

QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUNS RESULTADOS DE PESQUISAS

FÜLLGRAF, Jodete - UFSC

WIGGERS, Verena - UFSC

CAMPOS, Maria Malta - FCC/PUC

GT: Educação de Crianças de 0 a 6 anos / n.07

Agência Financiadora: Não contou com financiamento

A discussão sobre a qualidade da educação para crianças de 0 a 6 anos de idade oferecida nas instituições de Educação Infantil/E.I. vem adquirindo maior destaque a partir da década de 90, acompanhando as mudanças políticas e legais trazidas com a redemocratização do país. Após um período de ênfase nas políticas de expansão de vagas, foi crescendo a preocupação com a baixa qualidade do atendimento, confirmada pelos dados dos primeiros diagnósticos e estudos realizados sobre essa realidade.

Ao longo da última década, a produção de pesquisa e estudos sobre E.I. cresceu significativamente. Essa é divulgada principalmente em eventos acadêmicos e revistas de educação e em seu conjunto esses trabalhos fornecem dados significativos sobre a qualidade da E.I. em diversos contextos e sob diferentes aspectos.

Este levantamento¹ teve como objetivo principal a coleta de resultados recentes de pesquisas sobre a qualidade da educação nas instituições de E.I. brasileiras. Não pretendeu desenvolver uma análise crítica dessa produção seguindo o modelo de um estado da arte. Na busca e seleção dos textos, foi utilizado um critério que verificou a pertinência do texto ao tema da qualidade e deu preferência a trabalhos que trouxessem dados empíricos sobre a realidade pesquisada. No estudo são citados textos que refletem sobre a qualidade e sua avaliação numa perspectiva teórica, a partir de dados secundários ou apresentam análise de políticas e/ou legislação pertinentes ao tema.

O período, 1996 a 2003, foi escolhido pelo fato de 1996 ser o ano da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, marco legal da nova realidade da educação no país, que impactou os sistemas e as políticas educacionais nas diversas instâncias governamentais, provocando diversas mudanças no atendimento público, privado e conveniado à criança pequena.

O levantamento, referente ao período de 1996 a 2003, buscou localizar estudos apresentados na mais importante reunião científica da área, a Reunião Anual da

¹ Este trabalho é parte de um levantamento realizado para a UNESCO, dentro do projeto *Revisão de Políticas e Serviços de E. I. no Brasil*.

Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação/ANPEd, no Grupo de Trabalho Educação da Criança de 0 a 6 anos (GT 7).

O período anterior já havia sido coberto por amplo estudo de Rocha (1999), que analisou 122 textos apresentados na ANPEd, entre 1990 e 1996, sendo 110 no GT 7 e 12 em outros grupos temáticos. Essa revisão identificou tendências interessantes nessa produção, entre as quais a maior presença de estudos sobre a faixa de 0 a 3 anos e análises sobre experiências regionais e locais, em lugar da discussão sobre políticas educacionais que havia predominado na fase anterior. A autora aponta, porém, para o pequeno número de textos sobre a relação creche família, e de pesquisas que levem em conta determinações como classe, gênero, raça e etnia.

Os trabalhos selecionados para este levantamento constam de disquetes e CD-Roms da ANPEd e da página na Internet. Os títulos e resumos são encontrados nos *Programas* editados para as reuniões. As buscas foram realizadas de julho a agosto de 2004. As referências incluem trabalhos e pôsteres apresentados no GT 7, dos quais foram selecionados 30 títulos. Descartando-se os textos não localizados na íntegra, por não constarem por extenso, chegou-se ao total de 21 trabalhos. Esses textos foram lidos e resumidos e os dados são apresentados agrupados por temas relevantes dentro da perspectiva da qualidade da educação para a criança entre 0 e 6 anos.

O aproveitamento das informações contidas nos textos foi sendo realizado livremente, ao longo desta revisão. Os textos contendo descrição e/ou análise de dados sobre políticas de atendimento; diagnósticos de redes de E.I. ou rede de instituições; estudos de caso sobre instituições e relatos de experiência foram utilizados para fundamentar e trazer dados sobre os temas formação de profissionais, propostas pedagógicas, condições de funcionamento, práticas educativas e relações com as famílias, abordados nesta revisão. Esses aspectos correspondem aos principais fatores que determinam a qualidade do atendimento, reconhecidos na literatura internacional (NAEYC, 2004, Zabalza, 1998 e Sylva et al, 1999) e que se aplicavam ao conteúdo dos dados trazidos pelas pesquisas cobertas no levantamento.

1. Profissionais de E.I. e sua formação

Um dos principais critérios de qualidade utilizados internacionalmente para avaliar a qualidade de escolas em qualquer nível de ensino é o tipo de formação prévia e em serviço dos professores ou educadores que trabalham diretamente com os alunos.

