões, bebedouros, reservatórios de água, colchões, eletrodomésticos, roupas, utensílios para cozinha (BEZERROS, 2015, p. 38-39).

Tais problemas pontuados no PME do município de Bezerros revela a emergência da atenção que carece ser dada a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino. Uma lista longa de dificuldades que perpassa os contextos de oferta e atendimento desta primeira etapa da Educação Básica. Uma realidade que não está distante das outras esferas municipais, emergidos em seus enunciados. Faz-se urgente refletir os espaços e tempos em que são oferecidos à Educação Infantil municipal, buscando romper com esse círculo vicioso historicamente herdado em que é prestada a educação e o cuidado às nossas crianças, sem o mínimo de condições possíveis.

Sobre o Plano Municipal de Educação do município de Caruaru, o mesmo foi instituído pela Lei n° 5.540, de 25 de junho de 2015, que dispõe sobre o PME e dá outras providências,

apontando 10 diretrizes e 20 metas e estratégias para serem alcançadas durante a vigência do plano. Foi aprovado pelo poder Legislativo Municipal e sancionado pelo Prefeito José Queiroz de Lima.

Este documento foi elaborado a partir de uma construção coletiva, através de encontros dialogados coordenados pelo Fórum Municipal de Educação de Caruaru, com a participação de vários representantes dos segmentos da sociedade, bem como, das instituições educacionais da Educação Básica e Ensino Superior, tanto das instâncias públicas como privadas. Assim, o documento aponta, que o Conselho Municipal de Educação nas suas competências normatizadora, deliberativa, consultiva e fiscalizadora, tem um papel fundamental no processo de acompanhamento e avaliação da execução deste PME (CARUARU, 2015).

Trazendo para o foco de discussão, o PME do município de Caruaru apenas apresenta dados de atendimento da Educação Infantil como primeira etapa de ensino da Educação Básica apontando que as particularidades das crianças de zero a cinco anos de idade, exigem que essa etapa de ensino “cumpra funções indissociáveis e complementares dentro de três princípios básicos: cuidar/educar/brincar” (CARUARU, 2015, p. 22).

No que diz respeito ao Plano Municipal de Educação do município de Riacho das Almas, o mesmo foi instituído pela Lei nº 1.185, de 18 de junho de 2015, que dispõe sobre a criação do PME, de caráter plurianual, no âmbito das escolas municipais integrantes da Rede Municipal de Ensino e dá outras providências. Trata das 10 diretrizes e sobre as 20 metas e estratégias para serem alcançadas durante a vigência do plano. Foi aprovado pelo poder Legislativo Municipal e sancionado pelo Prefeito Mário da Mota Limeira Filho. Este documento não aponta o processo em que se desenvolveu, bem como, os participantes que debateram sua construção, apenas expõe as diretrizes e metas estabelecidas neste PME.

Apesar do PME do município de Riacho das Almas não apresentar nenhum diálogo sobre sua municipalidade, bem como, suas características educacionais, expondo apenas suas metas e estratégias. A participante da pesquisa da Rede Municipal de Ensino revela em seu depoimento que este documento foi elaborado de maneira participativa englobando os diversos segmentos da sociedade, pois considera que o plano não se restringe à rede, mas sim a todo o município. Como podemos verificar em seu enunciado, CR4:

(...) nós temos o PME. Nós elaboramos o PME, inclusive, estamos agora em análise, monitoramento e avaliação do PME. **Nosso plano ele foi realizado juntamente com grupos de trabalho abrangendo Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, escolas particulares e escolas públicas, porque é uma construção do plano municipal, não é um plano só meu, da rede não, é geral.** (CR4, entrevista realizada em 03 de agosto de 2016, grifo nosso).

Assim como nos municípios de Bezerros e Caruaru, Riacho das Almas também realizou a elaboração do PME a partir de grupos de debates acerca da Educação Básica para elencar as prioridades do Plano Municipal de Educação. Para Souza e Faria (2004), o PME se constitui enquanto instrumento considerado de grande importância para a implementação e gestão dos sistemas municipais de ensino. Portanto, afirmam os autores, “devem fazer parte integrante do conjunto de estratégias político-educacionais dos municípios” (p. 933).

Neste sentido, as diretrizes, metas e estratégias dos planos municipais de educação dos municípios de Bezerros, Caruaru e Riacho das Almas foram estabelecidas da mesma forma como se configuram no Plano Estadual de Educação do Estado de Pernambuco, instituído pela Lei nº 15.533, de 23 de junho de 2015, decretado pela assembleia legislativa e sancionado pelo Governador do Estado Paulo Henrique Saraiva Câmara. E, no Plano Nacional de Educação, da República Federativa do Brasil criado a partir da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, decretado pelo Congresso Nacional e sancionado pela Presidente da República Dilma Rousseff.

Considerando as diretrizes e metas seguidas das estratégias para serem alcançadas durante a vigência dos planos de educação, sejam eles, nacional, estadual ou municipal, todos, apontam 10 diretrizes e 20 metas. Dentre estas, destacamos a segunda diretriz, a universalização do atendimento escolar. Uma diretiva que perpassa toda a Educação Básica, no entanto, daremos enfoque à Educação Infantil. Para tanto, os planos traçam como primeira meta,

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).

Para o alcance desta meta, também apontada em todos os planos, foram traçadas algumas estratégias. No plano nacional, são delineadas 17 estratégias, no plano estadual, 21 estratégias, e nos planos municipais, Bezerros com 18, Caruaru com 13, e Riacho das Almas com 17 estratégias traçadas para alcançar a universalização da Educação Infantil de forma a atender as crianças de quatro e cinco anos de idade de maneira universal até o ano letivo de 2016, bem como ampliar a oferta nos espaços das creches, de forma a atender um mínimo de 50% da demanda de crianças de até três anos de idade.

É pertinente ressaltar que no plano estadual, aqui em destaque, o do Estado de Pernambuco, esta mesma meta, no que se refere à ampliação da oferta na creche, o Estado visa a atender, no mínimo, 48,4% das crianças de até três anos de idade, determina em seu plano. Uma previsão que o Estado estabelece, que, no entanto, os planos municipais não, pois estes atentam ao plano nacional. Enquanto o Estado a partir das instâncias de atendimento

infantil municipais visa o alcance dessa meta, considerando que não é responsável direto por este atendimento, uma responsabilidade municipal, os municípios por sua vez procuraram atingir o que prevê o Plano Nacional de Educação.

Para tanto, as estratégias serão os meios estabelecidos para o alcance dessa meta. De tal maneira, que os municípios traçaram um número de táticas diferenciadas, tomando por base as estratégias delineadas pelo Plano Nacional e Estadual de Educação. Dessa forma, apontaremos as estratégias traçadas para fomentar a ampliação da oferta e do atendimento da Educação Infantil das Redes Municipais de Ensino do Agreste de Pernambuco. Assim sendo, no plano municipal de Bezerros, de suas 18 estratégias, pontuamos oito que fazem menção direta a expansão da Educação Infantil.

De forma breve, a primeira: aderir programas como o Brasil Carinhoso²⁴ e o Proinfância; a terceira: realizar periodicamente um levantamento da demanda por creche; a quinta: buscar junto ao Proinfância, a construção, reestruturação e aquisição de equipamentos para as escolas; a décima primeira: priorizar o acesso e fomentar a oferta do atendimento educacional especializado; a décima terceira: preservar as especificidades, garantindo atendimento das crianças de zero a cinco anos de idade; a décima quinta: promover a busca ativa de crianças em idade escolar; a décima sexta: realizar o levantamento da demanda manifesta por esta etapa de ensino; e, por fim a décima sétima: estimular o acesso em tempo integral para todas as crianças (BEZERROS, 2015).

No Plano Municipal de Educação do município de Caruaru destacamos das 13, sete estratégias, neste mesmo contexto, visando à expansão da oferta. De forma breve, são estas: a primeira: consolidar as metas de expansão no atendimento; a segunda: criar mecanismos que permitam monitorar o levantamento da demanda; a terceira: manter padrões de qualidade na infraestrutura das instituições; a oitava: assegurar o atendimento das populações do campo; a nona: assegurar a oferta e o atendimento educacional especializado; a décima: fortalecer o monitoramento do acesso e da permanência das crianças; e, por fim a décima terceira: implementar gradativamente o acesso em tempo integral para todas as crianças (CARUARU, 2015).

No que diz respeito às estratégias traçadas no Plano Municipal de Educação do município de Riacho das Almas destacamos das 17, 12 estratégias que visam à expansão da oferta e do atendimento da Educação Infantil. De forma breve são estas: a primeira: definir

²⁴ O Programa Brasil Carinho desenvolvido pelo FNDE é voltado para a primeira infância e se destina em apoiar às creches de todo o país. Integrado em várias vertentes, uma delas é expandir a quantidade de matrículas de crianças de zero a quatro anos de idade, cujas famílias sejam beneficiárias do Programa Bolsa Família em creches públicas ou conveniadas. O Programa consiste na transferência automática de recursos financeiros, aos municípios e Distrito Federal, sem necessidade de convênio ou outro instrumento, para custear despesas com manutenção e desenvolvimento da Educação Infantil, contribuir com as ações de cuidado integral, segurança alimentar e nutricional, visando garantir o acesso e a permanência da criança nessa etapa de ensino.

metas de expansão; a terceira: realizar periodicamente levantamento da demanda por creche; a quarta: estabelecer a consulta pública da demanda das famílias por creche; a quinta: manter e ampliar as instituições; a sétima: articular a oferta de matrículas; a décima: fomentar o atendimento da população do campo; a décima primeira: priorizar e assegurar o acesso e fomentar a oferta do atendimento educacional especializado; a décima terceira: preservar as especificidades garantindo o atendimento a todas as crianças; a décima quarta: fortalecer o acompanhamento e monitoramento do acesso e da permanência; a décima quinta: promover a busca ativa por crianças em idade escolar; a décima sexta: realizar e publicar o levantamento da demanda; e, por último, a décima sétima: estimular o acesso em tempo integral para todas as crianças (RIACHO DAS ALMAS, 2015).

De modo geral, os três planos municipais em destaque pontuam praticamente as mesmas estratégias para alcançar a universalização da pré-escola, para as crianças de quatro e cinco anos de idade, e subsidiar o atendimento das crianças de zero a três anos de idade na creche. Dessa forma, traçam meios que deverão ser postos na prática para que atinja o determinado na meta para a Educação Infantil. No entanto, as Redes Municipais de Ensino, em nenhum momento no diálogo discorrido apontaram explicitamente os seus planos municipais como o documento norteador para a implementação da política de atendimento da Educação Infantil nesse contexto de obrigatoriedade e universalização.

Embora as representantes das Redes Municipais de Ensino dos municípios de Bezerros e Riacho das Almas afirmem ter alcançado a universalização do atendimento das crianças de quatro e cinco anos de idade, essa afirmação é tênue, dados mostram que é preciso mais para alcançar, tendo em vista as atuais taxas de atendimento, apontadas logo mais a seguir. Uma vez que sobre esta meta, não é possível afirmar seu alcance, uma vez que a nível nacional, estadual e municipal ela não se efetivou.

No que se refere à universalização da pré-escola, o Brasil, a Região Nordeste, o Estado de Pernambuco, a mesorregião do Agreste Pernambucano, bem como os municípios aqui envolvidos, Bezerros, Caruaru e Riacho das Almas apresentam as seguintes taxas de atendimento: 91% Brasil; 94,4% Nordeste; 95,8% Pernambuco; 78,8% Agreste; 86,4% Bezerros; 78% Caruaru; e 73,9% Riacho das Almas. Taxas estas apresentadas na Tabela 6, a seguir.

Tabela 6: Situação Atual referente à Meta 1 do PNE.

Taxa de Atendimento das Crianças de 4 – 5 anos da Pré-Escola						
Brasil	Nordeste	Pernambuco	Agrreste	Bezerros	Caruaru	Riacho das Almas
91%	94,4%	95,8%	78,8%	86,4%	78%	73,9%
Taxa de Atendimento das Crianças de 0 – 3 anos na Creche						
34,1%	28,8%	28,1%	21,2%	25,6%	28,2%	6,2%

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do site PNE em movimento²⁵.

Apesar da meta não ter sido alcançada como estabelecido, na vigência do ano de 2016, os três municípios, Bezerros, Caruaru e Riacho das Almas, assim como, o país ainda estão caminhando para universalizar a oferta do atendimento da Educação Infantil, no âmbito da pré-escola, para as crianças de quatro e cinco anos de idade. Uma realidade que demanda a necessidade do desenvolvimento de cada estratégia delimitada em seus planos municipais, visando à concretização dessas ações para que permita a expansão desse atendimento pelas Redes Municipais de Ensino de todo o país.

Diante disso, levantamos a seguinte problemática, a demanda da universalização do atendimento a partir dos quatro anos de idade foi estabelecida como meta prioritária, pela determinação da obrigatoriedade de matrícula e frequência a partir dessa faixa etária. Então, se não é garantido à expansão da oferta que acolha todas as crianças em idade escolar obrigatória, como é possível exigir dos pais e responsáveis dessas crianças esta determinação legal, uma vez que a realidade atual brasileira não foi e não é garantido o acesso à Educação Básica obrigatória para todas as crianças.

Para tanto, se faz necessário garantir o acesso e a permanência das crianças não só em idade escolar obrigatória, bem como para todas as crianças na Educação Infantil em instituições de ensino capazes de oferecer uma prática educativa que associe educação, cuidado e brincadeira como a tríade do processo educativo. É considerar as disposições legislativas estabelecidas no que diz respeito ao direito à educação, sem esquecer que, diante a definição legal é preciso prevê condições para a concretude desse direito. Pois da letra posta à sua materialização é longo o e árduo o seu caminho.

²⁵ A tabela acima foi elaborada a partir dos atuais dados do site do Plano Nacional de Educação, do Ministério da Educação, do Governo Federal – PNE em movimento, com base nos dados populacionais do PNAD 2015 dos estados, regiões e Brasil, e dos dados do IBGE do censo populacional 2010 das mesorregiões e municípios. Disponível em: <<http://simec.mec.gov.br/pde/graficopne.php>>. Acesso: 10 de julho de 2017.

6.2 A cobertura de oferta e atendimento na educação infantil: características físicas e pedagógicas

A cobertura de oferta e atendimento da Educação Infantil pelas Redes Municipais de Ensino do Agreste Pernambuco apresentam características de demanda peculiares no que diz respeito ao número de crianças assistidas por suas unidades escolares, bem como a faixa etária dessa cobertura²⁶. No entanto, as características físicas e pedagógicas ora se assemelham ora se distanciam como poderemos ver no proceder desta seção de análise.

De acordo com os depoimentos das participantes da pesquisa, de modo geral a cobertura da demanda de Educação Infantil pelas redes municipais no ano letivo de 2016, se configurou da seguinte forma: a Rede Municipal de Ensino de Bezerros conta com um total de 16 instituições, das quais, nove são creches, cinco no espaço urbano e quatro no espaço rural, onde a oferta nestes espaços se dá em tempo parcial e integral. E, atendeu um total de 588 crianças a partir de dois anos a cinco anos de idade. A rede conta com sete escolas que atendem à pré-escola, quatro na área urbana e três na área rural, de oferta em tempo parcial, que atendeu um total de 705 crianças de quatro e cinco anos de idade. No ano letivo de 2016, Bezerros atendeu um total de 1.293 crianças na Educação Infantil.

A Rede Municipal de Ensino de Caruaru conta com um total de 84 instituições para o atendimento da Educação Infantil. De forma que, 14 instituições são centros municipais localizados, dois no espaço rural e 12 no espaço urbano, de oferta em tempo parcial e integral. Nestes lugares foram atendidas 1.136 crianças a partir de quatro meses de vida a cinco anos de idade. Para a oferta da pré-escola, a rede conta com um total de 70 escolas, das quais, 18 instituições são no espaço urbano e 52 no espaço rural, atendendo um total de 4.169 crianças de quatro e cinco anos de idade, em tempo parcial. No ano letivo de 2016, o município de Caruaru atendeu um total de 5.305 crianças na Educação Infantil.

No que se refere à demanda de atendimento na Educação Infantil pela Rede Municipal de Ensino de Riacho das Almas, podemos destacar que a mesma disponibiliza um total de 24 instituições, e destas, uma localizada no espaço urbano, a creche, que ao público infantil atende crianças a partir de seis meses de vida a cinco anos de idade, em tempo parcial. Neste espaço atendeu um total de 245 crianças. E, para a oferta da pré-escola, a rede conta com 23 instituições que estão localizadas no espaço rural, que atendeu um total de 283 crianças de quatro e cinco anos de idade, em tempo parcial. O município, no ano letivo de 2016, atendeu um total de 528 crianças na Educação Infantil.

²⁶ Os dados da cobertura de atendimento e oferta da Educação Infantil das Redes Municipais de Ensino foram tratados com detalhes no quinto capítulo desta dissertação. Desta forma, nos deteremos nesta seção à apreciação dos aspectos físicos e pedagógicos onde se materializam as práticas educativas desta primeira etapa da Educação Básica.

Diante do exposto, é pertinente apontar que o número da demanda atendida em cada uma destas municipalidades, é condição direta do porte municipal que cada uma apresenta. Caruaru, como município de grande porte, Bezerros, como de médio porte e Riacho das Almas, como de pequeno porte. No entanto, vale ressaltar que a cobertura de oferta da Educação Infantil nestes municípios se dá em instituições públicas e privadas. Neste sentido, é importante observar a taxa dessa oferta nestas duas esferas, no que diz respeito ao ano letivo de 2016.

Para tanto, a Tabela 7 abaixo apresenta a cobertura da oferta da Educação Infantil pela rede municipal e pela rede privada de ensino dos municípios em destaque. Os dados dessa cobertura são com base no monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação, a partir da plataforma²⁷ “Observatório do PNE”. Dessa forma, os municípios apresentam as seguintes taxas de cobertura por dependência administrativa, em exposição na tabela 7 abaixo:

Tabela 7: Taxa da Distribuição das Escolas de Educação Infantil por Dependência Administrativa.

OFERTA DO ANO LETIVO 2016			
	Bezerros	Caruaru	Riacho das Almas
Instituições Públicas			
Educação Infantil	63,6%	51,9%	85,2%
Creche	50%	18,4%	20%
Pré-Escola	62,8%	51,6%	85,2%
Instituições Privadas			
Educação Infantil	36,4%	48,1%	14,8%
Creche	50%	81,6%	80%
Pré-Escola	37,2%	48,4%	18,4%

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do dossiê por localidade do site do Observatório do PNE.

A partir dos dados expostos na tabela acima, é possível verificar que todos os três municípios, através de suas redes municipais fazem a maior parcela da cobertura de oferta da Educação Infantil como um todo, em relação à oferta da rede privada de ensino. No entanto, no que diz respeito à cobertura da oferta creche, podemos perceber que nos municípios de Caruaru e Riacho das Almas, a rede privada de ensino é que faz a maior parcela de oferta dessa cobertura. Assim, é interessante apontar que estas municipalidades não disponibilizam do espaço creche em todas as localidades de seu território, uma vez que Riacho das Almas só dispõe de uma única creche, que fica no espaço urbano. Caruaru por sua vez, não disponibiliza em todos os seus bairros, o espaço creche, e oferece apenas dois desses espaços na área rural de sua municipalidade.

