

A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA: ALGUNS RESULTADOS DE PESQUISA

MARIA MALTA CAMPOS

Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
mcampos@fcc.org.br

JODETE FÜLLGRAF

Núcleo de Desenvolvimento Infantil, Centro de Ciências da Educação,
Universidade Federal de Santa Catarina
jodete@ced.ufsc.br

VERENA WIGGERS

Núcleo de Desenvolvimento Infantil, Centro de Ciências da Educação,
Universidade Federal de Santa Catarina
verenaw@superig.com.br

RESUMO

O artigo analisa dados obtidos por meio de levantamento sobre resultados recentes de pesquisas empíricas acerca da qualidade da educação nas instituições de educação infantil brasileiras, divulgadas entre 1996 e 2003. A revisão cobriu estudos publicados nas principais revistas brasileiras de educação e apresentados na mais importante reunião científica da área, a Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd –, no Grupo de Trabalho Educação da Criança de zero a seis anos. Os dados foram classificados segundo os principais aspectos relacionados à qualidade da educação infantil de acordo com a literatura: formação dos professores; propostas pedagógicas; condições de funcionamento; práticas educativas e relação com as famílias. O quadro geral que emerge do estudo aponta para uma situação dinâmica mas ainda contraditória, revelando que é grande

Este estudo é resultado de pesquisa realizada no âmbito do projeto Early Childhood Policy Review Project, promovido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco – e Organização para o Comércio e Desenvolvimento Econômico – OCDE. O estudo faz parte de um diagnóstico comparativo que inclui outros três países: Casaquistão, Quênia e Indonésia.

a distância entre as metas legais e a situação vivida pela maioria de crianças e adultos no cotidiano das instituições de educação infantil.

EDUCAÇÃO INFANTIL – FORMAÇÃO DE PROFESSORES – QUALIDADE DO ENSINO – PESQUISA EMPÍRICA

ABSTRACT

BRAZILIAN EARLY CHILDHOOD EDUCATION QUALITY: SOME RESEARCH RESULTS. The article discusses data obtained by a review of empirical researches about the quality of early childhood education in day care centres and preschools in Brazil, divulged between 1996 and 2003. The sources were the main education journals published in the country and the papers presented at the most important scientific meeting of the area, The National Association of Graduate Studies and Research on Education (ANPEd) Annual Congress, at the Work Group on The Education of the Zero to Six Years Old Children. The information gathered was grouped following the main criteria for quality at early childhood education institutions, according to the literature: teachers training; curriculum; infrastructure; educational practices and relationship between centres and families. The general picture obtained by the review suggests a dynamic but contradicting reality, that reveals the enormous distance between the legal definitions and the real day by day situations confronted by the majority of the children and adults in the early childhood education institutions.

EARLY CHILDHOOD EDUCATION – TEACHER EDUCATION – TEACHING QUALITY – EMPIRICAL RESEARCH

A discussão sobre a qualidade da educação para crianças de zero a seis anos de idade oferecida nas instituições de educação infantil tem adquirido maior destaque a partir da década de 90, acompanhando as mudanças políticas e legais trazidas com a redemocratização do país.

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 novas diretrizes legais; prefeituras procuravam dar resposta à demanda crescente por creches e pré-escolas, criando e/ou ampliando o atendimento.

No âmbito dos movimentos sociais, a demanda por creches era vista da perspectiva do direito da mãe trabalhadora; em outro espaço de mobilização, os movimentos pela defesa dos direitos de crianças e adolescentes lutavam principalmente pelo atendimento a crianças de famílias consideradas em situação de risco (Campos, 1999).

A qualidade da educação oferecida nas instituições de educação infantil ficou em segundo plano neste período: a ampliação do atendimento em creches deu-se principalmente por meio do repasse de recursos públicos a entidades filantrópicas e/ou comunitárias, que na maioria das vezes operam em condições precárias; pré-escolas municipais aumentaram a oferta de vagas, muitas vezes colocando maior número de crianças por turma e/ou desdobrando o número de turnos de funcionamento diário. Esse é o caso da cidade de São Paulo, onde as Escolas Municipais de Educação Infantil – Emeis –, para crianças de quatro a seis anos de idade, até hoje atendem em três turnos (das 7h às 11h; das 11h às 15h; das 15h às 19h), e as classes agrupam até 40 crianças (Correa, 2003).

A preocupação com a baixa qualidade do atendimento foi crescendo à medida que surgiram os primeiros estudos sobre as condições de funcionamento dessas instituições, principalmente creches vinculadas aos órgãos de bem-estar social. Eles revelaram as precárias condições dos prédios e equipamentos, a falta de materiais pedagógicos, a baixa escolaridade e a falta de formação dos educadores, a ausência de projetos pedagógicos e as dificuldades de comunicação com as famílias.