No Brasil, anteriormente à legislação recente, as duas principais modalidades de atendimento a crianças de 0 a 6 encontravam-se vinculadas a diferentes setores governamentais. As pré-escolas, geralmente atendendo crianças de 4 a 6 anos em meio período diário, sempre estiveram ligadas aos sistemas de ensino, funcionando seja em classes anexas a escolas primárias, seja em unidades próprias de E.I.. Nessas escolas, exigia-se normalmente que as professoras fossem formadas no curso de magistério em nível secundário, já existindo, em alguns sistemas, percentuais significativos de professoras formadas em nível superior. Em algumas regiões, subsistiram atendimentos de caráter emergencial, geralmente sob a forma de convênios, que admitiam educadoras leigas. Por outro lado, as creches estavam em sua maioria subordinadas a órgãos de bem estar social, geralmente funcionando em período integral, atendendo a faixa etária de 0 a 6 anos, seja diretamente administradas por prefeituras e governos estaduais, seja em regime de conveniamento com órgãos públicos e/ou ONGs nacionais e internacionais.

Com a recente absorção das creches aos sistemas, ainda em processo, há a exigência legal de formação dessas educadoras. Diversas estratégias vem sendo utilizadas para enfrentar esse desafio. Tendencialmente, observa-se maior exigência de formação para as turmas de crianças nas faixas mais próximas de 7 anos e menor exigência para as crianças menores. Reforçando essa tendência, as professoras formadas que vão trabalhar em E.I. preferem assumir as turmas de crianças maiores (Tomazzetti, 1997).

Dados referentes a 2002 mostram que, no Brasil, 64% das funções docentes na pré-escola contavam com nível médio e 23% com nível superior, restando um contingente de funções preenchidas por pessoal não habilitado (MEC/INEP, 2003). Mas na creche, setor no qual as estatísticas do MEC ainda não abrangem todos os estabelecimentos, as deficiências de formação são mais graves.

Em Fortaleza/CE, Cruz (1999) realizou levantamento sobre creches comunitárias que recebiam subsídios públicos, estudando uma amostra de 25 educadoras. A maioria delas era bastante jovem, entre 20 e 28 anos, negras, com pouca escolaridade, recebendo baixos salários e trabalhando em condições precárias; ainda assim, mostravam-se satisfeitas com seu trabalho. No entanto, revelaram visões bastante negativas das crianças e de suas famílias e uma concepção da função da creche predominantemente assistencial.

Na cidade de Florianópolis/SC, Rocha e Silva Filho (1996) realizaram diagnóstico sobre uma amostra de 20% das instituições de E. I., levantando dados sobre

464 profissionais de diversas funções. Na área da educação, a maioria dos professores contava com formação secundária ou nível superior. Na rede particular foi encontrada uma porcentagem de 10% de professores sem formação adequada. Mas nas creches domiciliares, todos os adultos que atuavam com crianças não possuíam qualquer formação. Naquelas instituições que atendem crianças em tempo integral foi encontrada maior concentração da categoria “outros profissionais”. Cerca da metade da amostra possuía vínculo empregatício formal. Os autores concluem que seria urgente uma “definição de políticas de valorização de recursos humanos, via formação, profissionalização, carreira e salário”.

No município do Rio Grande/RS, Sayão e Mota (2000) realizaram a caracterização de uma amostra de 48 professoras da rede estadual, 70 da rede municipal, 84 da rede privada e 21 de entidades não governamentais. No município foi constatada a inexistência de atendimento público para a faixa de 0 a 3 anos de idade. Os níveis de qualificação encontrados para os profissionais de E.I. foram bastante precários: possuíam diploma de magistério apenas 13% na rede estadual, 29% na municipal, 27% na particular e 33% na não governamental; contavam com curso de pedagogia apenas 13% na rede estadual, 9% no município, 11% na particular e 5% nas instituições não governamentais. As maiores porcentagens de profissionais (de 47 a 57%) foram encontradas na categoria “outros”. Esse dado, ao lado daquele que aponta 10% de professoras com idade abaixo de 20 anos, faz supor que um grande contingente de educadores apresenta baixa escolaridade e falta de qualificação. Grande número dos professores das escolas privadas e não governamentais não contavam com contratos formalizados. Também foi nessas instituições que se registrou uma maior concentração de profissionais com poucos anos de experiência.

Na cidade de Niterói/RJ, Vasconcellos (1998) realizou pesquisa em 13 unidades de E.I., colhendo dados sobre 210 profissionais. Nesse caso foi observado o emprego crescente de profissionais com nível superior. Entretanto esses profissionais estavam recebendo baixos salários e manifestavam dificuldade em conciliar os papéis de educação e cuidado. Posteriormente, a mesma pesquisadora desenvolveu um trabalho de pesquisa-ação com algumas profissionais desse município, o que a levou a observar a importância de se garantir programas de formação em serviço para permitir o aperfeiçoamento do trabalho com as crianças.