Uma realidade que demonstra a necessidade de locomoção por parte das famílias de um bairro para o outro para o usufruto do acesso ao direito à educação, quando estas mesmas

²⁷ Esta plataforma é parte do site Observatório do PNE, e está disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/1-educacao-infantil/dossie-localidades>>. Acesso em: 14 de julho de 2017.

famílias não tem condições de próximo de suas moradas, dispor de uma oferta privada de Educação Infantil e que tenha subsídios para realizar a matrícula de seus filhos nestas instituições. E, quando não, ocupam um lugar na lista de espera por vagas nas instituições pública de ensino, e, sem falar nas crianças da área campesina que, na maioria das vezes, nem se quer dispõe dessa oferta em suas localidades. Dessa forma, o acesso ao direito social previsto na Carta Magna do nosso país é tolhido por falta de oferta de Educação Infantil. Assim sendo, uma urgência que demanda a necessidade de ampliação dessa oferta pelas Redes Municipais de Ensino.

6.2.1 Os aspectos físicos

No que diz respeito às condições de funcionamento físico dos espaços de oferta e atendimento da Educação Infantil pelas Redes Municipais de Ensino, foi possível identificar a presença de uma realidade vivenciada pelas famílias residentes nos municípios aqui em debate. Um fato revelado nos enunciados das entrevistadas se refere à falta de oferta e insuficiência no atendimento do espaço creche, para as crianças de zero a três anos de idade. Na Rede Municipal de Ensino de Riacho das Almas, os pais muitas vezes optam deixarem seus filhos em casa, quando não há uma real necessidade da matrícula, por parte de seus trabalhos. Como podemos verificar em alguns trechos na fala de uma das participantes da pesquisa, CR4:

Não temos creche na zona rural, só temos creche na sede, só uma. Tem o transporte para a locomoção (...). Agora para trazer a gente tem essa **resistência** de pais **de trazer crianças de zero a três anos**, a não ser que seja uma necessidade das mães em questão de trabalho. E temos também solicitações do FNDE com creches, já estamos aguardando a questão de novas creches. E até na questão do campo, no campo, porque a gente tem a creche na sede, mas a creche no campo nós não temos e é necessário. (...) e a gente precisa de outra creche também na sede, a gente tem muita a quantidade de crianças na cidade, na sede é enorme. (CR4, entrevista realizada em 03 de agosto de 2016, grifo nosso).

Um depoimento que transmite uma demanda reprimida, portanto, releva a emergência de ampliação dessa oferta para que o acesso à Educação Infantil para essa faixa etária seja concretizado e não ocupe somente o determinado nas letras da legalidade. Assim como ressaltam Pinto e Alves (2011), “[...] a ampliação é inegavelmente um importante avanço no que se refere ao direito à educação” (p. 612).

Embora, a rede aponte que já houve solicitações ao FNDE, se referindo ao programa Proinfância, quanto à construção de novas creches para realizar esse atendimento para as crianças em idade escolar, a rede não disponibilizada de nenhum espaço creche na área rural

da cidade. Consequentemente não oferece o acesso das crianças de zero a três anos de idade à educação, ou mesmo, acolhendo essas crianças em espaço desfavorável.

Coadunando com a realidade em exposição, a Rede Municipal de Ensino de Bezerros aponta em seus depoimentos que não há atendimento para as crianças na faixa etária menores de dois anos de idade, por não haver estrutura física capaz de realizar essa oferta. É o que podemos ver no enunciado de CB2:

Só a partir de dois a três anos, porque de zero a dois é berçário e infelizmente nós não temos. Nós temos uma creche que está sendo construída, quer dizer ela está pronta, está só faltando o mobiliário, a questão da infraestrutura ela está linda, mas aí estão faltando só o mobiliário, os equipamentos para que ela comece. A nossa proposta é essa que ela atenda. (CB2, entrevista realizada em 02 de setembro de 2016, grifo nosso).

A partir do depoimento desta participante é pertinente apontar que por falta de uma infraestrutura nos espaços das creches da rede municipal de Bezerros, o município não atende crianças menores de dois anos, por falta de berçário. Assim, a oferta para essa demanda não existe, porque as creches não disponibilizam de aparelhagem, mobiliário adequado, além de não querer arcar com os gastos para o contrato de professores para a realização desse atendimento. Dessa forma, cabe levantar a seguinte problemática, se a rede não é capaz de atender essa demanda, para onde estão indo essas crianças? Acolhidas pela rede privada de ensino, ou ficando em casa por falta de espaços para esse atendimento?

Como garantir o acesso à educação a todas as crianças, se o município não é capaz de desempenhar sua função enquanto Estado provedor de uma educação para todos, no que diz respeito à sua responsabilidade educacional, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Assim, o processo de universalização da Educação Básica caminha a passos lentos, na medida em que prioriza o acesso de uns e tolhe o de outros. Como Correa (2011) ressalta, “nossa história é pródigo no que se refere à aprovação de leis sem a garantia de condições objetivas à implementação” (p. 27).

O atendimento das crianças na Educação Infantil, nos espaços das creches, além de contarem com essas realidades ora vivenciadas pelas redes municipais de Bezerros e Riacho das Almas, ainda vivenciam condições de precariedade nestes lugares, como foi possível identificar na fala das participantes da pesquisa. Um destaque é na Rede Municipal de Ensino de Bezerros que afirma realizar esse atendimento em espaços inadequados, como residências que se tornaram instituições educativas e de cuidados para essas crianças, como podemos ver nos enunciados de CB1 e CB2 respectivamente, a seguir:

(...) nós temos **creches que é adaptada em casas**, devido ainda não termos o terreno para a construção de uma creche, (...). (CB1, entrevista realizada em 13 de julho de 2016, grifo nosso).

(...) **nós temos uma creche que infelizmente ela é em prédio alugado. É uma casa que a gente tentou adaptar para fazer a creche**, aí à gente fez as reformas para o banheiro para trocar o vaso, para ser o vaso pequenininho, algumas rampas para também a questão de acessibilidade à gente fez. E outras a gente vê, como nós temos também **uma creche no sítio de Sapucarana que temos muitos alunos para o espaço dela, então ela acaba por não oferecer o que deveria, porque ela é pequena e ela não tem como crescer e tem muitos alunos, então isso acaba dificultando**. Só uma que é alugado, o resto é tudo espaço próprio. E essa infelizmente não tem terreno ao redor, que ela possa crescer. As salas são grandes, são grandes, mas assim, eles não têm. O que tem é só um quintal para correr (...). Essa creche ela não tem, vamos dizer assim, uma área, uma quadra, elas não têm, um espaço que seja uma quadra ela não tem, são só as salas, o refeitório, a cozinha, e os banheiros, e esse quintal. (CB2, entrevista realizada em 02 de setembro de 2016, grifo nosso.).

A creche que a rede aponta ter espaço insuficiente para sua demanda, por ser pequena e não apresentar condições de ampliar o seu espaço, pois a instituição não dispõe desse espaço, é a Creche Pequeno Príncipe, localizada no distrito Sapucarana, a qual assiste 184 crianças de dois anos a cinco anos de idade. E, das creches que a rede dispõe no espaço rural, esta é a que atende uma demanda maior do público infantil, em relação às demais creches localizadas nestes espaços rurais.

A insuficiência desses espaços para o atendimento da Educação Infantil é incoerente com as determinações expressas nos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2009a), quando não dispõe de uma aparelhagem e infraestrutura suficientes para o acolhimento educativo e de cuidados para essa demanda, o que acaba por comprometer as práticas educativas vivenciadas nestes espaços. Para Rosenberg (1999), esses estabelecimentos que atendem a essa faixa etária infantil nessas condições de baixa qualidade, tanto significam lugares piores para a educação e o cuidado das crianças pequenas, quanto piores locais de trabalho para os profissionais que lá atuam. Assim, como pontua a autora, são “locais de produção e reprodução da subalternidade” (p. 33).

Em outro momento quando dialogávamos acerca de como elas poderiam definir a estrutura física das suas instituições de Educação Infantil, as redes apontaram a necessidade de melhorá-las, por perceberem a precariedade dessas instituições, não só no que diz respeito à infraestrutura, bem como pela falta de recursos materiais e pedagógicos, para o desenvolvimento da prática educativa. Como podemos verificar em alguns trechos dos seus depoimentos, a seguir:

(...) **a nossa situação é precária em questão de estrutura física, mas precisamos melhorar ainda muito!** (...) a questão de condições físicas fica a desejar ainda. [em outro momento] (...) **Questões de materiais pedagógicos também ainda ficam um pouco a desejar**, porque um espaço de Educação Infantil nós precisamos de muito material, e ainda as nossas condições não é a ideal, precisamos muito ainda de melhoras nesta questão de material específico. [em outro momento] Esse ideal seria em todos os espaços salas com brinquedotecas, parque adequado para essas instituições, materiais pedagógicos específicos, nós temos. Nós tivemos uma parceria com o Brasil Carinhoso, nós recebemos materiais ricos, é um acervo muito bom, isso aí, todas as creches estão bem equipadas de acervo literário, mas em **questões de materiais específico ainda falta. Na questão do espaço físico, o mobiliário ainda a maioria necessita de muito cuidados** digamos assim, nessa questão. (CB1, entrevista realizada em 13 de julho de 2016, grifo nosso).

A estrutura física é o que a gente fica querendo fazer mais. Os diretores de modo geral sempre fazem solicitações, e o departamento aqui da secretaria que é responsável por essa parte também tenta. [em outro momento] Nós temos algumas que ainda precisam ser bem mais melhoradas, mas assim, **na sua grande maioria, elas têm espaços, um espaço bom. A gente tenta fazer a manutenção da melhor forma possível, e a gente sempre oferece.** (...) a gente conseguiu através do Brasil Carinhoso, esse ano [2016] foram os livros literários, o ano passado foram parques. Então, a gente conseguiu mandar para aquelas [escolas] que já eram um espaço a mais para que fosse formado para eles. (CB2, entrevista realizada em 02 de setembro de 2016, grifo nosso).

Neste contexto, a coordenação da pré-escola aponta em seu depoimento que a estrutura física é o que eles, enquanto rede deseja fazer mais. Para tanto, procuram fazer a manutenção dos seus espaços, considerando que é preciso melhorar. E, cita uma dessas melhorias a partir do programa Brasil Carinhoso, como também foi pontuado pela coordenação da creche, no qual foram contemplados com parques infantis e acervo literário, que foram distribuídos nas creches de sua municipalidade.

Desse modo, Sousa, Pedroza e Sousa (2014), nos ajuda a pensar que investir na Educação Infantil como uma das prioridades estatais, é possibilitar que a sociedade caminhe rumo a um progresso consciente, estando preocupada com a formação cultural, pessoal, crítica e profissional de cada cidadão, e aqui em discussão, a das crianças nesta etapa de ensino. Para tanto, a criação e execução de políticas públicas para essa demanda infantil, é fundamental que valorizem os diversos espaços de Educação Infantil, como ressaltam os autores, os espaços “de brincar, contemplar, ver e ler o mundo do seu jeito, possibilitando o acesso à cultura e assumindo a responsabilidade social que possa contribuir com uma perspectiva de humanização” (p. 660).

Em relação à infraestrutura das instituições de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Caruaru, foi possível verificar também, assim como na rede de Bezerros, a necessidade de aprimoramento das estruturas físicas para melhores condições de oferta e atendimento nestes espaços. Como podemos ver no enunciado de CC3, a seguir:

A estrutura física é como eu lhe disse, **nós ainda temos muito que melhorar**. [em outro momento] Nós precisamos de algumas coisas. **Existem salas que ainda são pequenas, que não oferecem aquele espaço adequado para as brincadeiras, para as pinturas**. Mas aí, nós adequamos espaços dentro da escola, usamos outros espaços da escola para esse trabalho, (...) a gente vai se adequando. E aí, nós temos procurado sempre melhorar essas salas para que esse atendimento seja realmente adequado para essas crianças. (CC3, entrevista realizada em 02 de agosto de 2016, grifo nosso).

Como revela o depoimento da coordenação de Educação Infantil da rede municipal de Caruaru, uma variante da dimensão de precariedade de seus espaços, é a insuficiência das estruturas de suas salas de aula, quando consideradas de pequeno porte, por não oferecerem espaços suficientes para o desenvolvimento de brincadeiras e atividades da prática educativa. E, como alternativas, a rede visa adequar outros espaços destas instituições para a realização dessas atividades.

A prática dessa adequação dos espaços, não se configura como algo errado, aparentemente exposto na fala da participante. Pois é necessário que as crianças fora do espaço sala de aula, desfrutem dos demais espaços da instituição onde estão sendo atendidas, uma vez que a prática educativa também é realizada fora do contexto da sala de aula, e, as crianças precisam frequentar esses outros espaços como parte do seu processo de aprendizagem e convívio social com as demais crianças e adultos.

Neste contexto, é importante ressaltar que ao invés de constituir estruturas institucionais rígidas e uniformes como destaca Haddad (2006), é preciso criar um ambiente de educação e cuidado infantil que possibilite a criança desde cedo, a crescer e se desenvolver em um lugar de características tanto familiares quanto coletivas. Oportunizando interações diversas com outras crianças e adultos, para que possam aprender através dessas relações interacionais, e se sentirem bem, amadas e respeitadas. Para tanto, estes ambientes devem garantir espaços para a movimentação e a brincadeira livre, e, como pontua a autora, para, “tirar uma soneca quando estiver cansada; comer quando faminta; ficar sozinha quando sentir vontade; buscar apoio e proteção do adulto quando se sentir insegura” (p. 538).

Outra variante da dimensão de precariedade das instituições de Educação Infantil apontada pela participante da pesquisa da Rede Municipal de Ensino de Riacho das Almas é a falta de salas de aulas para a oferta e atendimento da demanda assistida nestes espaços. Como revela o enunciado de CR4:

Olha, enquanto ao mobiliário porque tem aquele Programa Federal que eles encaminharam as cadeirinhas, os birôzinhos dentro da Educação Infantil, então o mobiliário eles têm. Foram contempladas, **a única reclamação que a gente acha é de espaço**. Como eu bato na tecla de novo, **poderia ter mais salas para que essas turmas fossem separadas, principalmente a Educação Infantil** que ela poderia estar ali sendo trabalhada no espaço dela, mas **aí por não ter uma demanda**

grande também e a estrutura física acontece a multisseriação nas escolas do campo (...). Então assim, mesmo sendo multisseriado eles foram contemplados. (CR4, entrevista realizada em 03 de agosto de 2016, grifo nosso).

O depoimento da participante da pesquisa aponta para a necessidade de ampliação dos seus espaços, no que diz respeito ao espaço sala de aula, apesar de expor que as salas estão equipadas com mobiliários adequados para a oferta e o atendimento da Educação Infantil, nas instituições escolares, através do Governo Federal, fazendo referência ao programa Proinfância. No entanto, a rede aponta essa necessidade como um meio de possibilidade de desmembrar o atendimento da Educação Infantil atrelado aos primeiros anos do Ensino Fundamental, uma realidade em suas instituições do campo, já que a única instituição da cidade é a creche, e lá não é realizado esse tipo de atendimento, multisseriado.

A precariedade revelada nos depoimentos das Redes Municipais de Ensino demonstra a necessidade em dispor de uma infraestrutura adequada para o atendimento da Educação Infantil pelas suas instituições. Traduzida pela falta de recursos materiais e pela insuficiência de espaço nas e de salas de aulas. As redes muitas vezes buscam adequar outros espaços das escolas e creches ou centros municipais, além de casas para as demandas das práticas educativas infantis que por vezes, se dar no âmbito da assistência ou da escolarização.

Assim, as características físicas das instituições escolares que fazem o atendimento da Educação Infantil nas Redes Municipais de Ensino carecem de atenção por não disporem de uma infraestrutura em boas condições para o seu funcionamento. E, na maioria das vezes não oferecerem uma educação que respeite os direitos das crianças pequenas. Como define os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil, “os ambientes físicos da instituição de educação infantil devem refletir uma concepção de educação e cuidado respeitosa das necessidades de desenvolvimento das crianças, em todos seus aspectos: físico, afetivo, cognitivo, criativo” (BRASIL, 2009a, p.50).

6.2.2 Os aspectos pedagógicos

As Redes Municipais de Ensino apresentam características pedagógicas particulares no que diz respeito às condições que estas são estabelecidas como orientação da prática educativa desenvolvida pelo corpo docente de cada uma dessas redes, em suas instituições de Educação Infantil. Assim, foi possível identificar através dos depoimentos das participantes da pesquisa que, cada rede municipal percorre um caminho peculiar acerca das determinações pedagógicas que norteiam o processo de ensino e aprendizagem das crianças nesta etapa de ensino.

Quando questionamos as Redes Municipais de Ensino a respeito da estrutura e das condições pedagógicas, verificamos que cada uma delas apresentou uma particularidade acerca dessas questões, no que se refere à elaboração e estrutura de suas propostas pedagógicas. Como poderemos ver na exposição de seus enunciados no decorrer desta discussão. Para tanto, pontuaremos primeiramente a realidade da Rede Municipal de Ensino de Bezerros, acerca da proposta pedagógica. As entrevistas afirmam que a proposta foi elaborada a partir de projetos, como podemos visualizar nos depoimentos de CB1 e CB2 que se complementam:

Nós temos uma proposta muito rica, **nossa proposta é em cima de projetos. Esses projetos são divididos em bimestres e cada projeto articula os conteúdos dentro dos eixos da Educação Infantil. (...) desde o maternal com as crianças de dois anos até as de cinco anos. São os mesmos temas, porém, eles são adaptados a cada faixa etária. Ela é unificada para a rede.** Só que cada instituição adapta de acordo com a sua realidade. (CB1, entrevista realizada em 13 de julho de 2016, grifo nosso).

A nossa proposta é em cima de quatro projetos, que seriam projetos bimestrais, trabalhando o eu, trabalhando os valores, trabalhando os valores de forma geral. **Porque a nossa proposta, o objetivo maior da nossa proposta é que ela seja sequenciada. Então, o que uma criança que estuda aqui na cidade está havendo hoje é a mesma coisa que uma criança do espaço rural mais distante da nossa cidade está vendo também,** porque aí se houver uma permuta, ou uma transferência de creche para creche, aquela criança não vai ter um impacto grande, porque ela já está vendo, pois o que está vendo em um canto está vendo no outro, o que ela viu, ela não vai ver de novo, ela só vai dar continuidade. (CB2, entrevista realizada em 02 de setembro de 2016, grifo nosso).

A partir dos depoimentos acima, podemos perceber que a Proposta Pedagógica da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Bezerros foi elaborada com base na pedagogia de projetos. Uma proposta única para toda a rede, visando trabalhar dentro dos eixos desta etapa de ensino, desde as crianças de dois anos até as crianças de cinco anos de idade. A proposta aborda unidades temáticas e poderá ser adaptada às realidades de cada instituição escolar.

O intuito da rede com a proposta de maneira unificada, é que todas as crianças que estejam sendo atendidas na cidade ou no campo, estejam aprendendo a mesma coisa no mesmo tempo, para que não haja um impacto no processo de ensino e aprendizagem no caso de transferência de uma instituição para outra. A rede apresentou uma parte dessa proposta e como ela está estruturada²⁸, e, assim foi possível verificar que a rede não se orienta pela DCNEI (BRASIL, 2010). Uma norma que tem por objetivo estabelecer as Diretrizes

²⁸ A estrutura da Proposta Pedagógica da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino do município de Bezerros foi apresentada com detalhes no tópico 5.1.2 (A Proposta Educacional da Rede Municipal), no quinto capítulo desta dissertação.