Um estudo sobre os programas de educação infantil implantados no Estado de Mato Grosso entre 1983 e 1990 (Silva, 1999) exemplifica bem as políticas sociais que levaram a essa situação nas instituições voltadas para a população mais pobre: com o intuito de ampliar o atendimento a baixo custo, foram desenvolvidos diversos projetos que utilizavam espaços adaptados e pessoal não qualificado, utilizando convênios federais com entidades e municípios.

Outro trabalho recupera a trajetória das creches e escolas comunitárias das favelas cariocas, descrevendo como essa rede, que surge no contexto dos movimentos sociais das décadas de 70, apoiada inicialmente por um acordo entre o Fundo das Nações Unidas para a Infância – Unicef – e a prefeitura do Rio de Janeiro para a favela da Rocinha, expande-se para outras favelas da cidade, formando uma rede de baixa qualidade, vinculada ao órgão municipal de assistência social, que funciona precariamente, atendendo interesses políticos clientelistas e recebendo crianças que não encontram lugar na rede escolar regular (Tavares, 1996).

Rosemberg (2003) mostra como essa orientação de ampliação a baixo custo, adotando as chamadas soluções de emergência, foi privilegiada pelos or-

ganismos internacionais que atuam nos países em desenvolvimento, tais como o Banco Mundial, a Unesco e o Unicef. Füllgraf (2002) também constatou, no processo de expansão do atendimento em Florianópolis, Santa Catarina, em um período de 25 anos, o crescente recurso ao uso de convênios como meio de ampliar as matrículas, minimizando os gastos.

Muitos estudos mostraram que esses baixos custos foram obtidos com o repasse de encargos para as mesmas famílias que se buscava assistir, utilizadas como fonte de financiamento e/ou de trabalho não remunerado. Merchede (1998) traz um exemplo dessa situação, ao comparar os custos de duas instituições do Distrito Federal, levando em consideração os gastos dos pais.

A preocupação com a baixa qualidade da educação infantil trouxe a criança para o centro das discussões: percebia-se que era necessário basear o atendimento no respeito aos direitos da criança, em primeiro lugar, para que fosse possível mostrar a legisladores e administradores a importância da garantia de um patamar mínimo de qualidade para creches e pré-escolas. Foi principalmente no âmbito da atuação de grupos ligados à universidade e aos profissionais da educação que se formularam os princípios que seriam acolhidos pela nova Constituição Federal de 1988 e que foram em grande parte mantidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB –, de 1996.

A principal mudança foi a definição da educação infantil como primeira etapa da educação básica (composta também pelo ensino fundamental obrigatório de oito anos e pelo ensino médio), o que significou, na prática, a exigência de que prefeituras e outras instâncias governamentais transferissem para o âmbito dos órgãos de educação a responsabilidade pelas redes de creche.

O segundo aspecto importante dessas reformas foi a exigência de formação prévia para professores e educadores de crianças pequenas, preferencialmente em nível superior, mas admitindo-se ainda o curso de magistério em nível médio.

Essa exigência vem sendo aceita com alguma dificuldade pelos sistemas de educação, especialmente no caso das creches. Ao mesmo tempo em que, em muitos estados e prefeituras, foram organizados cursos de formação para os educadores leigos que já se encontravam trabalhando nessas instituições, muitas prefeituras e entidades têm contestado a exigência e buscado subterfúgios, por exemplo, contratando educadores como se desempenhassem atividades de limpeza, para fugir ao requisito de formação prévia.

O início do novo século, assim, dá continuidade a esse processo de mudanças desencadeado pelas reformas da década anterior. É um período de ajustes e adaptações, que ainda enfrenta grandes dificuldades para obter as desejadas melhorias de qualidade.

ATUAÇÃO DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DAS DEMAIS INSTÂNCIAS FEDERAIS

A nova Constituição e a LDB determinaram que a responsabilidade pela oferta de educação infantil é dos municípios. Dessa maneira, os órgãos federais responsabilizam-se principalmente pela orientação sobre os padrões de atendimento que devem ser seguidos pelos sistemas educacionais estaduais e municipais, incluindo-se aí as escolas privadas e as instituições subvencionadas com recursos públicos.

No período entre a promulgação da nova Constituição (1988) e a aprovação da LDB (1996), o Ministério da Educação e Cultura – MEC –, reforçado inicialmente pelos compromissos assumidos internacionalmente na Conferência de Jomtien, desempenhou importante papel na formulação de diretrizes para a educação infantil, publicando documentos, promovendo estudos e debates, elaborando propostas curriculares e apoiando as mobilizações da área em diversos espaços (Machado, Campos, 2004).