Outros trabalhos de menor escala preocuparam-se em olhar mais de perto a prática de professoras e educadoras em instituições de E.I., observando-as em seu trabalho cotidiano com as crianças e recolhendo seus depoimentos.

Uma revisão sobre teses e dissertações defendidas na área de educação, que continham dados sobre crianças de 0 a 3 anos (Strenzel, 2001), aponta para a falta de clareza das educadoras sobre seu papel, o que as leva a confundir as competências da creche e da família, não distinguindo entre o espaço público e o privado.

Micarello (2003) entrevistou profissionais de secretarias de educação municipais de um estado, sobre a formação de pessoal na E.I. Os depoimentos mostram que os técnicos reconhecem que, na ausência de uma melhor qualificação para o trabalho, as educadoras mobilizam suas experiências pessoais, principalmente como mães e, ao longo dos anos em que trabalham nas escolas, vão construindo um saber baseado no desempenho desses dois papéis: mãe/professora. As entrevistas enfatizam a precariedade da formação inicial nos cursos de magistério, onde os estágios são formais e não preparam os professores para a realidade que vão enfrentar, e da formação em serviço, pois muitas vezes não existem horários previstos para o trabalho de planejamento e reflexão em equipe e os modelos de formação adotados não propiciam a integração entre teoria e prática.

Outra pesquisa que investigou uma amostra de creches domiciliares em Blumenau/SC constatou que as crecheiras, mesmo recebendo treinamento e supervisão da prefeitura, não tinham clareza sobre seu papel e acreditavam que para cuidar de crianças “basta gostar delas, ter bom senso e não carregar problemas sociais” (Bento e Meneghel, 2003). A pesquisa observou essas mulheres em seu cotidiano e registrou que elas concentram sua atenção nas tarefas de segurança, higiene e alimentação das crianças, sendo que algumas delas desempenham muito bem essas atividades. Nos momentos de formação oferecidos pela prefeitura, as crecheiras pouco são ouvidas, estabelecendo-se uma relação de poder entre elas e o órgão responsável pelos convênios.

Esses resultados apontam para alguns dos principais problemas da formação de profissionais da E.I. Quanto à formação prévia, mesmo professoras formadas no curso de magistério ou até mesmo em pedagogia, no nível superior, não recebem a qualificação necessária para desenvolver seu trabalho, principalmente com as crianças menores atendidas em tempo integral.

A fase de transição que essa área atravessa, com a absorção das creches pelos sistemas educacionais, adiciona desafios em relação à definição de papéis e a divisão de trabalho nas instituições. Por outro lado, esse processo de integração parece estar abrindo novas perspectivas de formação em serviço e de qualificação para as educadoras leigas. Ainda assim, como alerta Haddad (1997), esse processo teria de ser acompanhado “por uma profunda revisão e reformulação das funções e objetivos de ambas as instituições frente a responsabilidade pelo cuidado e socialização da criança”.

2. Propostas pedagógicas e currículo para E.I.

No período que se seguiu à aprovação da LDB, o debate sobre as concepções pedagógicas e o currículo para a E.I., agora abrangendo as crianças menores de 4 anos e as creches, ganhou destaque na área educacional, principalmente após a publicação do documento *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI/MEC/1998*. É importante destacar que o Referencial monopolizou bastante o debate e suscitou diversas críticas, principalmente na área acadêmica; segundo Kramer (2001) foi “alvo de intensa controvérsia acadêmica, tanto pelo seu modo elaboração quanto por seu conteúdo e, ainda, as formas de implementação”.

Seguindo o que prescreve a LDB, a Câmara de Educação Básica do CNE aprovou as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*, com caráter mandatório para todos os sistemas municipais e/ou estaduais de ensino, ao contrário do RCNEI, que não possui esse caráter. As diretrizes são claras ao definirem, em seu Art. 3º, os *fundamentos norteadores* que devem orientar os projetos pedagógicos desenvolvidos nas instituições de E.I.

Outros trabalhos preocuparam-se em investigar propostas curriculares adotadas localmente. No diagnóstico sobre o atendimento em Florianópolis, de Rocha e Silva Filho (1996), já comentado no item anterior, verificou-se que metade das instituições diziam adotar uma única orientação para as turmas de diferentes idades; 23% disseram que adaptam diversos métodos e 15% declararam dar liberdade aos professores para atuar com as crianças. As orientações teóricas mais mencionadas foram o “construtivismo” e o “interacionismo”. O mesmo estudo, porém, constatou que as práticas e condições observadas nem sempre correspondiam às orientações citadas.