Curriculares Nacionais para a Educação Infantil que devem ser observadas na organização das propostas pedagógicas para esta etapa de ensino.

Neste contexto é pertinente apontar que a rede municipal de Bezerros iniciou a elaboração de sua proposta em meados do ano de 2014, no entanto, só começaram a trabalhar com ela no ano de 2015, concomitante com outro projeto particular. Como verificamos na fala da coordenação da pré-escola, CB2:

(...) até o ano passado **nós tínhamos um projeto particular** e a partir desse ano [2016] nós começamos com a nossa proposta própria, então foi quando nós vimos que o projeto [Alfa e Beto] ele começou, mostrou o caminho a gente aprendeu direitinho o caminho, a trilha e esse ano a gente deu conta continuidade ao que estava sendo feito. De 2013 até o ano passado até 2015 o projeto. **A gente começou em 2014 a construir a nossa proposta e fizemos e deixamos**, aí no momento oportuno a gente vai utilizar. Porque o projeto também ele era feito só no horário da manhã, então essas turmas que são integrais, à tarde já utilizavam a nossa proposta (...). (CB2, entrevista realizada em 02 de setembro de 2016, grifo nosso).

É interessante perceber neste depoimento a importância dada ao projeto Alfa e Beto²⁹ vivenciado pela rede, servindo de base para que ela desenvolvesse sua própria proposta. O que demonstra mais uma vez que a rede não adotou como documento norteador as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Dessa forma, não garante a oferta e o atendimento da Educação Infantil alicerçado nos princípios éticos, políticos e estéticos, e nos eixos, interações e brincadeiras normatizadores da prática educativa desenvolvida nesta etapa de ensino, como define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010).

Em se tratando da Rede Municipal de Ensino de Caruaru, por sua vez, a participante da pesquisa manifesta que a Proposta Pedagógica da Educação Infantil está bem organizada e vem sendo trabalhada em articulação com o Sistema Sefe³⁰ que a rede utiliza acerca de dois anos, e com o Projeto Palavra Cantada³¹, que estão imbricados na prática pedagógica

²⁹ A partir do site do Alfa e Beto Soluções, este projeto, na verdade um programa, faz parte do Alfa e Beto Soluções, que se baseia no princípio de um ensino estruturado. Assim, o “Programa Alfa e Beto Pré-escola” contemplam atividades voltadas ao incentivo das competências relevantes às crianças de quatro e cinco anos de idade, bem como preparar estas crianças para ingressar na escola formal, ávidas e preparadas para a alfabetização. O programa busca desenvolver habilidades específicas trabalhadas ao longo das turmas do Pré I e II, que englobem as áreas pessoal e social; matemática e lógica; ciências; artes; linguagem, leitura e redação; estudos sociais; e desenvolvimento motor. Disponível em: <<http://alfaebetosolucoes.org.br/produto/programa-alfa-e-beto-pre-escola-3/>>. Acesso em: 18 de julho de 2017.

³⁰ O Sistema Sefe que a Rede Municipal de Ensino de Caruaru utiliza é parte de uma empresa paranaense, que atuante há mais de 20 anos, em diversos estados brasileiros. Para tanto, desenvolveu uma proposta inovadora destinada às escolas da rede pública de ensino envolvendo aluno, família e escola. Essa proposta denominada de Sistema Educacional Família e Escola (Sefe) têm como objetivo contribuir com as secretarias municipais nas ações próprias da área educacional. Ao implantar o Sistema Educacional Família e Escola na rede municipal de ensino, a secretaria da educação passa a contar com uma equipe especializada que fica à disposição para atendimento com vistas ao acompanhamento, assessoria e soluções educacionais, durante todo o ano letivo. No que se refere à Educação Infantil, o Sefe apresenta duas propostas, a Coleção Primeira Infância e a Coleção Entrelinhas. Esta última coleção é a utilizada pela rede de Caruaru. Disponível em: <<http://www.sefesistema.com.br/conheca.php>>. Acesso em: 18 de julho de 2017.

³¹ O "Projeto Brincadeiras Musicais da Palavra Cantada" surgiu com a intenção de contribuir com as escolas brasileiras na adequação às exigências da Lei n. 11.769, de 18 de agosto de 2008, que tornou obrigatório o ensino de música, visando

desenvolvida nas instituições que ofertam e atendem a primeira etapa da Educação Básica em seu município. É o que anuncia a participante da pesquisa, CC3:

Na estrutura pedagógica, **nós há dois anos já estamos trabalhando com o Sistema Sefe, que é o Sistema Escola e Família.** E adquirimos esse material, que é um **material exclusivo para Educação Infantil**, que foi um ganho para a gente. Ele vem desde as crianças do berçário, de quatro meses até as crianças de cinco anos, o que vem dando um suporte pedagógico muito bom para gente. **Nós já temos a nossa Proposta Curricular toda embasada, bem organizada.** E a parte pedagógica eu diria que é o que nos deixa mais feliz, que apesar de todos os entraves nós conseguimos ter muitos bons resultados. **Nós trabalhamos também com Palavra Cantada.** Teremos agora no final de agosto já o terceiro festival de vivências musicais, que são todas as músicas com um cunho pedagógico, onde as crianças trabalham a diversidade, trabalham a questão de alimentação, de higiene, tempo. **Então, um material está engajado ao outro e todos estão dentro da nossa proposta.** (CC3, entrevista realizada em 02 de agosto de 2016, grifo nosso).

No depoimento acima, é possível verificar a coexistência de duas modalidades de apoio ao desenvolvimento pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Caruaru, o Projeto Palavra Cantada e o Sistema Sefe, ambos adquiridos com o intuito de contribuir com a prática educativa das instituições de Educação Infantil, sejam elas os centros municipais ou a pré-escola, nas escolas. Visando subsidiar a ludicidade com músicas e brincadeiras e as atividades realizadas com as crianças a partir de quatro meses de vida até as crianças de cinco anos de idade, através dos materiais didáticos oferecidos por tais modalidades.

A forma como foram adquiridos pela rede municipal foi apontado no quarto capítulo desta dissertação, bem como a exposição da estrutura da Proposta Pedagógica da Educação Infantil da rede³². Desta feita, a rede disponibilizou uma parte de sua proposta, o que foi possível verificar que em suas áreas do conhecimento abordam os eixos interações e brincadeiras elencados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010).

Para tanto, a participante da pesquisa aponta que a vivência desses eixos é contemplada na Proposta Pedagógica da rede, pontuando alguns momentos em que eles podem ser trabalhados durante a prática educativa nas turmas de Educação Infantil. Como expõe seu enunciado a seguir, CC3:

contribuir para a construção de um trabalho de educação musical a ser realizado nas escolas. Para tanto, é destinado à rede pública de ensino, da Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental, e dispõe de ações formativas presenciais e a distância apoiadas por kits com livros, CDs e DVDs para alunos e professores desenvolverem a prática musical na rotina escolar. Disponível em: <<http://www.projetopalavracantada.net/sobre-o-projeto>>. Acesso em: 18 de julho de 2017.

³² A estrutura da Proposta Pedagógica da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino do município de Caruaru, bem como se deu a aquisição do Sistema Sefe e do Projeto Palavra Cantada foram apresentadas com detalhes no tópico 5.2.2 (A Proposta Educacional da Rede Municipal), no quinto capítulo desta dissertação.

Nós temos o eixo música e movimento, nós temos o eixo natureza e sociedade, que contemplam o brincar em todos, na matemática nós podemos usar. E com o Palavra Cantada nós tivemos um ganho muito grande, que essas músicas são usadas para trabalhar essas habilidades da nossa proposta. **Então, esse tempo do brincar ele é usado eu não diria todo o momento, mas eu diria em uma boa parte do nosso horário,** porque brincando eles aprendem, eles aprendem sem sentir e daqui a pouco eles estão desenvolvendo aquelas habilidades e apresentando aquilo que nós queremos que nós temos a intenção de ensiná-los. (CC3, entrevista realizada em 02 de agosto de 2016, grifo nosso).

É pertinente apontar que os eixos interações e brincadeiras foram contemplados em todas as áreas de conhecimentos elencadas na proposta da rede. E, buscam ser garantidos em diversos momentos no decorrer da prática educativa realizada nas instituições de Educação Infantil. Como defende Kramer (2006c), os direitos sociais, e aqui em destaque, o direito à educação, precisa ser assegurado pelo Estado. Para tanto, a autora verbaliza que o trabalho pedagógico desenvolvido nas instituições de Educação Infantil necessita levar em conta a singularidade das ações das crianças, e o seu direito à brincadeira.

No que diz respeito à Proposta Pedagógica da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Riacho das Almas, esta não nos foi apresentada, mas a entrevistada afirma que a rede tem uma proposta, apesar de revelar que o município a tem desde uns 10 anos atrás e que ainda não foi realizada nenhuma reformulação, apesar da rede reconhecer a necessidade de sua reelaboração. Como podemos ver em seu enunciado abaixo, CR4:

(...) nós já temos uma proposta eu acho que tem uns 10 anos, eu acho não, **têm uns 10 anos.** (...) a gente já tem que construir a nova, **a gente já está dando o pontapé para construção da nova Proposta Curricular da Educação Infantil,** (...). Ou seja, as coisas estão mudando então a gente não pode permanecer com uma proposta de 10 anos atrás e segui-la ao pé, a gente **tem ela como um instrumento norteador** (...). (...) agora que cada localidade tem sua realidade, então eles vão readaptar de acordo com a realidade da comunidade. (CR4, entrevista realizada em 03 de agosto de 2016, grifo nosso).

No depoimento da participante acima é nítido identificar a emergência de reelaboração da Proposta Pedagógica da Educação Infantil do município de Riacho das Almas, pois como documento norteador da prática educativa desenvolvida nas instituições da rede municipal, necessita estar pautada com base nas atuais considerações legais. Uma elaboração que ultrapassa uma década demonstra que não tomou como base as novas incorporações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010).

Então, podemos concluir que garantir uma prática educativa pautada numa proposta que oriente os profissionais, lhes dando subsídio para desenvolver ações pedagógicas junto às crianças, está em atraso e distante da realidade educacional e das bases normatizações regulatórias atuais do Ministério da Educação. Assim, levantamos a seguinte

problematização: em que se pauta a prática educativa desenvolvida nestas instituições de ensino? Quais fundamentos legais são considerados para a garantia do processo de ensino e aprendizagem nestes espaços?

Essas questões poderão posteriormente nos levar a outras pesquisas, tendo em vista, a relevância de se analisar e abordar tais práticas. Entretanto, nos voltamos para a proposta desta rede, em que foi possível também verificar a partir do depoimento da entrevistada, que a proposta apesar de sua ultrapassagem temporal, é base como instrumento norteador, mas que as instituições devem fazer adaptações de acordo com suas localidades/realidades. No entanto, refletimos sobre como adaptar algo que talvez já não atente à nova realidade da Educação Infantil.

Neste contexto, a participante da pesquisa aponta que a proposta³³ da Rede Municipal de Ensino do município de Riacho das Almas é vivenciada a partir de temáticas mensais, como enfatizada em sua fala, CR4:

Nós temos a Proposta Curricular do município na Educação Infantil, então todos os coordenadores eles têm a proposta, **os professores trabalham essa Proposta Curricular da Educação Infantil. Os eixos, eles são vivenciados e também nós trabalhamos com temáticas mensais (...). Então, vem tanto a parte da aprendizagem como a parte da ludicidade**, que na ludicidade você sabe que tem a importância do aprender a gente não pode pegar a criança deixar ela apenas brincar por brincar, ela tem que brincar, mas ela tem que ter o direcionamento por que brinca? E de que brinca? Então tem que ter, a gente tem muito esse cuidado. E dezembro, “Aprendendo com Jogos e Brincadeiras” aí a gente já vem abrange é como se fosse um simuladão de todas as temáticas que foram trabalhadas durante o ano, então através de quê? De jogos e brincadeiras a gente traz todas as temáticas como se fosse uma culminância do que foi vivenciado durante o ano. Então assim, **a gente sempre vem respeitando o nosso currículo municipal, enquanto Educação Infantil, quanto à arte, a dança, musicalidade, aprendizagem.** (...) porque a gente sabe que é à base de tudo e a gente precisa fazer ela bem feita. (CR4, entrevista realizada em 03 de agosto de 2016, grifo nosso).

Um fato importante de ser ressaltado na fala desta participante, é que a prática educativa em suas instituições de ensino vem respeitando o currículo municipal no que diz respeito à Educação Infantil, considerando os eixos de arte, dança, música e aprendizagem dentro de uma dinâmica lúdica. E que os professores desta etapa de ensino trabalham com esta proposta, atendendo as temáticas mensais. Um fato que aponta mais uma vez para a urgência de elaborar uma proposta que respeite os princípios éticos, políticos e estéticos e atenda aos eixos (interações e brincadeiras) norteadores das propostas de Educação Infantil, como estabelecem as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil (BRASIL, 2010).

³³ A estrutura da Proposta Pedagógica da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino do município de Riacho das Almas foi apresentada com detalhes no tópico 5.3.2 (A Proposta Educacional da Rede Municipal), no quinto capítulo desta dissertação.

Os tempos e espaços garantidos pelas Redes Municipais de Ensino para o desenvolvimento das interações e brincadeiras nas instituições de Educação Infantil se dão em diferentes condições e momentos, uma vez que são definidos a partir das rotinas estabelecidas nestes espaços de atendimento infantil, uma vez que são definidos a partir das rotinas estabelecidas nestes espaços de atendimento infantil. Para tanto, essas rotinas se configuram como distintas uma das outras, pois apresentam características bem peculiares, no que diz respeito aos diferentes espaços disponibilizados onde são vivenciadas essas rotinas nas instituições de ensino, bem como o público a quem essas rotinas são direcionadas, ou seja, as crianças dos centros municipais e as crianças da pré-escola nas escolas. E, a partir da jornada escolar de cada instituição, determinadas pela temporalidade parcial ou integral de atendimento dessas crianças nos espaços educativos das Redes Municipais de Ensino.

O âmbito das rotinas estabelecidas e vivenciadas nas instituições de Educação Infantil foi descritas pelas participantes da pesquisa das Redes Municipais de Ensino de Bezerros e de Caruaru. Apontaram momentos dessas rotinas, e, como estas são desenvolvidas em suas instituições de ensino. Então, para este debate acerca das rotinas, apresentaremos primeiramente a narrativa das rotinas vivenciadas nos espaços educativos da Rede Municipal de Ensino de Bezerros, em exposição na fala da coordenação da pré-escola (CB2):

A rotina, **os de creche nós temos duas realidades: os que são integrais e os que são parciais.** Eles entram de modo geral, todo mundo entra de sete e meia da manhã aí fazem a acolhida, aí trocam de roupa, tem o café da manhã, aí **tem a parte pedagógica que no caso essa parte pedagógica ela se subdivide no brincar, na tarefa propriamente dita,** na introdução do objetivo do conteúdo do dia, aí tem o banho por volta das dez e meia da manhã, geralmente, é o banho, aí depois do banho tem o almoço, aí eles dormem, aí nesse meio tempo de dormir, ou eles estão se preparando para dormir, há a troca de professor para quem é integral que é de meio-dia. Aí à tarde quando eles acordam tem o lanche, aí tem a parte pedagógica novamente e por volta das quatro e dez, quatro e quinze eles comem, lanchem, jantam, como a gente diz que é o jantar e de quatro e meia eles vão embora. Esses são os alunos do tempo integral. **Os alunos de tempo parcial,** eles entram de sete e meia, aí tomam café da manhã, tem a parte pedagógica, aí não tem banho e nem repouso. Depois da parte pedagógica, eles almoçam e vão embora de meio dia. E os **da pré-escola que estão nas escolas, eles seguem a rotina, os horários da escola.** Aí eles entram de sete e meia, aí geralmente começa com a acolhida, aquela introdução, aí tem a parte pedagógica, geralmente o lanche deles é um pouco mais cedo do que os do fundamental, é por volta de umas nove e dez, (...), aí voltam para o pedagógico novamente e de meio dia vão para casa. (CB2, entrevista realizada em 02 de setembro de 2016, grifo nosso).

A rotina da Educação Infantil nas instituições escolares da rede municipal de Bezerros, narrada pela coordenação da pré-escola, revela a coexistência de três realidades vivenciadas em suas instituições. A rotina das crianças que são assistidas em tempo parcial e a rotina das crianças que são assistidas em tempo integral, nos espaços das creches. E, ainda, a rotina das crianças da pré-escola atendidas nas escolas.

Dessa forma, a narrativa aponta os momentos e como estes são vivenciados nas instituições de Educação Infantil, ou seja, os tempos da rotina:

- Rotina integral: a acolhida, o café da manhã, o pedagógico (brincadeiras e atividades didáticas), o banho, o almoço, o repouso, o lanche, novamente o pedagógico, e, por fim, a janta.
- Rotina parcial: a acolhida, o café da manhã, o pedagógico, novamente o pedagógico, e, por fim, o almoço.
- Rotina da pré-escola, nas escolas é definida a partir do horário de cada instituição, no entanto, parece seguir a mesma rotina estabelecida para o atendimento das crianças em tempo parcial, nos espaços das creches.

Um ponto que nos chama a atenção nesta narrativa é a ausência do momento destinado à brincadeira, brincadeira livre, não uma brincadeira que já venha a ser uma introdução das atividades pedagógicas a serem trabalhadas no cotidiano destas instituições, mas uma brincadeira que extrapola os espaços da sala de aula. Portanto, como ressalta Kramer (2006c), é necessário garantir que essas crianças sejam atendidas em suas necessidades, não só a de aprender, mas também a de brincar.

É importante ressaltar que a delimitação dessas duas rotinas vivenciadas nos espaços das creches, parcial e integral para as crianças de dois a cinco anos de idade, atendidas por esta rede, é uma realidade demandada pelas famílias dessas crianças. É o que aponta o depoimento da coordenação das creches, CB1, quando diz que a rede atende a turmas de Educação Infantil, parciais e integrais, tanto para as crianças de dois e três anos quanto para as de quatro e cinco anos de idade, por causa dos pais. Como aparece em seu enunciado, CB1:

Turmas integrais e turmas parciais. Nós temos mesclados, tanto as de dois e três anos, quanto às de quatro e cinco anos. Vai depender da clientela, **porque tem pais que não querem a criança integral**. Porque, a nossa proposta era para que toda a rede fosse integral, mas existem pais que **ainda não aceitam** e preferem parcial, aí todas as creches têm. Só duas creches que são integrais mesmo, aqui no espaço urbano. (CB1, entrevista realizada em 13 de julho de 2016, grifo nosso).

Dessa forma, no atendimento da Educação Infantil, a Rede Municipal de Ensino de Bezerros leva em consideração os anseios das famílias no que diz respeito ao tempo de permanência das crianças nas instituições escolares. Os pais no ato da matrícula são quem determinam a jornada escolar de seus filhos, optando pelo tempo integral ou pelo tempo parcial de atendimento para estas crianças. Contudo, se faz necessário conscientizar estas famílias sobre a importância da permanência das crianças nos espaços de Educação Infantil,

dialogando acerca da seriedade dos momentos de educação e cuidados desenvolvidos nestes lugares, que são tão fundamentais para o desenvolvimento dessas crianças.

Já a rotina da Educação Infantil nas instituições da Rede Municipal de Ensino de Caruaru, também foi descrita pela participante da pesquisa desta rede. De forma que, a entrevistada aponta a existência de duas rotinas na rede municipal, a dos centros municipais e a das escolas, com a pré-escola. Como revela o depoimento de CC3:

(...) **nós temos nas creches**, eles chegam, tem o café da manhã, tem a higienização, depois eles têm as atividades pedagógicas, o brincar, o almoço. Então, existe uma rotina nas creches, assim como **nas escolas**, a roda de conversa, a atividade, os intervalos, as brincadeiras, as músicas. Temos as atividades complementares, aonde eles podem confeccionar materiais, instrumentos musicais, as pinturas em tela. (CC3, entrevista realizada em 02 de agosto de 2016, grifo nosso).

Apesar da rede municipal de Caruaru não narrar a rotina da Educação Infantil, como fez a rede municipal de Bezerros, ela também aponta os tempos da rotina vivenciados nos centros municipais e os tempos da rotina vivenciados nas pré-escolas nos espaços das escolas. Que parecem ser distintos, no entanto, apresentam como característica semelhante às atividades pedagógicas e as brincadeiras. Contudo, não faz menção a rotinas parciais e integrais em seu atendimento ao público infantil de modo geral.

A determinação de cada momento presente na rotina se estabelece como períodos desenvolvidos na prática educativa das instituições de Educação Infantil. E, na rotina da Rede Municipal de Ensino de Caruaru, também foi possível identificar a utilização do projeto “Palavra Cantada” como atividade complementar presente na rotina, que envolve arte e musicalidade. Dessa forma, a rede não fixa uma rotina rígida, com tempos extremamente definidos, sem possibilidade de escolha ou mudança de percurso dos momentos a serem vivenciados pelas instituições, sejam elas os centros municipais ou as escolas, no entanto, são as próprias instituições que organizam suas rotinas.

Nesta conjuntura, é pertinente pensar a institucionalização da infância a partir dos novos paradigmas que são impostos pela sociedade, ou seja, a obrigatoriedade e universalização da Educação Básica. Para tanto, Nunes e Corsino (2009) ressaltam a importância de reinventar os espaços de trabalho nas creches e pré-escolas, flexibilizando suas rotinas e dando leveza ao cotidiano das crianças e dos adultos que nestes lugares partilham de diversos momentos de ensino e aprendizagens, e de interações e brincadeiras.

A brincadeira apontada como um dos tempos da rotina das instituições de Educação Infantil é vivenciado numa diversidade de espaços, de forma a garantir a interação e o brincar das crianças nesta primeira etapa da Educação Básica. Assim, as participantes da pesquisa das

Redes Municipais de Ensino apontaram espaços semelhantes em que ocorria o momento da brincadeira, em suas instituições. Um desses espaços foi a brinquedoteca, como revelam trechos de seus depoimentos.

Geralmente nas **creches**, eles brincam, eles **têm vários espaços por serem todos da Educação Infantil**. Nas **pré-escolas** (...) **eles têm geralmente a área**, tem algum espaço que são **as quadras**, algumas cobertas outras não. **Tem em muitas escolas e em muitas creches a brinquedoteca**, que nas escolas é mais na biblioteca, aí separou um espaçozinho e formaram a brinquedoteca dentro da biblioteca. E tem **áreas livres** também que eles possam brincar. (...) e tem **os parques**, nas creches têm os parques. Então, eles vão tem aquele momento de brincadeira, fora que dentro da sala de aula geralmente tudo é em cima de brincadeira, quando eles estão sentadinhos fazendo alguma coisa na mesa é momento raro. É tudo em volta do brincar, do lúdico. Nós temos (...) como se fosse um conjunto, tem **o escorrego**, tem **o balanço**, tem **uma casinha**, mas nas outras são **gangorras**, são aqueles que giram e o balanço. Geralmente são esses quatros: o escorrego, o que gira a gangorra e o balanço. (CB2, entrevista realizada em 02 de setembro de 2016, grifo nosso).

Nas creches, que são casos bem específicos, nós temos espaços mais adequados para isso. Nas escolas nós utilizamos os pátios, as quadras, as bibliotecas das escolas, e a própria sala de aula. Nós temos escolas que têm salas de aula muito boa, muito boa, outras são menores, mas que a gente consegue. Todas elas têm [brinquedoteca]. Nós **temos algumas escolas que têm esses espaços**. (CC3, entrevista realizada em 02 de agosto de 2016, grifo nosso).

É, **a gente tem a brinquedoteca**, ela é realizada, então ela é adequada essa brinquedoteca, então **tem o momento lúdico, da brincadeira exatamente que essa brinquedoteca** são para alunos de até cinco anos. (...) é um espaço enorme, maravilhoso, foi até uma construção viu, essa foi uma construção que fizeram e colocaram, é porque a gente recebeu alguns brinquedos da questão federal e a gente tinha que ter o espaço, então a gente fez essa reforma, essa reforma **na creche** e colocou essa brinquedoteca um espaço maravilhoso, vários brinquedos e eles estão encantados. (CR4, entrevista realizada em 03 de agosto de 2016, grifo nosso).

Apesar de a brinquedoteca ser apontada como lugar de brincar pelas entrevistadas, a mesma não se configura como um espaço disponível em todas as instituições de Educação Infantil na rede municipal. Na Rede Municipal de Ensino de Bezerros, estes espaços não são oferecidos em todas as creches e escolas, sem considerar que muito desses lugares se constituíram a partir de adaptações nos espaços das bibliotecas das escolas, como CB2 aponta.

Apesar disso, a rede também disponibiliza outros espaços para a vivência da brincadeira, como os parques, as áreas livres, as quadras. Espaços estes também semelhantes aos disponibilizados pela Rede Municipal de Ensino de Caruaru, que por sua vez, também não dispõe da oferta de brinquedotecas em todas as suas escolas, apenas nos centros municipais. Uma realidade também da Rede Municipal de Ensino de Riacho das Almas, quando só dispõe deste espaço na única creche que tem no município.

É interessante pontuar neste contexto, a discrepância entre os espaços oferecidos nas creches e/ou centros municipais de Educação Infantil, com os disponibilizados nas escolas

que atendem turmas da pré-escola, para crianças de quatro e cinco anos de idade. Enquanto para uma parcela da demanda atendida são oferecidos múltiplos espaços que garantem momentos de interações e brincadeiras diversas, a outra parcela da demanda deve se contentar com os singelos espaços disponibilizados para a vivência desses momentos, sejam em salas de aulas ou quadras e bibliotecas.

Estes reversos apontam para a necessidade de se constituir enquanto espaços únicos de Educação Infantil, os Centros Municipais de Educação Infantil, compreendendo a oferta e o atendimento das creches e pré-escolas, para todas as crianças de zero a cinco anos de idade. Considerando que é emergente desanexar as salas de aula de oferta e atendimento da pré-escola das escolas, que na sua maioria não dispõe de infraestrutura física e pedagógica para o desenvolvimento de práticas de educação e cuidado infantil que estas crianças necessitam.

As instituições de Educação Infantil devem oferecer momentos e vivências diversas, para tanto, é preciso fazer desses espaços, lugares de respeito e valorização dos direitos das crianças pequenas. Como apontam Nunes e Corsino (2009), instituições que permitam as crianças expressarem suas diferentes formas de pensar e de agir, e de conviver com diferentes pares e adultos em suas múltiplas interações. O que para as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013a), o atendimento ao direito das crianças na sua integralidade, requer o cumprimento do dever do Estado, com a garantia de uma experiência educativa de qualidade para todas as crianças na Educação Infantil.

No diálogo com as Redes Municipais de Ensino acerca dos profissionais da Educação Infantil, foi possível verificar as particularidades e similitudes presentes em cada rede no que diz respeito ao corpo docente atuante nas turmas desta primeira etapa da Educação Básica, nas suas instituições de ensino. De tal modo que, uma das particularidades encontrada foi a atuação masculina em turmas da pré-escola das creches da Rede Municipal de Ensino de Bezerros.

De acordo com o depoimento da coordenação da pré-escola (CB2), o município de Bezerros conta com três professores homens atuando em turmas da pré-escola de uma das creches de sua rede municipal. Conta a participante da pesquisa, que o primeiro impacto de algo tão fora do comum, foi a rejeição deste profissional por parte das famílias. Que aos poucos foi sendo aceito, uma aceitação que contribuiu para que os demais não sofressem tal rejeição.

A ação da família em rejeitar algo que não estava acostumada a ver, foi natural, pois o atendimento nestes espaços sempre se configurou como lugares quase que exclusivamente de atuação profissional feminina. Pelo próprio percurso e condições que foram sendo traçados ao longo da história da institucionalização da infância, como primeira etapa da Educação Básica

em nosso país. Como ressalta Rosemberg (1999), a Educação Infantil, seja no âmbito da creche ou da pré-escola, é uma atividade historicamente vinculada à produção humana e considerada de gênero feminino, por sempre ter sido exercida por mulheres.

Então, levantamos a problematização acerca de como se deu o ingresso desses profissionais nestas turmas de Educação Infantil. Qual foi a via de acesso para o trabalho pedagógico com este público. Se o egresso deles se deu via o último concurso público realizado pelo município para o quadro efetivo de professores da rede, eles estão ou não nestas turmas por opção ou por terem ficado sem opção de escolha. Como revela o depoimento da participante da pesquisa, CB2:

Por uma questão de vagas no município (...). Os primeiros a serem convocados pelo concurso tiveram essa opção de escolher ou a Educação Infantil ou o fundamental, mas aí os outros já não tiveram mais. Infelizmente, só puderam escolher aonde queriam trabalhar na Educação Infantil, qual a escola. (CB2, entrevista realizada em 02 de setembro de 2016).

A partir do depoimento da participante da pesquisa, é pertinente apontar que os egressos do último concurso realizado pelo município de Bezerros no ano de 2013, dispuseram de 60 vagas ao todo. Assim sendo, os primeiros convocados tiveram a opção de escolher o preenchimento da vaga na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental, uma vez que o concurso não havia destinado vagas para cada um destes segmentos. O que havia era a oferta total das vagas, que poderiam ser distribuídas entre estas duas etapas de ensino, conforme a necessidade do município. Dessa forma, os últimos convocados pelo concurso só dispuseram do preenchimento das vagas conforme disponibilidade da rede, ficando sem opção de escolha.

A realidade em exposição demonstra a necessidade de realização de concursos públicos para a educação que leve em consideração a oferta de vagas destinadas para cada um destes segmentos, tanto para o Ensino Fundamental quanto para a Educação Infantil. E que considere a opção de escolha dos professores a serem convocados, se preferem as turmas de creches, para atuação com as crianças de até três anos de idade, ou as turmas de pré-escola, com as crianças de quatro e cinco anos de idade. Uma necessidade verbalizada no depoimento da participante (CB1), quando expressa que deveria ser uma seleção exclusiva para a Educação Infantil. O que acaba por muitas vezes a levar professores a atuarem nas turmas de Educação Infantil que não estão preparados e não se identificam com esta etapa de ensino.

Neste contexto, vale salientar que a necessidade ora apontada pela participante da pesquisa é realidade não só do município de Bezerros, como também de Caruaru e Riacho das Almas, quando estes nunca realizaram concurso público para professores com vagas destinadas exclusivamente para a Educação Infantil. No município de Caruaru, o último

concurso público realizado foi no ano de 2009, para o preenchimento de 320 vagas que poderiam ser distribuídas conforme a necessidade da rede municipal para as turmas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. E, no município de Riacho das Almas, o último concurso realizado, foi no ano de 2003.

Para tanto, é urgente pensar o professor de Educação Infantil que atenda para as necessidades, singularidades e especificidades das crianças pequenas. Como garantir o direito ao acesso a uma educação de qualidade como determina a legislação, se no atendimento educacional para estas crianças, as Redes Municipais de Ensino dispõe de professores que não estão preparados ou mesmo não se identificam com esta etapa de ensino. Por isso, é importante a realização de concursos públicos com vagas destinadas já para a Educação Infantil, para que haja o egresso de professores que realmente se identificam com esta etapa de ensino.

Sobre estes profissionais, a Rede Municipal de Ensino de Riacho das Almas, através do depoimento da participante (CR4) afirma que os professores que estão na Educação Infantil do município, são realmente aqueles que se identificam com esta etapa de ensino. Diferentemente do que acontece nas redes municipais de Bezerros e Caruaru que afirmam dispor de dois perfis de professores atuantes na Educação Infantil, aqueles que se identificam, gostam e fazem um bom trabalho pedagógico nesta etapa de ensino. E, aqueles por não se identificarem, acabam por comprometer a prática educativa desta primeira etapa da Educação Básica. Como aponta o depoimento da participante da pesquisa, CB1:

Nós temos os profissionais que são de mão cheia dentro da Educação Infantil, realmente aqueles são preparados para a Educação Infantil. (...) infelizmente nós também temos profissionais que não deveriam está na Educação Infantil. (CB1, entrevista realizada em 13 de julho de 2016).

Este apontamento revela a necessidade destas redes municipais considerarem os perfis e identidades dos professores atuantes nas turmas de Educação Infantil, uma vez que o trabalho pedagógico desenvolvido por estes profissionais de “mão cheia” e de “mão vazia” vai corroborar para o sucesso ou o fracasso da prática educativa realizada nestas turmas. Para tanto, cabe às Redes Municipais de Ensino conscientizar estes profissionais acerca da importância do trabalho pedagógico desenvolvido por cada um deles nestes espaços, para que não ofereçam práticas esvaziadas de significado para as crianças desta etapa de ensino.

Uma realidade que mais uma vez aponta para a necessidade de realização de concursos públicos com vagas específicas para professores na Educação Infantil. Pois, a oferta e o atendimento das crianças nesta etapa de ensino, como ressalta Rocha (2001) está justamente em jogo à garantia dos direitos dessas crianças ao bem-estar, a expressão e ao movimento, a

segurança e a brincadeira, a natureza e ao acesso aos conhecimentos produzidos e aqueles que venham a produzir. Então, como garantir tais direitos se os professores podem comprometer o acesso a estes, quando não desenvolvem uma boa prática educativa que atente para eles, por não se comprometerem a atividade docente, exatamente por não se identificarem com a Educação Infantil.

A propósito desses profissionais na Educação Infantil, trechos do depoimento da participante (CC3) ressaltam que na rede municipal de Caruaru há professores nas vésperas de uma aposentadoria que estão com todo gás, “um desejo imenso de fazer, sabe!”, também, professores que se envolve no trabalho pedagógico com as crianças, “é encantador, dá gosto de ver assim.” Quando a participante destaca que: “Eu tenho professores que realmente fazem a diferença, estão deixando grandes marcas boas na vida dessas crianças” (CC3). Por outro lado, a rede municipal conta com alguns profissionais, como pontua a participante (CC3), que “[...] ainda estão com aquela mentalidade de que a Educação Infantil é só brincar. Então, infelizmente nós temos alguns gestores que dizem assim: “bota fulano na Educação Infantil, porque eles não vão fazer nada mesmo” (CC3).

Neste contexto, é pertinente destacar que a Rede Municipal de Ensino de Caruaru além de contar com professores que estão preparados ou não para o trabalho pedagógico nas turmas da Educação Infantil, também conta com gestores escolares, que ao invés de contribuir com a oferta e atendimento desta etapa de ensino, põe em xeque a prática educativa realizada com essas crianças, na medida em que concebe a vivência na Educação Infantil como espaço único e exclusivamente de brincar, “não vão fazer nada mesmo”, ou como espaço de escolarização, pautado nas atividades ditas tradicionais de alfabetização. Uma visão que corrobora para a ruptura do acesso ao direito à educação e ao cuidado, bem postos na legislação.

Nesta discussão, também é importante destacar que nesta rede municipal, os profissionais que atendem as crianças da creche, especificamente as de quatro meses de vida a um ano de idade, não são professores. Como a própria rede intitula, são as berçaristas, que não possuem nem a mínima titulação exigida para a prática docente. Na realidade são profissionais com apenas a conclusão do Ensino Médio. Desta forma, tanto a realidade exposta do pensamento de alguns gestores escolares quanto esta prática de atendimento ao público infantil compromete a garantia de uma educação de qualidade. Como ressaltam Oliveira, Z. (2011), “é tarefa urgente repensar a formação profissional de todos que trabalham com crianças de 0 a 5 anos em creches e pré-escolas” (p. 23), pois embora os profissionais no sistema da secretaria de educação digam que pensam na Educação Infantil, essa realidade profissional mostra ainda ambiguidades no comprometimento com essa etapa de ensino.

Para os professores atuarem na Educação Básica faz-se necessário que eles atendam os requisitos exigidos pela legislação nacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96. Para tanto, assegura o artigo 62 desta norma:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (nova redação dada pela Lei nº 13.415/17. BRASIL, 1996).

Desta forma, os professores atuantes nas turmas de Educação Infantil das Redes Municipais de Ensino, tanto na creche quanto na pré-escola, devem atender a titulação exigida para desempenharem sua docência. Acerca disto, foi possível verificar a partir do diálogo com as participantes da pesquisa, que os professores que atuam nesta etapa de ensino nestas redes municipais, possuem tanto a formação mínima exigida, em nível médio, na modalidade normal quanto em nível superior, em curso de licenciatura plena. Estes professores em sua maioria possuem titulação em Pedagogia, dos quais, muitos já estão fazendo especialização na área de educação.

Entretanto, a realidade da Rede municipal de Ensino de Caruaru, com os profissionais que atuam no berçário se diferencia. As berçaristas, como são intituladas, não possuem formação docente para atuarem na prática educativa com as turmas de crianças de quatro meses de vida a um ano de idade. E, bem como os auxiliares que atuam nas turmas de dois e três anos de idade que também não possuem formação para atuar junto ao docente e as crianças. Auxiliares estes que nas redes municipais de Bezerros e Riacho das Almas é exigido no mínimo à formação em nível médio, na modalidade normal, para que eles possam atuar auxiliando os professores nestas turmas de creche.

Neste contexto, é necessário pensar a formação desses auxiliares, que contribuem com o desenvolvimento do trabalho pedagógico desses professores, que atuam na prática educativa das crianças na Educação Infantil. Para que não venha ampliar a cobertura de atendimento desta etapa de ensino apresentando características desqualificadas para a oferta, se configurando como uma ampliação para menos. Como ressalta Rosemberg (1999), é preciso qualificar a cobertura desse atendimento, não em atender mais crianças, mas sim em que condições elas estão sendo atendidas, e uma delas seria, atender a população de crianças na faixa etária prevista com professores qualificados para a sua função.

Quando dialogávamos com as Redes Municipais de Ensino sobre formação continuada para os professores atuantes na Educação Infantil, foi possível perceber que todas as redes ofereciam momentos de formação continuada para seus professores através de suas próprias

Secretarias Municipais de Educação. No entanto, cada rede municipal apontou uma particularidade neste processo de formação.

A partir dos depoimentos das participantes da pesquisa (CB1) e (CB2), a Rede Municipal de Ensino de Bezerros além de oferecer formação continuada para seus professores através do Departamento de Educação Infantil da própria rede, oferecem também por meio dos técnicos da Gerência de Educação Infantil do Estado. As participantes comentaram dessa parceria com o Governo do Estado na realização dessas formações que são, segundo elas, realizadas ao longo do ano letivo, abordando temáticas sobre a prática educativa e o trabalho pedagógico desses professores na Educação Infantil.