Wiggers (2002) analisa as respostas dadas por 46 instituições que acolhem crianças de 0 a 6 anos em instituições de E.I. em Florianópolis, levantamento realizado

em 1997/1998. Um terço dessas instituições afirma não possuir proposta pedagógica. Percentualmente, as instituições particulares destacaram-se como aquelas que mais contavam com propostas pedagógicas. Entretanto, esse indicador de qualidade, segundo a autora, deve ser relativizado, pois essas propostas se caracterizavam por certa falta de clareza e pela excessiva ênfase nas áreas de conhecimento e no desenvolvimento cognitivo, desconsiderando outras necessidades importantes da criança. Dentre as instituições estaduais, 67% delas declararam possuir currículo/proposta pedagógica, sendo que mais de 80% também seguiam um modelo escolarizado, organizado por áreas do conhecimento. Em contraste, 42% das instituições municipais afirmaram não possuir proposta pedagógica própria. Uma hipótese levantada pela autora é que o Movimento de Reorientação Curricular realizado em período anterior nesse município não obteve os resultados esperados. Entre as instituições comunitárias foi encontrado o maior percentual de escolas sem projeto pedagógico: 66%. Metade delas disseram organizar seu trabalho por atividades e um percentual equivalente declarou adotar a organização por áreas do conhecimento. Uma das conclusões do estudo é que, ao não considerar a especificidade das crianças menores de 3 anos, provavelmente as propostas elaboradas para elas pela maioria das instituições subordinam-se ao que é pensado para as maiores.

Outros estudos trazem experiências localizadas que procuram adotar inovações em suas propostas curriculares, como o trabalho de Garms e Cunha (2001), que descreve um estudo diagnóstico sobre as creches que atendem filhos de professores e funcionários de diversos *campi* de uma universidade do estado de São Paulo (UNESP), contendo recomendações para mudanças em seu funcionamento, inclusive quanto às propostas pedagógicas.

3. Condições de funcionamento e práticas educativas no cotidiano das instituições

Dentre os resumos analisados, foram localizadas 08 pesquisas que trazem dados empíricos com base em entrevistas e observação do cotidiano de creches e pré-escolas. Quase todas descrevem estudos de caso localizados sobre redes de instituições ou unidades, mas é possível identificar, nesse conjunto, traços comuns que caracterizam o dia a dia nas instituições de E.I. brasileiras.

O levantamento de Cruz (1999) sobre as creches comunitárias de Fortaleza/CE, que contam com subsídios governamentais, traz informações a partir de observações realizadas em 19 creches que atendiam 950 crianças. As creches são mal equipadas,

com problemas de segurança e insalubridade. As crianças são atendidas em período integral, com atividades que privilegiam a alimentação, a higiene e o repouso. Permanecem longos períodos ociosas, em “espera”. Observou-se uma dicotomia entre atividades consideradas de rotina e de escolarização. Frente a essa realidade, tanto as educadoras como as famílias parecem ter poucas críticas: as educadoras por conta de uma visão negativa das famílias e as famílias por considerarem-se já agradecidas pelo atendimento recebido.

Em outro extremo do país, Tomazzetti (1997) observou uma realidade semelhante no município de Santa Maria/RS, em estudo que cobriu 24 creches municipais e 5 conveniadas. Quanto às instalações, essas creches funcionavam em prédios de alvenaria, de 4 a 11 cômodos, utilizando as salas de atividade como dormitório. As salas são descritas como sem atrativos, com ausência de almofadas, tapetes e elementos visuais, sem cantinhos para atividades e possibilidades de brincadeira. Os contatos físicos entre crianças e adultos ocorrem somente nos momentos de higiene, prejudicando as interações. Dessa forma as crianças são tolhidas e as rotinas levam a uma “homogeneidade de comportamentos sob o regime da autoridade, da regra e da restrição”. As práticas pedagógicas observadas caracterizam-se por tarefas formais de repetição, decodificação e treino. Grande parte dessas deficiências são atribuídas pela pesquisadora à falta de formação das educadoras e ao emprego de estagiárias (estudantes de magistério ou de qualquer licenciatura de ensino superior), observando-se uma grande precariedade nos quadros de pessoal, com rotatividade, instabilidade e provisoriidade. Também a falta de preocupação da prefeitura em relação ao envio de material pedagógico e brinquedos às creches é visto como contribuindo para a situação constatada. Dessa maneira, os objetivos de “formar o cidadão”, presentes em 11 propostas pedagógicas analisadas, não parecem estar sendo contemplados nas práticas concretas vividas pelas crianças em seu cotidiano.

Em outra cidade da região Sul, Blumenau, Bento e Meneghel (2003) observaram uma amostra de creches domiciliares, selecionadas de um universo de 60, distribuídas por 13 bairros da cidade, supervisionadas e subsidiadas pela prefeitura. Existentes desde a década de 80, no momento da pesquisa esse atendimento era considerado como provisório, com prazo definido para ser encerrado. Apesar do documento orientador da prefeitura defender uma concepção desse atendimento como diferente das creches institucionais, sem rigidez de horários, com flexibilidade para atender as necessidades das famílias, na prática foi observado que as creches domiciliares procuram imitar o

mesmo modelo de organização do tempo e do espaço das demais. Assim, a rotina da creche domiciliar “vai se constituindo no dia a dia, com ações voltadas para alimentação e higiene”, sendo que “o potencial de desenvolvimento infantil fica por conta da iniciativa das crianças”, as quais “não pareciam esperar da crecheira alguma atitude de educadora/professora”. Nesse contexto, os bebês recebem muita pouca atenção, os que andam e tem menos de dois anos quase não participam das atividades e os maiores procuram o que fazer por conta própria.

A partir de um estudo de caso exploratório, Batista (2001) procura interpretar as tensões existentes entre a homogeneidade buscada pelas rotinas pré-estabelecidas e a heterogeneidade trazida pelas crianças na vivência do cotidiano de uma creche. Quando a autora colocou o foco de suas observações nas crianças, explicitou-se esse conflito entre o proposto e o vivido, revelando que o modelo adotado pela instituição “não condiz com as formas de atuação das crianças no mundo”.

Outro estudo de caso sobre uma creche municipal (Coutinho, 2002), que utilizou registros escritos, fotográficos e em vídeo, constatou a mesma rotinização do cotidiano, onde rituais, constantemente repetidos pelos adultos, que buscam ordenar e moralizar os comportamentos através de cerimônias, castigos, modos valorizados de ser e proceder, desempenham uma função estruturante na construção das subjetividades. A autora observou alguns momentos de ruptura, quando ocorrem vivências intensas que evidenciam a alteridade da infância.

Se nos estudos relativos ao cotidiano das creches, a realidade que emerge é aquela marcada pelas rotinas de alimentação, higiene e sono, quando são examinados os estudos sobre pré-escola, o padrão descrito aponta para modelos pautados na escolarização. Esses trabalhos também trazem dados que indicam as condições melhores de funcionamento das pré-escolas, quanto a instalações, equipamentos, material e preparo dos profissionais.

Kishimoto (2000) realizou uma pesquisa entre 1996 e 1998, com o objetivo de identificar a disponibilidade de brinquedos e materiais pedagógicos, seus usos e significados nas Escolas Municipais de E.I. de São Paulo. Estudos destacam que as condições materiais e ambientais são componentes fundamentais para o desenvolvimento de uma educação infantil de qualidade. Foi pesquisada uma amostra aleatória de 68 unidades num total de 375, além da realização de observações das práticas, entrevistas com professores(495 questionários respondidos) e registros em vídeos. A pesquisa revelou que os brinquedos e materiais mais citados pertencem ao

campo do jogo educativo destinado à aquisição de conteúdos e desenvolvimento de habilidades. Entre os itens menos citados encontram-se os brinquedos destinados às atividades simbólicas e socialização da criança. A autora indica que a estrutura e funcionamento da maioria dessas instituições têm espaços organizados de forma inadequada, valorizam a expressão gráfica e dão pouca significação à outras linguagens expressivas, o que permite concluir que a cultura escolar das EMEIs propicia a escolarização das crianças, deixando em segundo plano a socialização e expressões infantis, evidenciando também rotinas rígidas.

No diagnóstico sobre as instituições de E.I. de Florianópolis/SC, Rocha e Silva Filho (1996) observaram também rotinas que privilegiam uma divisão do tempo fixa e constante. Os autores indicam que as pré-escolas de tempo parcial tendem a seguir mais o modelo escolar e que as instituições que atendem crianças de 0 a 3 em tempo integral concedem mais tempo para atividades ao ar livre e de convívio coletivo.

Alguns estudos de caso mostram experiências que procuram inovar e escapar desses padrões. Um exemplo é o de uma instituição de Florianópolis, descrita por Delgado (1999), o NEI Canto da Lagoa. A autora permaneceu nesse núcleo, investigando sua história, realizando entrevistas e observando turmas de 4 a 6 anos. Ela registra diversos aspectos dessa experiência educativa, que foi influenciada pelo Movimento de Reorientação Curricular desenvolvido no município: a integração das atividades com o meio ambiente natural, cultural e social da escola, contando com participação das famílias, desenvolvendo projetos, e inserindo o lúdico e a arte na proposta. Os problemas detectados referem-se principalmente às relações de gênero e ao excessivo controle do tempo pelas professoras.

De forma geral, esses estudos revelam que existem alguns padrões que se repetem nas creches e pré-escolas, a despeito da diversidade de condições existentes. Esses padrões são diferentes para as creches, oriundas dos órgãos de bem estar, e para as pré-escolas, que sempre estiveram ligadas ao campo educacional. Algumas iniciativas estão procurando quebrar a rigidez desses modelos, mas ainda resta muito a fazer para concretizar concepções mais avançadas presentes nos currículos oficiais e nos textos legais.

4. Relações com as famílias

Alguns estudos cobertos nesta revisão focalizaram as relações estabelecidas entre instituições de E.I. e famílias das crianças. Da mesma forma que os aspectos comentados antes, a relação entre a creche ou a pré-escola e a família é reconhecida como um importante indicador de qualidade do atendimento educacional da criança pequena.