De acordo com o depoimento da participante (CC3), a formação continuada para os professores da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Caruaru além de ser oferecida pela própria Secretaria Municipal de Educação, também é ministrada pelo Sistema Sefe, o qual a rede vem utilizando ao longo de três anos. Como a participante pontua, são encontros semestrais, realizados em dois dias em horário integral, no início do ano letivo e no recesso de julho, com o intuito de coordenar e aperfeiçoar o trabalho pedagógico dos professores da rede. Dessa forma, tais encontros são realizados apenas duas vezes ao longo do ano letivo.

É válido ressaltar que formação para as berçaristas que atuam junto as crianças de quatro meses de vida a um ano de idade não acontece junto ao momento de formação do Sistema Sefe, só a partir das turmas do Berçário I que são professores com a formação exigida que atendem as crianças de dois anos de idade. Como também para os auxiliares que não há formações ao longo do ano, esta “formação” é dada apenas no início do ano letivo, sendo em apenas um dia, mas com caráter mais informativo do ano letivo, do que mesmo de formação.

A formação continuada dos professores atuantes na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Riacho das Almas, como aponta a participante da pesquisa (CR4), é realizada em dois momentos: o primeiro é realizado quinzenalmente na própria escola através dos coordenadores pedagógicos. Nestes momentos, como pontua a participante, é dedicado para que o professor possa elaborar o planejamento e as atividades das semanas, e, para troca de experiências com os demais colegas de trabalho. Já o segundo momento de formação continuada para estes professores, é realizado através de uma consultoria privada, como revela a participante em seu depoimento abaixo, CR4:

É do Recife, é a Consultoria Interativa. É, que de certa forma, uma licitação que faz enquanto consultoria. Então, a consultoria ela faz todo semestre, a gente faz a formação, isso não só na Educação Infantil, a gente faz por modalidades e a gente faz por disciplinas (...). Então, essa consultoria vem, a gente faz grupos de Educação Infantil, então os professores da Educação Infantil participam nas turmas da

Educação Infantil. Aos professores, mas nossos coordenadores também participam da consultoria, porque até então quem acompanha o professor no dia a dia é o coordenador, então eles precisam estar inseridos nas formações que o professor está tendo para que eles tenham um acompanhamento melhor, um entendimento melhor e acrescente mais no seu trabalho, então todos nós enquanto direções, enquanto coordenadores, enquanto funções quando tem formação com a consultoria todos nós participamos até então para poder avaliar como está sendo o trabalho feito pela consultoria. (CR4, entrevista realizada em 03 de agosto de 2016).

É pertinente apontar que a formação continuada realizada pela rede municipal de Riacho das Almas através da Interativa Consultoria Educacional, foi adquirida para a prestação de serviços nessa área da formação dos e para os professores. Uma aquisição por meio de licitação pela prefeitura municipal da cidade. Assim sendo, estas formações são realizadas apenas duas vezes ao longo do ano letivo e envolve todos os profissionais que acompanham a prática educativa das instituições escolares da rede.

Como salienta as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013a), os programas de formação continuada dos professores, bem como dos demais profissionais, é um dos requisitos básicos para garantir o acesso a uma educação de qualidade para as crianças na Educação Infantil das redes municipais. De forma que, esses programas de formação continuada são um direito desses professores, no sentido de que estes devem aprimorar sua prática pedagógica, desenvolvendo a si mesmo e sua identidade profissional, no exercício de seu trabalho docente. Para tanto, aqui em destaque, as Redes Municipais de Ensino devem garantir condições de estes professores refletirem sobre sua prática docente desenvolvida no cotidiano das instituições escolares, não só em termos pedagógicos, bem como em termos éticos e políticos. Para que possam, como salienta as diretrizes, “[...] tomar decisões sobre as melhores formas de mediar a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, considerando o coletivo de crianças assim como suas singularidades (BRASIL, 2013a, p. 92)

Como está inscrito na legislação nacional (BRASIL, 1996), os municípios em regime de colaboração com os demais entes da federação devem promover formação inicial e continuada, bem como capacitação dos profissionais do magistério, como subscreve o primeiro parágrafo do artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Desta feita, foi possível perceber que em todas as Redes Municipais de Ensino são vivenciados momentos de formação continuada para os professores de sua rede, apesar de cada um deles se utilizar de um recurso para essa promoção, como na de Bezerros, através dos técnicos da Gerência de Educação Infantil do Estado, na de Caruaru, a partir do Sistema Sefe, e na de Riacho das Almas, através da consultoria privada para prestar formação continuada para toda rede.

Neste contexto, é importante mencionar que as Redes Municipais de Ensino, assim como devem garantir formação continuada para os professores de suas redes, bem como exigir no mínimo uma formação inicial que lhes possibilite a docência. Também é pertinente dizer que não adiante apenas exigir dos seus professores, é preciso também estabelecer boas condições de trabalho pedagógico, para tanto, como salienta o artigo 67 da legislação vigente:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III - piso salarial profissional;

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - condições adequadas de trabalho (BRASIL, 1996).

Portanto, as Redes Municipais de Ensino devem considerar a legislação educacional vigente não apenas no que diz respeito à formação inicial para que os professores possam atuar nas turmas de Educação Infantil de sua rede, bem como na Educação Básica de modo geral. É preciso garantir que este ingresso seja dado exclusivamente via concurso público, o que na verdade não acontece, já que em todas as redes municipais, o quadro docente incorpora professores efetivos e contratados, e que muitas vezes o número desses profissionais contratados sobrepõe o número de efetivos. Uma realidade que demanda a realização periódica de concursos públicos para área.

6.3 A obrigatoriedade na educação infantil: o que dizem as redes municipais de ensino?

Neste contexto da obrigatoriedade da matrícula e frequência na Educação Básica a partir dos quatro anos de idade, procuramos analisar como os gestores das Redes Municipais de Ensino do Agreste Pernambucano, responsáveis pela Política de Educação Infantil, compreendem a obrigatoriedade e universalização da oferta de vagas nesta etapa de ensino, considerando o atendimento da pré-escola para as crianças nessa faixa etária obrigatória. Para tanto, dialogamos com as participantes da pesquisa sobre como elas avaliavam essa questão de obrigatoriedade na Educação Infantil, para as crianças de quatro anos de idade, na pré-escola.

Sobre a obrigatoriedade da Educação Básica a partir dos quatro anos de idade, exigida pela legislação educacional vigente, foi possível verificar que cada coordenadora do Departamento de Educação Infantil das Redes Municipais de Ensino Bezerros e Caruaru, e da diretora de ensino da Rede Municipal de Ensino de Riacho das Almas tiveram um olhar particular acerca dessa nova demanda legal. As coordenadoras da Educação Infantil da rede municipal de Bezerros mencionaram a obrigatoriedade como algo correto, por outro lado, uma delas, a coordenadora da pré-escola, apresenta o lado positivo e negativo que essa obrigatoriedade trouxe para o município.

No depoimento a coordenadora das creches da Rede Municipal de Ensino de Bezerros destaca como algo correto a obrigatoriedade na Educação Infantil, por ter dado notoriedade a esta etapa de ensino, como aponta seu depoimento logo abaixo, CB1:

Obrigatoriedade eu acho correto, porque que bom que foram dados passos excelentes em torno da Educação Infantil, porque antes nós não éramos tão valorizados. Então, foi muito boa essa questão de obrigatoriedade, da gente fazer parte desse universo da educação. Porque antes, nós éramos um pouco esquecidos, mas a nossa rede como eu disse a você, temos uma demanda muito boa à procura da Educação Infantil. (CB1, entrevista realizada em 13 de julho de 2016).

Interessante perceber neste depoimento a visão que a participante da pesquisa apresenta acerca da obrigatoriedade, como uma condição que favoreceu a valorização da Educação Infantil enquanto etapa de ensino, quando a participante pontua que a obrigatoriedade da matrícula a partir dos quatro anos de idade permitiu à Educação Infantil fazer parte do universo da educação. Um depoimento que demonstra a relevância dada à obrigatoriedade como marcha de reconhecimento do processo educativo dessas crianças.

A Educação Infantil uma oferta de responsabilidade municipal que independentemente da legalidade imposta, já se fazia direito de todas as crianças na faixa etária, de zero a cinco anos de idade. No entanto, é importante conceber que esta nova determinação legal, demanda por parte dos municípios uma responsabilidade maior em prover condições de acesso e permanência para todas as crianças nessa faixa etária. Como Pinto e Alves (2010) aponta, “[...] a nova redação do texto constitucional pode representar um inegável avanço no que se refere à garantia do direito à educação para os segmentos mais pobres da população” (p. 215).

O depoimento dado pela coordenação da pré-escola da Rede Municipal de Ensino de Bezerros acerca da obrigatoriedade apresenta os lados positivo e negativo dessa imposição legal, como trechos do enunciado a seguir, demonstra CB2:

Tem seus lados positivos e negativos. O lado negativo que eu vejo é (...) que com essa obrigatoriedade começou aparecer muitas escolinhas de quintal, aí as mães diziam: “não, meu filho está estudando, eu to pagando 20, 25 reais, e meu filho está estudando”. Mas aí aquelas escolas muitas vezes não tinha conhecimento, aquelas escolinhas não tinham conhecimento, não tinha a preparação para de certa forma respeitar os direitos de cada criança. Mas, o lado positivo foi porque a gente começou a rever mais os conceitos da educação, cada vez mais da Educação Infantil (...) que a gente viu que realmente tudo começa da base. E se a base é bem feita, então eles terão um futuro bem feito na frente, um futuro brilhante. (CB2, entrevista realizada em 02 de setembro de 2016).

Importante destacar no depoimento acima as duas faces dessa obrigatoriedade. Uma nova exigência que a participante diz ter favorecido o aparecimento de muitas instituições escolares, como ela bem define “escolinhas de quintal” que poderiam não respeitar os direitos das crianças nessa faixa etária obrigatória. Neste sentido, é pertinente ressaltar que esta realidade apontada pela participante sempre existiu. Neste novo contexto, a oferta dessas “escolinhas de quintal” tenha se intensificado. Desta forma, emerge uma necessidade de fiscalização por parte do próprio sistema municipal de ensino, de atentar no território de sua municipalidade como estão se dando o atendimento a essas crianças. Em que condições de oferta e se estas instituições de ensino apresentam uma regulamentação para o seu funcionamento, para oferecer atendimento educacional e de cuidado para essas crianças.

Sobre esta discussão, é importante ressaltar que o percurso da Educação Infantil até constituir-se como primeira etapa da Educação Básica foi longo e árduo, e hoje continua sendo, quando vivenciamos este novo contexto de obrigar, mediante lei, a frequência na pré-escola em todo o território nacional. Como Feliponi (2013) apontou em sua dissertação, o país vivenciou e de certa forma ainda vivencia situações de descaso e abandono com a Educação Infantil, como ela bem pontua, “[...] o atendimento à infância foi e ainda é compreendido como favor e/ou caridade, por meio de instituições de ensino com práticas pedagógicas diferenciadas para ricos e para pobres” (p. 38).

A possibilidade de reflexão acerca dos conceitos da educação e da valorização da Educação Infantil enquanto base do processo educativo foi o lado positivo revelado pela participante CB2. No entanto, um ponto que nos chama a atenção em seu depoimento, é quando essa entrevistada considera que esta etapa de ensino quando bem feita, por se configurar justamente como base, garantirá um futuro brilhante para essas crianças. Um pensamento que corrobora com uma prática escolarizada nos espaços de Educação Infantil, ou seja, uma preparação para as práticas educativas que virão, bem como práticas tradicionais de alfabetização.

Neste sentido, esta concepção não considera as determinações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010). Pois, o documento defende

que as instituições que oferecem e atendem esta etapa de ensino devem promover o desenvolvimento e a aprendizagem dessas crianças, visando garantir práticas educativas que valorizem o cuidado e a educação, de forma articulados, mas que de maneira nenhuma antecipem práticas comuns ao Ensino Fundamental. Como apontou Fernandes (2014) em sua tese, “[...] as práticas pedagógicas da Educação Infantil, especialmente da pré-escola, não podem ser reduzidas ao sinônimo de ensino nem como período preparatório para a vida e escolaridade das crianças” (p. 20).

A coordenadora do Departamento de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Caruaru conceitua a obrigatoriedade da Educação Infantil, para as crianças a partir de quatro anos de idade, como positiva que deveria ter sido determinada há muitos anos atrás. Como revela trechos do seu depoimento, CC3:

Positiva. Eu (...) gostaria que tivesse sido antes, para ver se as pessoas percebiam, compreendiam melhor a importância da Educação Infantil. Talvez se isso tivesse vindo há muitos anos atrás, nós hoje estivéssemos uma educação diferente. Se viesse isso a uns 15, 20 anos atrás, hoje nós estaríamos colhendo os frutos. (CC3, entrevista realizada em 02 de agosto de 2016).

A partir do enunciado da participante da pesquisa é possível compreender que para ela seria importante ter instituído a obrigatoriedade na Educação Infantil anos antes, para que as pessoas pudessem se dar conta da relevância desta primeira etapa da Educação Básica. Um pensamento que agrega uma visão deturpada da Educação Infantil, uma preparação para a escolarização, quando a participante verbaliza que “hoje nós estaríamos colhendo os frutos” (CC3). É pensar esta etapa de ensino como semente, ou seja, um espaço de cultivo das práticas introdutórias do processo de escolarização das crianças que frequentam as instituições de Educação Infantil, e, mais especificamente, as turmas da pré-escola, onde este modelo de prática educativa está cada vez mais enraizado.

Um depoimento que esvazia o significado da Educação Infantil enquanto primeira etapa da Educação Básica que se configura como espaço de cuidado e educação, e de práticas educativas de desenvolvimento, aprendizagem, socialização, interação e ludicidade. Como bem pontua Rocha (2002), enquanto o espaço da escola se coloca como lugar privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, e tem como o sujeito o aluno. A instituição de Educação Infantil por sua vez se põe, sobretudo, com a finalidade de complementar à educação da família. Para tanto, como ressalta a autora, “a creche e a pré-escola tem como objeto as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança” (p. 78).

O olhar que a diretora de ensino do Departamento de Diretoria de Ensino da Rede Municipal de Ensino de Riacho das Almas teve acerca da obrigatoriedade na Educação Infantil, especificamente na pré-escola, foi vista como algo fundamental que valoriza essa etapa de ensino e contribui para a educação das crianças que frequentam estes espaços, como um todo. Como verbaliza em trechos de seu depoimento, CR4:

Eu acho fundamental. Eu concordo plenamente, porque é imagina você pegar aqueles alunos já da pré-escola, os alunos que vêm do lar, sem um conhecimento, sem uma socialização porque a gente sabe que é fundamental essa socialização, essa troca de experiência, essa troca de carinho, de atenção um com outro, então isso é visto muito nessas séries na Educação Infantil. E, quando eles já vêm do lar para exatamente ter um ano só de Educação Infantil a gente ver que o aluno não vai crescer, quando ele chega ao primeiro ano, à gente vai ter dificuldades, e muitas vezes a gente vai ter que voltar a trabalhar uma Educação Infantil com o primeiro ano, ele não vai atingir. Então, como é que eu exijo hoje que meu aluno seja alfabetizado até o terceiro ano se ele só tem um ano de escolaridade da Educação Infantil. Será que esse ano da pré-escola dá conta de fazer tudo para que ele já venha para o primeiro ano para ser exigido, ter aquela exigência enquanto aprendizagem, não é? E as coisas fundamentais que a criança precisa ter antes dele ser alfabetizado? Então eu concordo plenamente, eu acho que é fundamental e foi um lucro, um ganho muito grande para todos os municípios e para todos os pais mesmo. (CR4, entrevista realizada em 03 de agosto de 2016).

É pertinente ressaltar no depoimento desta participante da pesquisa, como ela percebe a Educação Infantil e seus argumentos para verbalizar a importância da obrigatoriedade. Como podemos visualizar em sua fala, esta nova demanda legal se configura como um determinante que possibilita melhores resultados na vida escolar da criança. Os espaços de Educação Infantil, especialmente as creches, são vistos como lugares que permitem a socialização tão necessária para um desenvolvimento da criança nas instituições escolares que virão, ou seja, a vivência da pré-escola e posteriormente a do Ensino Fundamental. No entanto, é relevante apontar a estreita ligação do processo educativo vivenciado na pré-escola como o dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Apontar a vivência da Educação Infantil como escolaridade e os anos vivenciados na creche como séries, desconfigura a prática educativa promovida nesses espaços. Dessa forma, a criança da pré-escola, está sendo cada vez mais inserida em práticas escolarizantes, associada a uma visão de criança enquanto aluno, e subordinando à pré-escola ao contexto escola, vivenciado no Ensino Fundamental. Deste modo, é fundamental capturar as ações pedagógicas que estão se efetivando nestes espaços para que estes não venham a se configurar como espaços de precoce escolarização.

Estes espaços de Educação Infantil, como aponta Rocha (2002), não devem privilegiar o trabalho com conteúdos escolares, ganhando uma dimensão relevante na prática educativa desenvolvida nestes ambientes. Muito pelo contrário, esta dimensão não deve sobrepor às

demais dimensões envolvidas no processo de construção e desenvolvimento da criança, muito menos, reduzir a Educação Infantil ao ensino. Assim sendo, pensar a instituição da obrigatoriedade da pré-escola, para as crianças a partir de quatro anos de idade, carece apresentar “[...] novos elementos tanto no campo da política como na da prática pedagógica” (CAMPOS, ROSELANE, 2012, p. 101). Uma vez que necessita pensar em um plano de ação na busca de assistir todas as crianças em idade escolar obrigatória, que procuram os espaços das instituições de Educação Infantil, bem como, repensar as práticas educativas desenvolvidas nestes lugares.

Portanto, concluímos que a Educação Infantil instituída como obrigatória, tem buscado fazer jus a uma estrutura educacional de qualidade, entretanto, como foi visto ao longo do presente trabalho, tem muito chão nessa caminhada em prol de profissionais capacitados e espaços adequados, de condições físicas, estruturais e materiais para que essa qualidade venha a se materializar e possa continuar contribuindo para o desenvolvimento de uma prática educativa, independentemente dos aspectos sociais e culturais que as crianças fazem parte. Como pontua Correa (2003), “[...] no plano legal, a oferta da educação infantil não apenas passa a ser uma obrigação do Estado como também deve ser oferecida com qualidade” (p. 98).

Assim, refletimos que não adianta instituir uma obrigatoriedade da matrícula e frequência das crianças a partir dos quatro anos de idade, se o Estado e os municípios não oferecerem condições físicas e pedagógicas, bem como humanas para atender a ofertar, pois, corroboramos com Cury e Ferreira (2010), quando afirmam que “[...] a obrigatoriedade da educação tem reflexos diretos em relação ao Estado, alunos, pais e responsáveis, sendo que compete aos interessados e instituições devidamente legitimados desempenharem seu papel no sentido de garantir a concretude da lei” (p. 139).

Finalizando este capítulo de análise, compreendemos a importância em destacar o contexto atual das Redes Municipais de Ensino do Agreste de Pernambuco, Bezerros, Caruaru e Riacho das Almas, após a realização deste trabalho de pesquisa. Para tanto, é pertinente ressaltar que atualmente, as Redes Municipais de Ensino vêm desempenhando seus papéis educacionais na mesma conjuntura em que se deu o desenvolvimento deste estudo, no entanto, algumas particularidades merecem ser apontadas.