Franciscato (1997) realizou pesquisa qualitativa com 4 profissionais de uma creche pública da região metropolitana de São Paulo, que atendia 200 crianças de 0 a 7 anos. Constatou que os entrevistados possuem uma concepção de família construída com base em suas experiências pessoais e influenciada pelos meios de comunicação. Descrevem as famílias atendidas pela creche como “muito desestruturadas”, utilizando adjetivos depreciativos. Manifestam, por outro lado, muitas expectativas quanto a sua colaboração, esperando dos pais, e especialmente das mães, que acompanhem o trabalho desenvolvido na creche também em casa, nos cuidados de higiene e saúde e no incentivo à leitura e demais tarefas pedagógicas, não reconhecendo portanto suas reais condições de existência, tanto nos aspectos materiais como simbólicos.

Corrêa (2002), realizou pesquisa em uma EMEI da cidade de São Paulo, selecionada como uma escola onde se desenvolvia um trabalho de aproximação escola-comunidade. A autora constatou ali a existência de canais institucionalizados de participação, como conselho de escola e associação de pais e mestres, e a realização de reuniões periódicas com os pais. A escola aplicava questionários para caracterizar o que chamava de “perfil da clientela” e para avaliar o trabalho da escola. Entretanto, a percepção dos pais dessa participação encontrava-se mais focalizada nas atividades de obtenção de recursos e contribuição financeira. A pesquisa conclui que a escola não explorava todas as potencialidades desse trabalho com as famílias, demonstrando uma prática mais limitada do que aquela declarada como sendo a desejada.

Outro estudo de caso, (Tancredi e Eali, 2001) sobre uma escola municipal em cidade de porte médio do interior de São Paulo, que recebe crianças de 4 a 6 e crianças maiores em período complementar à escola, investigou as interações escola-família e seu impacto no processo ensino-aprendizagem. Foram entrevistados 17 professores, que formavam um corpo docente descrito como qualificado, experiente e antigo na escola. As visões dos professores sobre as famílias dos alunos revelaram-se estereotipadas e preconceituosas: as famílias são descritas como vivendo em ambientes violentos, agressivos, apresentando problemas sociais. Segundo eles, as crianças são enviadas a escola para “que não fiquem na rua”, porque os pais trabalham e/ou querem se livrar

delas. Os educadores parecem construir suas concepções baseados nos contatos individuais com os pais, geralmente nas portas da escola ou da sala de aula e nos comentários isolados que ouvem de outras crianças. A falta de comunicação de mão dupla e não somente da escola para os pais, contribui para o desconhecimento da realidade dessas famílias e do contexto em que vivem. Para os pais, ao contrário do que supõem os professores, a pré-escola é importante porque prepara as crianças para o ensino fundamental, para que melhorem de vida no futuro.

As observações de Pinheiro (1997) sobre as relações ambíguas e contraditórias entre mães e professoras de uma pré-escola também evidenciam dificuldades semelhantes.

A maioria desses resultados aponta para bloqueios existentes no relacionamento entre educadores e pais de crianças pequenas, principalmente nos contextos onde a população atendida é identificada como pobre e marginalizada, mesmo que sua realidade não corresponda exatamente a essa imagem. Como apontam alguns desses pesquisadores em suas conclusões, seria necessário que nas formações prévias e em serviço, essa questão fosse melhor contemplada e debatida, propiciando uma visão menos fechada e preconceituosa dos profissionais, que lhes permita considerar as famílias em sua positividade, como portadoras de aspirações legítimas e de direitos, alcançando uma maior igualdade nessa interação.

Comentários finais

O conjunto de resultados de pesquisa coletados neste levantamento revelam aspectos importantes da realidade vivida por crianças e adultos nas creches e pré-escolas brasileiras, nesta etapa de transição impulsionada pelas reformas legais e institucionais. Velhas concepções, preconceitos marcados por uma história de colonização e escravidão que ainda marca o presente, rotinas e práticas herdadas de tradições assistencialistas, convivem e resistem às propostas mais generosas que presidiram as novas diretrizes legais, baseadas em uma visão da criança como sujeito de direitos, orientada pelos conhecimentos da psicologia do desenvolvimento e informada pelas noções de respeito à diversidade.

É necessário destacar que os marcos legais estão postos e sua divulgação e adoção encontram-se em andamento, ainda que de forma desigual nos diversos contextos do país. A partir da Constituição, em 1988, o MEC publicou uma série de

estudos e documentos orientadores aos sistemas de ensino, entre os quais textos propondo critérios de qualidade e parâmetros para a autorização de funcionamento de instituições de E.I. (MEC/COEDI 1994, 1995, 1996 e 1998), sendo que muitos deles precederam os currículos desenvolvidos pós LDB. Esses documentos circulam e são consultados em municípios e unidades de E.I., assim como em cursos de formação.