No que diz respeito ao município de Bezerros, o seu governante foi reeleito, a partir das últimas eleições municipais, contudo, novos rearranjos se deram na Secretaria Municipal de Educação, tanto no que se refere ao gestor municipal quanto ao Departamento de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino. Pois, a partir deste ano letivo de 2017, a coordenadora da creche responde por toda a Educação Infantil da rede, ou seja, creche e pré-escola.

No que se refere ao município de Riacho das Almas, a única mudança que merece ser destacada é em relação à Secretaria Municipal de Educação que atualmente dispõe de um profissional para conduzir as discussões e demandas da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino. Embora, não tenha apresentado modificações na composição dos gestores da rede, e do governante municipal da cidade, que assim como o de Bezerros, também foi reeleito, em virtude das últimas eleições de 2016.

O município de Caruaru, por sua vez, se configura a partir de uma nova governança municipal em detrimento às últimas eleições municipais. Assim, neste ano de 2017, o município é dirigido pela então prefeita da cidade, Raquel Lyra, que vem apresentando suas políticas de governo. De tal modo que, no âmbito da educação, vem consolidando novos arranjos nos atores que compõe a Secretaria Municipal de Educação e o Departamento de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino.

É pertinente salientar que, recentemente foi lançada pela atual prefeita da cidade, Raquel Lyra, uma ampla reforma no sistema educacional do município. Para tanto, a governante municipal apresenta à população caruaruense o lançamento de sua política de governo, intitulada de: “Movimento Juntos Pela Educação”, que visa transformar o município de Caruaru pela educação. Uma política que se originou a partir da atual situação da educação municipal, que vem apresentando resultados educacionais muito abaixo das metas projetadas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, IDEB.

Esta política tem como objetivo primordial, melhorar a qualidade do ensino, garantindo a todos os estudantes da Rede Municipal de Ensino, acesso, permanência e sucesso escolar. Para tanto, visa neutralizar os rankings de reprovação, abandono escolar e distorção da idade/série ao ano, a partir das estratégias de ação que esta política pretende colocar em prática. Deste modo, é pertinente destacar neste estudo, algumas de suas metas: a ampliação e requalificação de 138 escolas; a construção de novas creches/centros municipais de Educação Infantil, visando ampliar a oferta de forma a atender oito mil crianças até 2020; e ampliar a oferta da educação em tempo integral.

Neste contexto, o delineamento destas metas se configura como novas estratégias de ampliação da oferta e do atendimento da educação municipal. E, em destaque neste estudo, a Educação Infantil, onde tais estratégias implicam diretamente na atual oferta e atendimento desta primeira etapa da Educação Básica, no âmbito deste município. Dessa forma, nos instiga a pensar a Educação Infantil municipal, no contexto desta nova política de governo educacional.

7 CONCLUSÕES

Nas reflexões teóricas desta pesquisa buscamos discutir a Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, trazendo para o diálogo o percurso histórico da constituição do direito à educação, dando ênfase a esta etapa de ensino, numa perspectiva do direito educacional e a institucionalização da pequena infância no país. Para tanto, versamos sobre o contexto da oferta e do atendimento da Educação Infantil, relacionando com a nova configuração legislativa educacional – a obrigatoriedade da matrícula a partir dos quatro anos de idade na Educação Básica.

Uma obrigatoriedade estabelecida pela Emenda Constitucional n° 59, de 11 de novembro de 2009, que consolidou alterações na redação do artigo 208 da Carta Magna do país. E, promulgada pela Lei n° 12.796, de quatro de abril de 2013, dando novas incorporações legais na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), e em destaque a alteração dada ao inciso um do artigo quarto desta legislação, que trata especificamente da Educação Básica obrigatória e gratuita dos quatro aos 17 anos de idade. E, ainda estabelece que o dever do Estado para com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia do acesso e permanência na Educação Básica obrigatória.

Nesta discussão acerca da obrigatoriedade escolar a partir dos quatro anos de idade, procuramos também dialogar com a determinação legal da universalização do atendimento escolar, anunciado no inciso dois do artigo segundo da Lei n° 13.005, de 25 de junho de 2014, que estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024). Para tanto, consideramos o que plano configurou como meta um, a universalização da Educação Infantil, para as crianças na faixa etária obrigatória e no atendimento da demanda de 50% das crianças no espaço creche.

Diante desse novo contexto legal da ampliação da faixa etária obrigatória para a matrícula na Educação Básica, procuramos compreender como as Redes Municipais de Ensino do Agreste Pernambucano, Bezerros, Caruaru e Riacho das Almas estavam construindo as condições para o atendimento da Educação Infantil, considerando esta nova perspectiva legal, tanto no que diz respeito à obrigatoriedade quanto da universalização, previstas na jurisdição nacional. Para tanto, refletimos sobre a cobertura de oferta e atendimento desta primeira etapa da Educação Básica, analisando as condições de funcionamento físico e pedagógico para este atendimento e oferta. E, dialogando sobre a percepção das participantes da pesquisa acerca da obrigatoriedade na Educação Infantil, especificamente, na pré-escola.

A pesquisa pretendeu levantar os desafios e possibilidades apontados pelas Redes Municipais de Ensino, diante do novo contexto educacional – a Educação Infantil obrigatória a partir dos quatro anos de idade, observando os encaminhamentos no campo da gestão municipal, na conjuntura da oferta e do atendimento da primeira etapa da Educação Básica, considerando as discussões acerca da infraestrutura e recursos para oferta e atendimento no contexto da obrigatoriedade, além das propostas pedagógicas, rotinas e práticas educativas no contexto da aprendizagem, a formação inicial e continuada do corpo docente das Redes Municipais de Ensino e seus Planos Municipais de Educação, tomando por base nos planos estadual e nacional de educação, a partir dos objetivos proposto nessa pesquisa.

A partir de tais pontos, foram emergindo no desenvolvimento desta pesquisa o diálogo com as coordenadoras do Departamento de Educação Infantil de cada Rede Municipal de Ensino, Caruaru e Bezerros, e com a diretora de ensino da rede de Riacho das Almas no Estado de Pernambuco, em que versamos sobre o contexto da oferta e do atendimento da Educação Infantil, relacionando com a nova configuração legislativa educacional – a obrigatoriedade da matrícula a partir dos quatro anos de idade.

Este novo contexto escolar obrigatório trouxe implicações direta na oferta e atendimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, e especificamente para a pré-escola, que justamente atende essa demanda obrigatória, as crianças a partir dos quatro anos de idade, em todo o território nacional. O que demanda dos municípios brasileiros atentar para essas novas prerrogativas legais, uma vez que são de responsabilidade municipal a oferta e o atendimento da Educação Infantil. Para tanto, estes entes federados em regime de colaboração com os demais, União e Estado, devem garantir o acesso e a permanência dessa nova demanda em suas instituições de ensino públicas municipais. O que implicou pensar na adequação de seus espaços, tanto no que diz respeito à infraestrutura física e material quanto à infraestrutura pedagógica.

A respeito deste novo contexto foi possível verificar que as Redes Municipais de Ensino, compreendem a obrigatoriedade como positivo para as crianças, embora seja vista como espaço de preparação para os anos escolares que virão. Uma concepção que corrobora com o desenvolvimento de uma prática precoce de escolarização nos espaços de Educação Infantil, especificamente, nos espaços da pré-escola, utilizando práticas de alfabetização. O que revelam que a criança da pré-escola, está sendo cada vez mais inserida em práticas escolarizantes, associada a uma visão de criança enquanto aluno, e subordinando à pré-escola ao contexto escola, vivenciado no Ensino Fundamental.

Além dessa realidade que tem sido pauta de discussões entre educadores e pesquisadores da Educação Infantil, tratamos das condições físicas e pedagógicas das

instituições desta primeira etapa da Educação Básica das Redes Municipais de Ensino, onde foi possível verificar que cada uma das redes apresenta estruturas diferenciadas que perpassa desde a demanda assistida às ações pedagógicas vivenciadas na prática educativa com as crianças nestes espaços. E, apresenta similitudes no que se refere às condições físicas de atendimento para as crianças nesta etapa de ensino.

Sobre estas condições, a estrutura física das instituições de Educação Infantil apresenta uma maior precariedade no município de Riacho das Almas, tendo em vista que há apenas um espaço de Educação Infantil no município para a cobertura do atendimento das crianças nesta etapa de ensino. Assim sendo, as demais crianças são atendidas em espaços escolares com salas inseridas para a faixa etária junto às crianças do Ensino Fundamental, caracterizando-se em um atendimento multisseriado. Dessa forma, o município anda na contraposição a uma ideia de educação para a infância que respeite sua integridade física e cognitiva, bem como contribua para o seu desenvolvimento integral.

Neste sentido, os demais municípios tem buscado oferecer condições, mesmo que ainda caminhem lentamente, tendo em vista que ainda há muito que avançar. Nesta perspectiva, apontamos a urgência das Redes Municipais de Ensino discutir e repensar a formação pedagógica e profissional dos docentes e profissionais que atuam nos espaços de Educação Infantil, pois estes necessitam ter no mínimo a formação docente para que conduzam as ações pedagógicas de forma consciente e crítica, além de lidar com as necessidades, singularidades e especificidades das crianças pequenas. Para tanto, faz-se necessário também, oferecer condições salariais e trabalhistas dignas para a valorização destes profissionais.

Assim, refletimos acerca da garantia do direito ao acesso e permanência em uma Educação Infantil de qualidade como determina a legislação nacional, se no atendimento municipal para as crianças desta etapa de ensino, tanto no espaço creche quanto no espaço pré-escola, os municípios muita vezes não dispõem de condições físicas e pedagógicas adequadas. E, dispondo ainda, de profissionais sem valorização e muitos, sem preparo e formação para atuação docente nestes espaços de Educação Infantil. Por isso, destacamos a importância em realizar concursos públicos com vagas destinadas para a Educação Infantil, além de salários dignos para que haja o egresso de professores que realmente se identificam com esta etapa de ensino, e que possam reconhecer a necessidade de garantir às crianças seu direito de viver a infância e que contribuam com o seu desenvolvimento.

Dando continuidade as nossas conclusões, consideramos que a política de atendimento da Educação Infantil das Redes Municipais de Ensino do Agreste de Pernambuco, vem sendo implementada a partir de alternativas que muitas vezes ferem os direitos das crianças nesta etapa de ensino, por se tratar de uma oferta e atendimento em espaços irregulares que não

atendem para as prerrogativas legais, de uma boa infraestrutura e de formas de funcionamento físico e pedagógicos adequados, que respeitem a integralidade das necessidades, singularidades e especificidades de cada faixa etária das crianças na Educação Infantil. Como ressalta as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013a) acerca das instituições de Educação Infantil,

[...] há necessidade de uma infraestrutura e de formas de funcionamento da instituição que garantam ao espaço físico a adequada conservação, acessibilidade, estética, ventilação, insolação, luminosidade, acústica, higiene, segurança e dimensões em relação ao tamanho dos grupos e ao tipo de atividades realizadas (p.91).

Para tanto, as Diretrizes Nacionais Curriculares da Educação Básica (2013a), explicita que as instituições de Educação Infantil devem tanto oferecer um espaço limpo e seguro, voltado para a garantia da saúde das crianças pequenas nesta etapa de ensino quanto organizar seus espaços, como ambientes acolhedores e desafiadores, inclusivos e plenos de interações, de exploração e de descobertas a serem partilhadas pelas próprias crianças e com os professores e profissionais que atuam nestas instituições de Educação Infantil. Uma demanda normatizadora que os municípios tendem a desconsiderar na oferta e atendimento da primeira etapa da Educação Básica em suas Redes Municipais de Ensino.

Desse modo, os municípios do Agreste Pernambucano, tentando dar conta da nova demanda da legislação educacional, vêm consolidando a ampliação do atendimento e oferta da Educação Infantil municipal, visando garantir o acolhimento de um número maior de crianças em seus espaços educacionais, por meio da construção de novas salas de aula, na adequação das já existentes, bem como através do remanejamento de turmas/crianças de uma instituição para outra. Entretanto, apesar dessas medidas, observou-se que os desafios no atendimento, perpassam as entrelinhas dos seus discursos, que nos revela os desdobramentos em oferecer dentro dos limites postos pelos entes federados as condições adequadas no âmbito material, físico e ainda humano.

Estes reversos apontam para a necessidade de se constituir enquanto espaços únicos de Educação Infantil os Centros Municipais de Educação Infantil, compreendendo a oferta e o atendimento das creches e pré-escolas para todas as crianças de zero a cinco anos de idade. Considerando que é importante desanexar as salas de aula de oferta e atendimento da pré-escola das escolas, que na sua maioria não dispõe de infraestrutura física e pedagógica para o desenvolvimento de práticas de educação e cuidado infantil que estas crianças necessitam. Além, de não permitir enxergá-las dentro de suas peculiaridades, tendo em vista que no espaço escolar estas crianças da pré-escola ainda dividem muitas vezes estes espaços com as

crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo suas necessidades cognitivas e físicas já escolarizadas no enquadramento disciplinar e conteudista, que estes espaços lhes proporcionam.

Diante disso, procuramos ao longo dessa investigação buscar possíveis respostas para a problemática apontada, que perpassa a demanda da universalização do atendimento a partir dos quatro anos de idade como foi estabelecida meta prioritária, pela determinação da obrigatoriedade de matrícula e frequência a partir dessa faixa etária. Então, se não é garantido à expansão da oferta que acolha todas as crianças em idade escolar obrigatória, como é possível exigir dos pais e responsáveis dessas crianças esta determinação legal, uma vez que a realidade atual brasileira não oferece condições para garantir com qualidade o acesso para todas as crianças na Educação Infantil. Assim sendo, não só os municípios do Agreste de Pernambuco tem ainda muito que avançar neste sentido, bem como todo o país.

Neste sentido, chegamos à conclusão que se faz necessário a colaboração entre os entes federados nesse processo de garantia do acesso e da permanência das crianças não só em idade escolar obrigatória, bem como para todas as crianças na Educação Infantil, em instituições de ensino capazes de oferecer uma prática educativa que associe educação, cuidado e brincadeira como a tríade do processo educativo nesta etapa de ensino. Tendo em vista, que só a porcentagem de contribuição e responsabilização por parte dos municípios para o cumprimento dessa meta, não define o seu cumprimento, apresentando passos lentos e por vezes paralisados, com uma baixa qualidade de oferta e atendimento.

Além disso, é perceptível que a participação dos atores locais em seus diferentes cargos, como: coordenadores do Departamento de Educação Infantil, diretores de ensino, secretários de educação, gestores escolares, professores e auxiliares, se faz necessário para discutir a realidade nos espaços de Educação Infantil, na busca das possíveis melhorias tanto das práticas educativas concretizadas nestes espaços quanto das condições de oferta e atendimento, pois foi possível constatar a ausência dessa troca e principalmente, da participação dos secretários municipais frente às demandas que perpassam essas peculiaridades, tendo em vista a dificuldade de ter acesso a estes profissionais. Pois é válido considerar as disposições legislativas estabelecidas no que diz respeito ao direito à educação, sem esquecer que, diante a definição legal é preciso prevê condições para a concretude desse direito. Pois da letra posta à sua materialização é longo e árduo o seu caminho.

Portanto, foi possível constatar também, a necessidade de problematizar as práticas educativas que estão se dando nos espaços de Educação Infantil municipal, uma vez que em sua maioria não se respaldam a partir das orientações legais que fomentam o trabalho pedagógico a ser desenvolvido nestas instituições, tanto no que trata à creche quanto no que

diz respeito à pré-escola. Pois, as Redes Municipais de Ensino muitas vezes vem centrando suas formações a partir de instituições privadas, mercadorizando e mercantilizando as formações continuadas, que implica diretamente na prática educativa realizada nestes espaços. Dessa forma, os municípios esquecem-se das bases de fácil acesso como os documentos normatizadores e orientadores da e para a Educação Infantil nacional do Ministério da Educação para serem trabalhados juntos aos processos educativos, que permitirá uma construção significativa da prática docente nestes espaços, sem desperdiçar um gasto excessivo com a descentralização da formação para instituições privadas.

Assim, a forma como as instituições de Educação Infantil encontram-se organizadas revela o olhar que a sociedade manifesta acerca de nossas crianças, uma vez que estes espaços estão moldados pelo modelo adultocentrico, mercadológico e hierarquizado numa dimensão que envolve relações políticas e de poder que estão explícitas na visão acerca desta etapa de ensino, expondo assim, a importância ou a falta desta para cada ente governamental que exerce a responsabilização de ofertar a Educação Infantil. Deste modo, a qualidade da educação que está sendo ofertada a essas crianças está condicionada a relação entre as condições físicas, materiais e humanas, além das relações sociais e pedagógicas entre os professores e as crianças. Por fim, é relevante entender que se faz necessária à articulação coletiva para pensar os espaços de suas instituições e a vivência da pequena infância nesses lugares.

Finalizando o apontamento das nossas conclusões acerca dos achados da pesquisa, é importante também destacar que as Redes Municipais de Ensino não estão garantindo as condições adequadas para a oferta e atendimento de forma obrigatória e universalizada para as crianças de quatro e cinco anos de idade, de modo a assisti-las em boas condições de funcionamento físico e pedagógico. Quando na realidade estão utilizando estratégias de ampliação da oferta e do atendimento dos anos obrigatórios, ou seja, quatro e cinco anos de idade, nas turmas da pré-escola, reduzindo o número de turmas anteriormente existentes e, conseqüentemente, o número de atendimentos, tendo implicação direta na oferta e atendimento de toda a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino.

Neste sentido, podemos inferir que as Redes Municipais de Ensino não estavam planejando um aumento do número de atendimento de crianças, bem como a formação de novas turmas e a necessidade de mais professores, como também a construção de novos espaços de Educação Infantil, para dar conta dessa obrigatoriedade demandada pela legislação atual. Esse desenho foi se dando a partir das necessidades que por ocasião as redes municipais se encontravam, sendo postas como alternativas que foram se materializando para que fosse

possível ampliar a oferta e o atendimento da Educação Infantil municipal, de forma a atender a demanda obrigatória.

Nesta discussão, chamamos a atenção para o atual contexto do processo de universalização do atendimento da demanda obrigatória, como meta prioritária estabelecida no Plano Nacional de Educação, que foi incorporada em todos os Planos Municipais de Educação. Dessa forma, necessita pensar o direito do acesso e da permanência de todas as crianças na Educação Infantil, para o alcance dessa meta. Neste sentido, é pertinente ressaltar, que os municípios de Bezerros, Caruaru e Riacho das Almas estão longe de conquistar a universalização desta etapa de ensino.

A partir dos dados do PNE em movimento, expostos no decorrer de nossa análise, é possível concluir que a Mesorregião Agreste de Pernambuco, bem como os municípios aqui em estudo, não mostram evolução na taxa de cobertura de atendimento no que diz respeito à demanda obrigatória, que se paralisam diante o avanço nas taxas alcançadas pelo Estado de Pernambuco, pela Região Nordeste e pelo país, pois estes apontam evolução na taxa de cobertura de atendimento acerca da demanda obrigatória.

Deste modo, destacamos que muito há de se fazer para conduzir uma Educação Infantil de qualidade acessível a todas as crianças brasileiras, o que se institui como direito social. Assim, é fundamental universalizar a oferta e atendimento da demanda obrigatória, ou seja, para todas as crianças brasileiras em idade escolar, bem como proporcionar práticas educativas de cuidado e educação que respeitem os direitos, tempos e espaços, especificidades e singularidades das crianças e de suas infâncias nos espaços de Educação Infantil municipal.