No que diz respeito à formação dos professores, parece já existir uma consciência bastante disseminada de que as opções existentes, tanto ao nível do ensino secundário – o curso de magistério – quanto no ensino superior – o curso de pedagogia – não respondem às necessidades de qualificação requeridas para a atuação em creches e pré-escolas. Assim, os desafios encontram-se não só no fato de ainda existirem muitos educadores sem a formação e escolaridade mínima exigidas pela nova legislação, como também na inadequação dos cursos existentes às necessidades de formação para a E.I.

Os resultados das pesquisas mostram que as educadoras de creche têm dificuldade em superar as rotinas empobrecidas de cuidados com alimentação e higiene, incorporando práticas que levem ao desenvolvimento integral das crianças; por outro lado, as professoras de pré-escola dificilmente conseguem escapar do modelo escolarizante, calcado em práticas tradicionais do ensino primário. Ambas as profissionais revelam concepções negativas sobre as famílias atendidas, apontando para outro tipo de lacuna em suas formações prévias e em serviço.

A incorporação recente das creches aos sistemas de ensino, especialmente os municipais, parece estar trazendo alguns benefícios, como maior preocupação com a formação dos profissionais e com a programação pedagógica. Diversas iniciativas para formar as educadoras leigas que trabalham nas creches, assim como para propiciar oportunidades de formação em nível superior para professoras com diploma de magistério vêm sendo adotadas.

Entretanto, muitas arestas ainda precisam ser aparadas nesse processo de integração, como mostraram alguns estudos. O campo educacional tem dificuldade em lidar com as necessidades da família e da comunidade e ainda vê com restrições um serviço que também precisa atender a essas demandas (Haddad, 1997). Por outro lado, no aspecto da integração vertical com as escolas de ensino fundamental, o fato da lei conferir a responsabilidade pela educação infantil e pelo ensino fundamental prioritariamente aos municípios facilita, em tese, essa continuidade.

Porém, como mostraram algumas pesquisas, em muitos estados e municípios persiste uma mentalidade de que creches e pré-escolas não necessitam de profissionais

qualificados e bem remunerados, de serviços eficientes de supervisão, não requerem prédios e equipamentos adaptados às necessidades infantis, não precisam de livros nem de brinquedos, e assim por diante. O fato do financiamento público para a E.I. ainda não ter sido adequadamente equacionado no país dificulta a superação dessa situação.

Persistem concepções restritivas quanto a melhoria da qualidade do atendimento, reforçadas muitas vezes por agências internacionais que procuram incentivar serviços de baixo custo tendo como tônica as políticas de conveniamento, desconsiderando a história vivida no país, os conhecimentos já acumulados sobre as conseqüências dessas experiências e os esforços desenvolvidos por muitos grupos e movimentos na busca de melhorias para a educação da criança pequena (Füllgraf, 2002).

Com relação aos recursos e estrutura, viu-se, pelos dados trazidos nas pesquisas levantadas, que a situação varia muito conforme o contexto regional, segundo a modalidade de gestão e atendimento, apresentando uma grande heterogeneidade. As creches, especialmente as comunitárias e conveniadas, geralmente apresentam maiores deficiências quanto ao prédio e aos equipamentos, nos aspectos de conforto, saneamento e adequação à faixa etária. As pré-escolas, de forma geral, contam com melhores condições, porém costumam ser restritivas quanto aos espaços para brincadeiras e atividades autônomas por parte das crianças.

Parece então que, para reverter essa situação, não basta garantir os recursos necessários para melhorias nos prédios e no fornecimento de materiais e equipamentos, mas também seria importante investir em orientações mais operacionalizadas a secretarias, entidades e escolas, a respeito de especificações na aquisição e uso desses equipamentos e materiais e também quando às construções e reformas realizadas nos prédios utilizados por creches e pré-escolas.

A preocupação com o arranjo do espaço e com o uso de um leque mais diversificado de equipamentos e materiais precisa também fazer parte dos cursos de formação prévia e em serviço de professores e gestores da E.I., para que essas melhorias revertam em benefício para as crianças, em seu cotidiano nas creches e pré-escolas.

Enfim, o quadro geral que emerge desses estudos, assim, aponta para uma situação dinâmica, com importantes mudanças introduzidas na última década, mas ainda contraditória, apresentando desafios que parecem se desdobrar à medida que uma nova consciência sobre a importância da E.I. vai se disseminando na sociedade.

BIBLIOGRAFIA

Referências bibliográficas (1996 – 2003) localizadas no levantamento de trabalhos apresentados nas Reuniões Anuais da ANPEd no GT 7.

BATISTA, R. A rotina no dia a dia da creche: entre o proposto e o vivido. Trabalho apresentado/24^o Reunião da ANPEd, 2001.