Assim, apontamos nossas contribuições acerca das Políticas de Educação Infantil, discutindo os avanços e retrocessos na oferta e no atendimento desta etapa de ensino, considerando as condições de funcionamento físico e pedagógico em que as instituições de educação e cuidado infantil encontram-se estruturadas, como categorias que perpassam o processo educativo vivenciado com as crianças nestes espaços. Dessa forma, os progressos e reverbos foram emersos diante o novo contexto da obrigatoriedade da matrícula escolar a partir dos quatro anos de idade na Educação Básica.

Finalizamos este trabalho de pesquisa, apontando um possível viés investigativo, que nos instiga a pensar a Educação Infantil pública municipal no contexto de uma política de governo, lançada pela prefeitura municipal de Caruaru, Agreste Pernambucano. A partir desta política, poderia ser possível tecer reflexões empíricas acerca dos arranjos e/ou das implicações das metas e estratégias da política governamental no andamento do processo de universalização do atendimento da Educação Infantil no contexto da demanda obrigatória e da ampliação da cobertura de oferta do espaço creche para as crianças de até três anos de idade.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. O direito das crianças à educação infantil. **Pró-Posições**. v. 14, n. 3, 42, p. 13-24, set./dez. 2003.

ADRIÃO, Theresa; GARCIA, Teise. Oferta educativa e responsabilização no PDE: o plano de ações articuladas. In: **Cadernos de Pesquisa**. v. 38, n. 135, p. 779-796, set./dez. 2008.

ALFA E BETO SOLUÇÕES. **Programa Alfa e Beto Pré-escola**. Disponível em: <<http://alfaebetosolucoes.org.br/produto/programa-alfa-e-beto-pre-escola-3/>>. Acesso em: 18 de julho de 2017.

ALGEBAILLE, Eveline Bertino. **Escola pública e pobreza: expansão escolar e formação da escola dos pobres no Brasil**. 2004. 280 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

ANPAE. **Associação Nacional de Política e Administração da Educação**. Simpósios Brasileiros de Política e Administração da Educação realizados de 2007 a 2015. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/website/>>. Acesso em: 06 de dezembro de 2015.

ANPED. **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Reuniões Científicas realizadas de 2006 a 2015. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 06 de dezembro de 2015.

ARAUJO, Gilda Cardoso de. Estado, política educacional e direito à educação no Brasil: “o problema maior é o de estudar”. **Educar em Revista**. Curitiba, n. 39, p. 279-292, jan./abr. 2011.

ASSIS, Regina. Educação infantil e propostas pedagógicas. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. v. 2. Brasília: MEC/SEF, 1998. p. 65-76.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Para começo de conversa. In: _____. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-34.

BARBOSA, Silvia Neli Falcão; BARROS Camila dos Anjos. “Nossa, que audácia!”: tensões, polêmicas e desafios da gestão da educação infantil municipal. **Anais da 34ª Reunião Anual da ANPED**. Natal, Rio Grande do Norte, 2011. Disponível em:

<http://34reuniao.anped.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=106:trabalhos-gt07-educacao-de-criancas-de-0-a-6-anos&catid=47:trabalhos&Itemid=59>. Acesso em: 06 de dezembro de 2015.

BDTD. **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações**. Banco de dados de teses de doutorado e dissertações de mestrado publicadas de 2006 a 2015. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: 30 de abril de 2016.

BEZERROS (Município). Câmara Municipal dos Bezerros. Plano Municipal de Educação. **Lei nº 24, de 28 de maio de 2015**. Bezerros, 2015.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 22 de janeiro de 2016.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 22 de janeiro de 2016.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. v. 2. Brasília: MEC, SEF, 1998a.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. v. 2. Brasília: MEC, SEF, 1998b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: MEC, ACS, 2005.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. v. 1 e 2. Brasília: MEC, SEB, 2006a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2006b.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006**. Brasília, 2006c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em: 22 de janeiro de 2016.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução n° 6, de 24 de abril de 2007**. Brasília: FNDE, 2007. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000006&seq_ato=000&vlr_ano=2007&sgl_orgao=CD/FNDE/MEC>. Acesso em: 04 de julho de 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores da qualidade na educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2009a.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Emenda Constitucional n° 59, de 11 de novembro de 2009**. Brasília, 2009b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>. Acesso em: 22 de janeiro de 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais da educação básica**. Brasília: MEC, SEB, 2013a.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei n° 12.796, de 04 de abril de 2013**. Brasília, 2013b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm>. Acesso em: 22 de janeiro de 2016.

_____. Senado Federal. Plano Nacional de Educação. **Lei n° 13.005, de 25 de junho de 2014**. Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 22 de janeiro de 2016.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Educação infantil: pra que te quero? In: CRAIDY, Carmem Maria. KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. (Org.). **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artemed, 2001. p. 13-22.

CAMPOS, Maria Machado Malta. A constituinte e a educação da criança de 0 a 6 anos. **Cadernos de Pesquisas**. São Paulo, n. 59, p. 57-65, nov. 1986.

_____. Educação infantil: o debate e a pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 101, p. 113-127, jun. 1997.

_____. Educação e políticas de combate à pobreza. **Revista Brasileira de Educação**. n. 24, p. 183-191, set./out./nov./dez. 2003.

_____; FÜLLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**. v. 36, n. 127, p. 87-128, jan./abr. 2006.

CAMPOS, Rosânia. As indicações dos organismos internacionais para as políticas nacionais de educação infantil: do direito à focalização. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 39, n. 1, p. 195-209, jan./mar. 2013.

CAMPOS, Roselane Fátima. A educação infantil no contexto pós-reforma: institucionalização e regulação no Brasil e a Argentina. **Anais da 32ª Reunião Anual da ANPED**, Caxambu, Minas Gerais, 2009. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/trabalho_gt_07.html>. Acesso em: 06 de dezembro de 2015.

_____. “Política pequena” para as crianças pequenas? Experiências e desafios no atendimento das crianças de 0 a 3 anos na América Latina. **Revista Brasileira de Educação**. v. 17, n. 49, p. 81-105, jan./abr. 2012.

CANAVIEIRA, Fabiana Oliveira. “Caos calmo”: (in) constâncias no cenário da política de educação infantil brasileira. **Anais da 35ª Reunião Anual da ANPED**. Porto de Galinhas, Pernambuco, 2012. Disponível em: <<http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos/106-gt07>>. Acesso em: 06 de dezembro de 2015.

CAPES. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Portal de Periódicos da Capes/MEC. Banco de dados de teses e dissertações publicadas de 2006 a 2015. Disponível em: <<http://www.periodicos.capes.gov.br/>>. Acesso em: 06 de dezembro de 2015.

CARUARU (Município). Câmara Municipal de Caruaru. Plano Municipal de Educação. **Lei nº 5.540, de 25 de junho de 2015**. Caruaru, 2015.

_____. **Portal Prefeitura Municipal de Caruaru**. Sobre Caruaru. Disponível em: <<https://www.caruaru.pe.gov.br/sobre-caruaru>>. Acesso em: 24 de março de 2017.

CORREA, Bianca Cristina. Considerações sobre qualidade na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**. n. 119, p. 85-112, julho, 2003.

_____. Políticas de educação infantil no Brasil: ensaio sobre os desafios para a concretização de um direito. **Jornal de Políticas Educacionais**. n. 9, p. 20-29, jan./jun. 2011.

_____. Políticas de educação infantil no Brasil: ensaio sobre os desafios para a concretização de um direito. **XXV Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação**. ANPAE. São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/index.htm>>. Acesso em: 06 de dezembro de 2015.

CORREIA, Maria Aparecida Antero. **Educação infantil de 0 a 3 anos:** um estudo sobre a demanda e qualidade na região de Guaianazes, São Paulo. 2013. 120 f. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://www.periodicos.capes.gov.br/>>. Acesso em: 06 de dezembro de 2015.

CORSINO, Patrícia; NUNES, Maria Fernanda Rezende. Políticas públicas universalistas e residualistas: os desafios da educação infantil. **Anais da 33ª Reunião Anual da ANPED.** Caxambu, Minas Gerais, 2010. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/internas/ver/trabalhos-gt07>>. Acesso em: 06 de dezembro de 2015.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Federalismo político e educacional. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. (Org.). **Políticas públicas e gestão da educação:** polêmicas, fundamentos e análises. Brasília: Líber Livro, 2006. p. 113-129.

_____; FERREIRA, Luiz Antonio Miguel. Obrigatoriedade da educação das crianças e adolescentes: uma questão de oferta ou de efetivo atendimento? **Nuances:** estudos sobre Educação. Ano XVII, v. 17, n. 18, p. 124-145, jan./dez. 2010.

D'ALMEIDA, Késia Pereira de Matos. **A obrigatoriedade da educação infantil:** governamentalidade e refinamento das técnicas de governo. 2014. 228 f. Tese. (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2014. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: 30 de abril de 2016.

FELIPONI, Elizete. **A educação infantil a partir da obrigatoriedade escolar:** concepções de currículo, infância e criança (e desempenho do “ofício de aluno”) em documentos oficiais. 2013. 116 f. Dissertação. (Mestrado em Educação). Fundação Universidade Regional de Blumenau. Blumenau, 2013. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: 30 de abril de 2016.

FERNANDES, Cinthia Votto. **A identidade da pré-escola:** entre a transição para o ensino fundamental e a obrigatoriedade de frequência. 2014. 248 f. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2014. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: 30 de abril de 2016.

FLACH, Simone de Fátima. Direito à educação e obrigatoriedade escolar no Brasil: entre a previsão legal e a realidade. **Revista HISTEDBR On-line.** Campinas, n. 43, p. 258-303, set. 2011.

FNDE. **Programa Brasil Carinho.** Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/brasil-carinhoso>>. Acesso em: 04 de julho de 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FULLGRAF, Jodete Bayer Gomes. **O UNICEF e a política de educação infantil no governo Lula**. 2007. 194 f. Tese. (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.periodicos.capes.gov.br/>>. Acesso em: 06 de dezembro de 2015.

_____. Política nacional de educação infantil no Brasil: uma luta contínua, uma política descontínua. **Anais** da 31ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, Minas Gerais, 2008. Disponível em: <<http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/trabalho07.htm>>. Acesso em: 06 de dezembro de 2015.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. Novos sentidos para a ciência. In: _____. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 37-68.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados da pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 32. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012. p. 79-108.

GOOGLE. **Espiral**. 1 figura. Disponível em: <https://www.google.com.br/search?q=espiral&biw=1024&bih=499&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&sqi=2&ved=0ahUKEwj_kpf7zO7LAhXDIZAKHVJPJDFgQ7AkINw#imgre=AYYzViCPAlsRBM%3A>. Acesso em: 01 de abril de 2016.

HADDAD, Lenira. Políticas integradas de educação e cuidado infantil: desafios, armadilhas e possibilidades. **Cadernos de Pesquisa**. v. 36, n. 129, p. 519-546, set./dez. 2006.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**. Ano XXI, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.

IBGE. **Censo demográfico 2010**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/estadosat/temas.php?sigla=pe&tema=censodemog2010_educ>. Acesso em: 23 de março de 2016.

_____. **Estimativa de população para 1º de julho de 2015**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/estimativa2015/estimativa_tcu.shtm>. Acesso em: 24 de março de 2016.

_____. **Estimativas da população residentes no Brasil e unidades da federação com data de referência em 1º de julho de 2016**. Disponível em:

<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/estimativa2016/estimativa_tcu.shtm>. Acesso em: 24 de março de 2017.

_____. **Cidades.** Histórico da cidade de Bezerros-PE. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/painel/historico.php?lang=&codmun=260190&search=pernambuco|bezerros>>. Acesso em: 24 de março de 2017.

_____. **Cidades.** Histórico da cidade de Caruaru-PE. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/painel/historico.php?lang=&codmun=260410&search=||infogr%E1ficos:-hist%F3rico>>. Acesso em: 24 de março de 2017.

_____. **Cidades.** Histórico da cidade de Riacho das Almas-PE. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/painel/historico.php?lang=&codmun=261170&search=||infogr%E1ficos:-hist%F3rico>>. Acesso em: 24 de março de 2017.

INEP. **Resultados finais do censo escolar de 2010 a 2015.** Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: 23 de março de 2016.

KRAMER, Sônia. (Org.). **Profissionais de educação infantil: gestão e formação.** São Paulo: Ártica, 2005.

_____. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006a.

_____. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educação e Sociedade.** Campinas, v. 27, n. 96 (Especial), p. 797-818, out. 2006b.

_____. A infância e a sua singularidade. In: BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** Brasília: FNDE, 2006c. p. 13-23.

_____. Direitos da criança e projeto político-pedagógico de educação infantil. In: BAZÍLIO, Luiz Cavaliéri; _____. **Infância, educação e direitos humanos.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 63-92.

_____; CORSINO, Patrícia; NUNES, Maria Fernanda Rezende. Políticas públicas municipais de educação infantil: um balanço da década. **Anais da 34ª Reunião Anual da ANPED.** Natal, Rio Grande do Norte, 2011. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=106:trabalhos-gt07-educacao-de-criancas-de-0-a-6-anos&catid=47:trabalhos&Itemid=59>. Acesso em: 06 de dezembro de 2015.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. n. 14, p. 5-18, maio/jun./jul./ago. 2000.

_____; FERNANDES, Rogério. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes. (Org.). **A infância e sua educação: materiais, práticas e representações Portugal e Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 15-33.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. 6 ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

LEITE, Dayseellen Gualberto. **Um diálogo sobre a proposta pedagógica da educação infantil da rede municipal de ensino de Caruaru-PE**. 2014. 50 f. Trabalho de Conclusão de Curso. (Especialização). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru, Caruaru, 2014.

LEITE FILHO, Aristeo Gonçalves; NUNES, Maria Fernanda. Direitos da criança à educação infantil: reflexões sobre a história e a política. In: KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda; CARVALHO, Maria Cristina. (Org.). **Educação Infantil: formação e responsabilidade**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2013. p. 67-88.

LOPES, Thais Andrea Carvalho de Figueirêdo. **A política educacional e o direito à educação infantil em São Luís – Maranhão (1996-2006)**. 2009. 159 f. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.periodicos.capes.gov.br/>>. Acesso em: 06 de dezembro de 2015.

MACÊDO, Lenilda Cordeiro de; DIAS, Adelaide Alves. A política de acesso à educação infantil nos últimos dez anos no Estado da Paraíba. **Anais da 34ª Reunião Anual da ANPED**. Natal, Rio Grande do Norte, 2011. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=101:trabalhos-gt05-estado-e-politica-educacional&catid=47:trabalhos&Itemid=59>. Acesso em: 06 de dezembro de 2015.

MACHADO, Laêda Bezerra. A educação infantil como direito de cidadania: marchas e contras marchas. In: _____.; SANTIAGO, Eliete. (Org.). **Políticas e gestão da educação básica**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009. p. 17-32.

MALHEIROS, Silvânia de Jesus Pina. **A UNDIME-PE e a municipalização do ensino no estado de Pernambuco**. 2006. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Pernambuco, 2006. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufpe.br/>>. Acesso em: 06 de dezembro de 2015.

MARCHETTI, Rafaela. **Obrigatoriedade da educação infantil a partir dos quatro anos de idade: percepções de educadores e familiares**. 2015. 99 f. Dissertação (Mestrado em

Educação). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2015. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: 30 de abril de 2016.

MATTOS, Valéria de Bettio; BISNCHETTI, Lucídio. Educação continuada: solução para o desemprego? **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 32, n. 117, p. 1167-1184, out./dez. 2011.

MARTINS, Valdete de Barros. O desafio da gestão compartilhada e a necessária articulação entre assistência social e educação infantil. In: COELHO, Rita de Cássia; BARRETO, Ângela Rabelo. (Org.). **Financiamento da educação infantil: perspectivas em debate**. Brasília, Brasil: UNESCO, 2004. p. 111-121.

MELLO, Débora Teixeira de. **Uma genealogia das políticas públicas para creche no Brasil: estado e infância de 1988-1920**. 2008. 266 f. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2008. Disponível em: <<http://www.periodicos.capes.gov.br/>>. Acesso em: 06 de dezembro de 2015.

MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. In: _____. **O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo no século XXI**. Tradução Ana Cotrim, Vera Cotrim. São Paulo: Boitempo, 2007. p. 195-223.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 32. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

_____. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

NASCIMENTO, Ana Michele de Almeida. **O percurso da educação infantil em Caruaru-PE: tramas tecidas, ressignificadas e reconstruídas no período de 1979-1996**. 2013. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Pernambuco, 2013. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufpe.br/>>. Acesso em: 06 de dezembro de 2015.

NASCIMENTO, Ana Paula Santiago do. **Avanços e retrocessos na oferta da educação infantil no Brasil: análise financeiro-orçamentária dos recursos destinados a esta etapa da educação 2001-2010**. 2012. 228 f. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www.periodicos.capes.gov.br/>>. Acesso em: 06 de dezembro de 2015.

NASCIMENTO, José Almir do. **Selo UNICEF município aprovado: implicações nos discursos de qualidade da educação de Riacho das Almas**. 2013. 224 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Pernambuco, 2013. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufpe.br/>>. Acesso em: 06 de dezembro de 2015.

NOGUCHI, Luiza Freire. Políticas para a educação infantil na região metropolitana de Curitiba (2001-2006). **XXIV Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação**. ANPAE. Vitória, Espírito Santo, 2009. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/index2.html>. Acesso em: 06 de dezembro de 2015.

NOGUEIRA, Sonia Martins de Almeida; RANGEL, Juliano Soares. O estado federativo de cooperação e as políticas de municipalização do ensino: limites e potenciais. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v. 19, n. 72, p. 509-526, jul./set. 2011.

NUNES, Deise Gonçalves. Educação infantil e mundo político. **Revista Kátal**. Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 86-93, jan./jun. 2009.

NUNES, Maria Fernanda Rezende. Educação infantil: instituições, funções e propostas. In: CORSINO, Patrícia. (Org.). **Educação infantil: cotidiano e políticas**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2009. p. 33-47.

_____; CORSINO, Patrícia. A institucionalização da infância: antigas questões e novos desafios. In: CORSINO, Patrícia. (Org.). **Educação infantil: cotidiano e políticas**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2009. p. 15-32.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; KRAMER, Sonia. Educação infantil e expansão da escolaridade obrigatória: questões para a política, a formação e a pesquisa. In: KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda Rezende; CARVALHO, Maria Cristina. (Org.). **Educação infantil: formação e responsabilidade**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2013. p. 31-48.

OLIVEIRA, Conceição Regina Pinto de. et. al. Políticas públicas de atendimento à educação infantil nos municípios de Guarapari, Pancas e Afonso Cláudio/ES: pesquisas associadas. **XXVI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação**. ANPAE. Recife, Pernambuco, 2013. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio26/publicacao.html>>. Acesso em: 06 de dezembro de 2015.

OLIVEIRA, Iunaly Felix de. **Os discursos dos professores da educação infantil em Caruaru-PE: dilemas, aproximações e distanciamentos no dizer a criança e a infância**. 2013. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea). Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, Pernambuco, 2013. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufpe.br/>>. Acesso em: 06 de dezembro de 2015.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O direito à educação na constituição federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de justiça. **Revista Brasileira de Educação**. n. 11, p. 61-74, maio/jun./jul./ago. 1999.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Estrutura e funcionamento de instituições de educação infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. v. 2. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PACÍFICO Juracy Machado. **Políticas públicas para a educação infantil em Porto Velho/RO (1999-2008)**. 2010. 358 f. Tese. (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Araraquara, São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.capes.gov.br/>>. Acesso em: 06 de dezembro de 2015.

PALAVRA CANTADA. **Projeto Brincadeiras Musicais da Palavra Cantada**. Disponível em: <<http://www.projetopalavracantada.net/sobre-o-projeto>>. Acesso em: 18 de julho de 2017.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PAVIOTI, Cristiane Regina. **Políticas públicas para as crianças de 0 a 3 anos: o caso de Guarulhos**. 2008. 160 f. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2008. Disponível em: <<http://www.periodicos.capes.gov.br/>>. Acesso em: 06 de dezembro de 2015.

PEREIRA, Alessandra Maria Aquino Canivezi. **A organização da oferta à educação infantil no município de Amparo na década de 1990**. 2009. 160 f. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2009. Disponível em: <<http://www.periodicos.capes.gov.br/>>. Acesso em: 06 de dezembro de 2015.

PERNAMBUCO (Estado). Governo do Estado. Diário Oficial do Estado de Pernambuco. Plano Estadual de Educação. **Lei nº 15.533, de 23 de junho de 2015**. Recife, Poder Executivo. Ano XCII, n. 117, 2015.

PNE. Sistema integrado de monitoramento execução e controle. **Situação das metas dos planos**. Disponível em: <<http://simec.mec.gov.br/pde/graficopne.php>>. Acesso em: 23 de janeiro de 2017.

_____. Sistema integrado de monitoramento execução e controle. **Situação das metas dos planos**. Disponível em: <<http://simec.mec.gov.br/pde/graficopne.php>>. Acesso em: 07 de fevereiro de 2017.

_____. Sistema integrado de monitoramento execução e controle. **Situação das metas dos planos**. Disponível em: <<http://simec.mec.gov.br/pde/graficopne.php>>. Acesso em: 10 de julho de 2017.

_____. Observatório do PNE. **Dossiê por localidade**. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/1-educacao-infantil/dossie-localidades>>. Acesso em: 14 de julho de 2017.

PINTO, José Marcelino de Rezende; ALVES, Thiago. Ampliação da obrigatoriedade na educação básica: como garantir o direito sem comprometer a qualidade? **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 4, n. 7, p. 211-229, jul./dez. 2010.

_____. O impacto financeiro da ampliação da obrigatoriedade escolar no contexto do fundeb. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 605-624, maio/ago. 2011.

PLASTINO, Carlos Alberto. A crise dos paradigmas e a crise do conceito de paradigma. In: BRANDÃO, Zaia. (Org.). **A crise dos paradigmas e a educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996. p. 30-47.

PORTO, Zélia Granja. Administração social da criança: políticas transnacionais e políticas nacionais de educação infantil. **Anais da 29ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambu, Minas Gerais, 2006. Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/>>. Acesso em: 06 de dezembro de 2015.

QEDU. **Censo escolar**. Matrículas e Infraestrutura das Escolas Municipais da cidade de Riacho das Almas. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/busca/117-pernambuco/3789-riacho-das-almas>>. Acesso em: 14 de abril de 2017.

RAMPAZZO, Lino. A pesquisa. In: _____. **Metodologia científica: para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2009. p. 51-62.

RIACHO DAS ALMAS (Município). Câmara Municipal de Riacho das Almas. Plano Municipal de Educação. **Lei Municipal nº 1.185, de 18 de junho de 2015**. Riacho das Almas, 2015.

RICHTER, Sandra Regina Simonis; BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Direitos das crianças como estratégia para pensar a educação das crianças pequenas. **Anais da 34ª Reunião Anual da ANPED**. Natal, Rio Grande do Norte, 2011. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=106:trabalhos-gt07-educacao-de-criancas-de-0-a-6-anos&catid=47:trabalhos&Itemid=59>. Acesso em: 06 de dezembro de 2015.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. A pedagogia e a educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**. n. 16, p. 27-34, jan./fev./mar./abr. 2001.

_____. Infância e educação: delimitações de um campo de pesquisa. **Educação, Sociedade e Cultura**. n. 17, p. 67-88, 2002.

ROSEMBERG, Fúlvia. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. **Cadernos de Pesquisa**. n. 107, p. 7-40, jul. 1999.

SAUER, Adeum. Contribuições da UNDIME ao debate do FUNDEB. In: COELHO, Rita de Cássia; BARRETO, Ângela Rabelo. (Org.). **Financiamento da educação infantil: perspectivas em debate**. Brasília, Brasil: UNESCO, 2004. p. 195-210.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. (Edição Comemorativa). Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2010a.

_____. Sistema nacional de educação articulado ao plano nacional de educação. **Revista Brasileira de Educação**. v. 15, n. 44, p. 380-412, maio/ago. 2010b.

_____. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. 11. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2012.

_____. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 34, n. 124, p. 743-760, jul./set. 2013.

SCRAMINGNON, Gabriela Barreto da Silva. O Lugar da Creche na Educação Infantil. **Anais da 34ª Reunião Anual da ANPED**. Natal, Rio Grande do Norte, 2011. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=106:trabalhos-gt07-educacao-de-criancas-de-0-a-6-anos&catid=47:trabalhos&Itemid=59>. Acesso em: 06 de dezembro de 2015.

SILVA, Anna Líssia da. Somos iguais (?): práticas e discursos sobre a diferença na educação infantil. 2014. 220 f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea). Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, Pernambuco, 2014. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufpe.br/>>. Acesso em: 06 de dezembro de 2015.

SILVA, Antonia Almeida. Estado e políticas educacionais para crianças de 0 a 6 anos na Bahia: paradoxos de um cenário local – transnacional. **XXIV Simpósio Brasileiro de**

Política e Administração da Educação. ANPAE. Vitória, Espírito Santo, 2009. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/index2.html>. Acesso em: 06 de dezembro de 2015.

SILVA, Carmem Virgínia Moraes da Silva; FRANCISCHINI, Rosângela. O surgimento da educação infantil na história das políticas públicas para a criança no Brasil. **Práxis Educacional**. Vitória da Conquista, v. 8, n. 12, p. 257-276, jan./jun. 2012.

SILVA, Isabel Cristina de Andrade Lima e. Rede de políticas na educação infantil. **Anais da 37ª Reunião Anual da ANPED**. Florianópolis, Santa Catarina, 2015. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/trabalhos/>>. Acesso em: 06 de dezembro de 2015.

SILVA, Maria Abádia da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cadernos Cedec**. Campinas, v. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009.

SILVEIRA, Adriana Aparecida Dragone. Atuação do tribunal de justiça de São Paulo com relação ao direito de crianças e adolescentes à educação. **Anais da 34ª Reunião Anual da ANPED**. Natal, Rio Grande do Norte, 2011. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=101:trabalhos-gt05-estado-e-politica-educacional&catid=47:trabalhos&Itemid=59>. Acesso em: 06 de dezembro de 2015.

SISTEMA SEFE. **Sistema Educacional Família e Escola**. Disponível em: <<http://www.sefesistema.com.br/conheca.php>>. Acesso em: 18 de julho de 2017.

SOUSA, Taísa Resende; PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira; SOUSA, José Vieira de. A infância em foco: estado, políticas públicas e educação. **Linhas Críticas**. Brasília, Distrito Federal, v. 20, n. 43, p. 643-663, set./dez. 2014.

SOUZA, Ângelo Ricardo de; DAMASCO, Alexandra Ferrari. Análise das políticas educacionais na oferta de educação infantil na região metropolitana de Curitiba e litoral do Paraná. **XXIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação**. ANPAE. Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2007. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/index2.html>. Acesso em: 06 de dezembro de 2015.

STEIN, Ernildo. Dialética e hermenêutica: uma controvérsia sobre o método em filosofia. **Síntese**. Porto Alegre, n. 29, p. 21-48, maio, 1983.

TATAGIBA, Ana Paula. Aspectos da política educacional carioca: trajetórias de educação infantil. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 275-302, abr./jun. 2010.

TELLO, César; MAINARDES, Jefferson. Revisitando o enfoque das epistemologias da política educacional. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 153-178, jan./jun. 2015.

UFPE. **Repositório Institucional da Universidade Federal de Pernambuco**. Banco de dados de teses de doutorado e dissertações de mestrado publicadas de 2006 a 2015. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufpe.br/>>. Acesso em: 06 de dezembro de 2015.

VICTOR, Rodrigo Albuquerque de. **Judicialização de políticas públicas para a educação infantil**: características, limites e ferramentas para um controle judicial legítimo. São Paulo: Saraiva, 2011.

VIEIRA, Evaldo. A política e as bases do direito educacional. **Cadernos Cedes**. n. 55, p. 9-29, nov. 2001.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. Educação da criança pequena na legislação educacional brasileira do século XX: uma abordagem histórica do Estado de Minas Gerais (1908-2000). **Anais da 30ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambu, Minas Gerais, 2007. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/>>. Acesso em: 06 de dezembro de 2015.

_____. Obrigatoriedade escolar na educação infantil. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 5, n. 9, p. 245-262, jul./dez. 2011.

WOOD, Ellen Meiksins. Capitalismo e emancipação humana: raça, gênero e democracia. In: _____. **Democracia contra capitalismo**: a renovação do materialismo histórico. Tradução Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2011. p. 227-242.

ZABALZA, Miguel A. O desafio da qualidade. In: _____. **Qualidade em educação infantil**. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 31-47.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, concordo em ser entrevistado por **Dayseellen Gualberto Leite**, aluna do Mestrado em Educação do Programa de Educação Contemporânea (PPGEduc/ CAA/ UFPE), que realiza a pesquisa **Atendimento e Oferta da Educação Infantil nas Redes Municipais de Ensino do Agreste de Pernambuco no Contexto da Obrigatoriedade e Universalização**, sob a orientação da Professora Doutora Katharine Ninive Pinto Silva. O contato com a pesquisadora pode ser feito pelo e-mail dayseellen.leite@yahoo.com.br e pelos telefones (81) 99170-2878, (81) 2126-8334 e (81) 2126-7774. Tenho ciência de que o estudo tem como objetivo geral: Compreender como estão sendo construídas as condições para o atendimento da Educação Infantil pelas Redes Municipais de Ensino, dialogando com a obrigatoriedade desta etapa de ensino e a perspectiva de universalização do atendimento previstos na legislação educacional brasileira. Tenho ciência de que a entrevista terá o áudio gravado e depois transcrito. Autorizo a utilização dessa entrevista apenas para a finalidade acadêmica e sendo resguardada a minha identidade, sendo garantido o anonimato das minhas declarações através do uso de nome fictício de minha escolha. Além disso, tenho ciência que a minha participação é voluntária e que posso desistir da mesma durante a sua realização.

Nome: _____

Instituição: _____

Nome fictício (para ser usado na pesquisa): _____

Assinatura

_____, ____ de _____ de _____

APÊNDICE B – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

ROTEIRO

Contextualização do Sujeito entrevistado

1. Identificação;
2. Formação acadêmica;
3. Rede Municipal de Ensino que trabalha;
4. Função/cargo desempenhado;
5. Atividade que desenvolve;
6. Horário que trabalha.

Eixos de Encaminhamento das Questões

- Condições do atendimento da Educação Infantil pelas Redes Municipais de Ensino no contexto da obrigatoriedade e universalização dessa etapa da Educação Básica em virtude da legislação educacional.

1. Como a Rede Municipal de Ensino está implementando a Política de Educação Infantil, considerando a obrigatoriedade a partir dos quatro anos de idades?
2. Quais medidas estão sendo tomadas para garantir o atendimento universal das crianças de quatro e cinco anos de idade do Município em função da obrigatoriedade?
3. Quais os principais desafios que podem ser citados?
4. Quais os avanços alcançados neste processo de adequação ao atendimento universal e obrigatório?

- Cobertura de oferta e atendimento da Educação Infantil pelas Redes Municipais de Ensino.

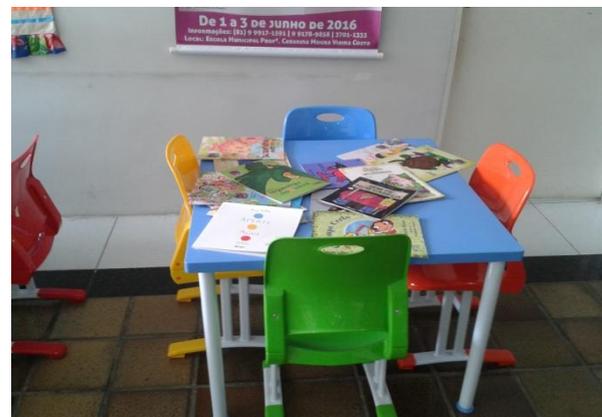
1. Qual o número da demanda de estudantes/crianças da Educação Infantil que a Rede Municipal de Ensino atende atualmente?
2. A Rede Municipal conta com creches para o atendimento de crianças de zero a três anos de idade?

3. Quais são os desafios e possibilidades da oferta e atendimento da Educação Infantil considerando a distribuição da mesma no território da municipalidade? (Escolas Urbanas e Escolas Rurais, por exemplo).
 4. Os espaços destinados à Educação Infantil dão conta do atendimento pela Rede Municipal de Ensino?
- Estrutura das condições físicas e pedagógicas para a oferta e atendimento da Educação Infantil pelas Redes Municipais de Ensino.
 1. Como a Rede Municipal de Ensino define a estrutura física e pedagógica do atendimento da Educação Infantil?
 2. É preciso rever as condições de funcionamento do atendimento da Educação Infantil pela Rede Municipal de Ensino, ou a rede considera adequadas as condições que este atendimento é ofertado?
 3. Como a Rede Municipal de Ensino pensa as orientações das Diretrizes e dos Parâmetros Curriculares em relação às dimensões do brincar e interagir na Educação Infantil? Quais espaços/tempos são garantidos para essa questão?
 4. Quais são os desafios em relação à questão docente? Quais os limites e possibilidades do corpo docente da Rede para atuar na Educação Infantil? Houve concurso recente para ampliar o corpo docente para esse segmento? Há Formação Continuada sendo realizada?
 - Obrigatoriedade e universalização da oferta de vagas para a Educação Infantil das Redes Municipais de Ensino na voz dos gestores municipais.
 1. Como avalia essa obrigatoriedade e universalização da oferta e atendimento da Educação Infantil?
 2. Qual impacto da obrigatoriedade e universalização da oferta e atendimento da Educação Infantil para a Rede Municipal de Ensino?

APÊNDICE C – MOBILIÁRIO DO ATENDIMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CARUARU



Fonte: Imagens autorizadas pelo Departamento de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Caruaru em 02 de agosto de 2016.



Fonte: Imagens autorizadas pelo Departamento de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Caruaru em 02 de agosto de 2016.

ANEXO A – EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 59, DE 11 DE NOVEMBRO DE 2009

**Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos**

EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 59, DE 11 DE NOVEMBRO DE 2009

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

As Mesas da Câmara dos Deputados e do Senado Federal, nos termos do § 3º do art. 60 da Constituição Federal, promulgam a seguinte Emenda ao texto constitucional:

Art. 1º Os incisos I e VII do art. 208 da Constituição Federal, passam a vigorar com as seguintes alterações:

"Art. 208.

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (NR)

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde." (NR)

Art. 2º O § 4º do art. 211 da Constituição Federal passa a vigorar com a seguinte redação:

"Art. 211.

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório."(NR)

Art. 3º O § 3º do art. 212 da Constituição Federal passa a vigorar com a seguinte redação:

"Art. 212.

§ 3º A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere a universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação."(NR)

Art. 4º O caput do art. 214 da Constituição Federal passa a vigorar com a seguinte redação, acrescido do inciso VI:

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

.....
VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto."(NR)

Art. 5º O art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias passa a vigorar acrescido do seguinte § 3º:

"Art. 76.

§ 3º Para efeito do cálculo dos recursos para manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição, o percentual referido no **caput** deste artigo será de 12,5 % (doze inteiros e cinco décimos por cento) no exercício de 2009, 5% (cinco por cento) no exercício de 2010, e nulo no exercício de 2011."(NR)

Art. 6º O disposto no inciso I do art. 208 da Constituição Federal deverá ser implementado progressivamente, até 2016, nos termos do Plano Nacional de Educação, com apoio técnico e financeiro da União.

Art. 7º Esta Emenda Constitucional entra em vigor na data da sua publicação.

Brasília, em 11 de novembro de 2009.

Mesa da Câmara dos Deputados

Deputado MICHEL TEMER
Presidente

Deputado MARCO MAIA
1º Vice-Presidente

Deputado ANTÔNIO CARLOS
MAGALHÃES NETO
2º Vice-Presidente

Deputado RAFAEL GUERRA
1º Secretário

Deputado INOCÊNCIO OLIVEIRA
2º Secretário

Deputado Odair Cunha
3º Secretário

Deputado NELSON MARQUEZELLI
4º Secretário

Mesa do Senado Federal

Senador JOSÉ SARNEY
Presidente

Senador MARCONI PERILLO
1º Vice-Presidente

Senadora SERYS SLHESSARENKO
2º Vice-Presidente

Senador HERÁCLITO FORTES
1º Secretário

Senador JOÃO VICENTE CLAUDINO
2º Secretário

Senador MÃO SANTA
3º Secretário

Senador CÉSAR BORGES
no exercício da 4ª Secretaria

Este texto não substitui o publicado no DOU 12.11.2009

ANEXO B – LEI Nº 12.796, DE 4 DE ABRIL DE 2013

Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 12.796, DE 4 DE ABRIL DE 2013.

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.

Mensagem de veto

A **PRESIDENTA DA REPÚBLICA** Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 3º

XII - consideração com a diversidade étnico-racial.” (NR)

“Art. 4º

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;

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria;

.....

VIII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;

.....” (NR)

“Art. 5º O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo.

§ 1º O poder público, na esfera de sua competência federativa, deverá:

I - recensear anualmente as crianças e adolescentes em idade escolar, bem como os jovens e adultos que não concluíram a educação básica;

.....” (NR)

“Art. 6º É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade.” (NR)

“Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

.....” (NR)

“Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” (NR)

“Art. 30.”

II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.” (NR)

“Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;

II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;

III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;

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

V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança.” (NR)

“Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

.....” (NR)

“Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

.....” (NR)

“Art. 60.”

Parágrafo único. O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.” (NR)

“Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

.....

§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública.

§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior.

§ 6º O Ministério da Educação poderá estabelecer nota mínima em exame nacional aplicado aos concluintes do ensino médio como pré-requisito para o ingresso em cursos de graduação para formação de docentes, ouvido o Conselho Nacional de Educação - CNE.

§ 7º (VETADO).” (NR)

“Art. 62-A. A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas.

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior,

incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação.”

“Art. 67.

§ 3º A União prestará assistência técnica aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios na elaboração de concursos públicos para provimento de cargos dos profissionais da educação.” (NR)

“Art. 87.

§ 2º (Revogado).

§ 3º

I - (revogado);

.....

§ 4º (Revogado).

.....” (NR)

“Art. 87-A. (VETADO).”

Art. 2º Revogam-se o § 2º, o inciso I do § 3º e o § 4º do art. 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Art. 3º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 4 de abril de 2013; 192º da Independência e 125º da República.

DILMA ROUSSEFF

Aloizio Mercadante

Este texto não substitui o publicado no DOU de 5.4.2013