BENTO, L. e MENEGHEL, M. Creches domiciliares como espaço de educação infantil. Trabalho apresentado/26^o Reunião da ANPEd, 2003.

CORREA, B. Gestão democrática e participação familiar no âmbito da educação infantil. Trabalho apresentado/25^o Reunião da ANPEd, 2002.

COUTINHO, A. Educação infantil: espaço de educação e cuidado. Trabalho apresentado/25^o Reunião da ANPEd, 2002.

CRUZ, S. A creche comunitária na visão das professoras e famílias usuárias. Trabalho apresentado/22^a Reunião da ANPEd, 1999.

DELGADO, A.C. Estudo etnográfico no Canto da Lagoa: uma experiência de construção curricular alternativa na pré-escola. Trabalho apresentado/22^o Reunião da ANPEd, 1999.

FRANCISCATO, I. As famílias das crianças atendidas pela creche na ótica de seus profissionais. Trabalho apresentado/20^o Reunião da ANPEd, 1997.

FULLGRAF, J. Direito das crianças à educação infantil: um direito no papel. Trabalho apresentado/25^o Reunião da ANPEd, 2002.

GARMS, G. e CUNHA, B. Resignificando os Centros de Convivência Infantil da UNESP. Trabalho apresentado/24^o Reunião da ANPEd, 2001.

HADDAD, L. Educação infantil no Brasil: refletindo sobre as dimensões do cuidado, educação e socialização das crianças. Trabalho apresentado/20^o Reunião da ANPEd, 1997.

KISHIMOTO, T. Salas de aula nas Escolas Infantis e o uso dos brinquedos e materiais pedagógicos. Trabalho apresentado/23^a Reunião da ANPEd, 2000.

KRAMER, S. Propostas pedagógicas ou curriculares de educação infantil: para retomar o debate. Trabalho apresentado/24^a Reunião da ANPEd, 2001.

MICARELLO, H. A formação de profissionais da educação infantil: em foco a relação teoria e prática. Trabalho apresentado/26^o Reunião da ANPEd, 2003.

PINHEIRO, I. Mães e professoras de pré-escola: encontros e desencontros. Representações sociais de uma relação. Trabalho apresentado/20^o Reunião da ANPEd, 1997.

ROCHA, E. e SILVA FILHO, J. Creches e pré-escolas: diagnóstico das instituições educativas de 0 a 6 anos em Florianópolis. Trabalho apresentado/19^o Reunião da ANPEd, 1996.

SAYÃO, D. T. e MOTA, M. R. A educação infantil no município de Rio Grande/RS; caracterização das professoras. Trabalho apresentado/23^o Reunião da ANPEd, 2000.

STRENZEL, G. A contribuição das pesquisas dos programas de pós-graduação em educação: orientações pedagógicas para as crianças de 0 a 3 anos em creches. Trabalho apresentado/24^o Reunião da ANPEd, 2001.

TANCREDI, R. e REALI, A. Visões de professores sobre as famílias de seus alunos: um estudo na área da educação infantil. Trabalho apresentado/24^o Reunião da ANPEd, 2001.

TOMAZZETTI, C. M. O atendimento nas creches municipais de Santa Maria – RS: uma análise do referencial da educação para a cidadania. Trabalho apresentado/20^o Reunião da ANPEd, 1997.

VASCONCELLOS, V. Construindo o perfil dos profissionais de Educação Infantil da rede pública de Niterói. Trabalho apresentado/21^a Reunião da ANPEd, 1998.

WIGGERS, V. Viéses pedagógicos da educação infantil em um dos municípios brasileiros. Trabalho apresentado/25^o Reunião da ANPEd, 2002.

Demais referências:

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei 9.394/96.

BRASIL, MEC, COEDI. *Por uma política de formação do profissional de educação infantil*. Brasília, 1994.

BRASIL, MEC, COEDI. *Crítérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília, 1995.

BRASIL, MEC, COEDI. *Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil*. Brasília, 1996.

BRASIL, MEC, COEDI. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília, 1998. (3 vol.)

BRASIL, MEC, COEDI. *Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil*. Brasília, 1998. (2 vol.)

BRASIL, MEC, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Resolução n.º 1, de 7/04/1999.

BRASIL, MEC/INEP. *Estatísticas dos professores no Brasil*. Brasília: MEC/INEP, 2003.

NAEYC. National Association for the Education of Young Children. NAEYC Early Childhood Program Standards Protocol. 2004. (consultado em www.naeyc.org/)

ROCHA, E. *A pesquisa em educação infantil no Brasil*. Trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia da educação infantil. Campinas: UNICAMP, 1999. (Tese de doutoramento)

SYLVA, K; SAMMONS; MELHUIH, E; SIRAJ-BLATCHFORD, I; TAGGART, Brenda. *An Introduction to the EPPE Project*. Londres: Institute of Education, University of London, 1999. (Technical Paper 1)

ZABALZA, M. *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: ArtMed