O documento *Crerios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* (Brasil, 1995) compunha um conjunto formado por um cartaz contendo os doze critérios para a unidade creche e por um vídeo – *Nossa creche respeita criança* – acompanhado de um folheto com sugestões para discussão em grupos de formação. Seu conteúdo baseou-se em uma experiência de assessoria e intervenção em creches conveniadas do Município de Belo Horizonte, que contou com a parceria de diversas instituições e de órgãos da prefeitura. Reflete, assim, a realidade encontrada nessas creches, que pela primeira vez contavam com uma supervisão sistemática da prefeitura. Procurou abordar os problemas concretos observados nessas creches e as dificuldades que as equipes de educadoras leigas enfrentavam em seu cotidiano, comum à maioria das instituições que atendem crianças pequenas das classes populares pelo país afora.

Em 1988 foi publicado outro importante documento, fruto de um pro-

cesso de discussão organizado no âmbito dos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação em todo o país, com o título *Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil* (Brasil, 1998a). Contendo diversos textos sobre aspectos como espaço físico, saúde, formação de pessoal, entre outros, a publicação foi preparada para ser uma referência para as regulamentações a serem adotadas pelos conselhos para autorizar e orientar o funcionamento das instituições de educação infantil em seus estados e municípios.

Também o Conselho Nacional de Educação assumiu seu papel de orientador da implantação das novas diretrizes legais, aprovando uma série de pareceres com normas para a absorção das creches aos sistemas de educação, assim como diretrizes curriculares para as instituições de educação infantil e para os cursos de formação de professores de educação infantil e das primeiras séries do ensino fundamental (Brasil, 1999, Brasil, 1999a).

Em 1998, o MEC publicou o *Referencial curricular nacional para a educação infantil* – RCNEI –, em três volumes, enviados a escolas de todo o país, oferecendo subsídios para os projetos pedagógicos das prefeituras e das unidades de educação infantil (Brasil, 1998).

Paralelamente a esses esforços, o debate sobre o Plano Nacional de Educação – PNE – desenvolvia-se nas organizações da sociedade civil e no Congresso Nacional (Didonet, 2001). Aprovado em 2000, após longos debates, o Plano prevê padrões mínimos de infra-estrutura para as instituições de educação infantil, que assegurem:

- espaço interno, com iluminação, insolação, ventilação, visão para o espaço externo, rede elétrica e segurança, água potável, esgotamento sanitário;
- instalações sanitárias e para a higiene pessoal das crianças;
- instalações para preparo e/ou serviço de alimentação;
- ambiente interno e externo para o desenvolvimento das atividades, conforme as diretrizes curriculares e a metodologia da educação infantil, incluindo o repouso, a expressão livre, o movimento e o brincar;
- mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos;
- adequação às características das crianças especiais.

O PNE também define metas de expansão do atendimento para creches e pré-escolas em nível nacional. No entanto, a aprovação do novo sistema de financiamento da educação, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Fundef –, implantado no país a partir de 1998, não conferiu prioridade à expansão da educação infantil (Guimarães, Pinto, 2001). Dessa forma, as novas diretrizes legais que apontam para melhorias na qualidade do atendimento não puderam ser traduzidas em efetivas medidas práticas na escala necessária. A distância entre a legislação e a realidade continua, infelizmente, a caracterizar grande parte da educação infantil no país, como se verá a seguir.

Nesse contexto, as mobilizações da sociedade civil, agora articuladas nos Fóruns de Educação Infantil locais e no Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil – Mieib –, em âmbito nacional, cumprem importante papel, atuando no sentido de converter em realidade o que foi conquistado na lei.

QUALIDADE DA COBERTURA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Uma concepção democrática de qualidade não pode se esquivar de considerar o tipo de acesso que a população tem às creches e pré-escolas. Em um país populoso como o Brasil, onde a faixa etária de zero a seis anos corresponde a 13,3% do total de habitantes, chegando em alguns estados a mais de 17% (Brasil, 2002), com grandes desigualdades regionais e de renda, é importante verificar quem tem acesso a que tipo de atendimento educacional.

Kappel (2003, 2005) realizou um estudo com base em dados colhidos pelo IBGE e pelo MEC para o período de 1995 a 2001. São essas as principais fontes de dados estatísticos sobre o atendimento educacional no país, sendo que o IBGE colhe seus dados nos domicílios, em censos demográficos decenais e pesquisas por amostragem anuais, e o MEC recolhe os dados de matrícula fornecidos pelos sistemas de ensino, que realizam sua coleta junto às escolas. Como mostrou Rosemberg (1999), a contagem do IBGE apresenta sempre números mais altos de crianças atendidas, o que pode ser explicado pelo fato de que muitos serviços utilizados pelas famílias não são supervisionados e contabilizados pelos órgãos educacionais, existindo à margem dos sistemas de ensino públicos e privados regulares.

O trabalho de Kappel mostrou que no período considerado houve crescimento do número de matrículas; entretanto, grande parte das crianças ainda continuava excluída do acesso à educação infantil em 2001. Nesse ano, apenas 10,6% das crianças entre zero e três anos de idade e 57,1% das crianças entre quatro e seis anos de idade estavam matriculadas em creches e pré-escolas. Kappel, Carvalho e Kramer (2001) mostraram também, em trabalho anterior, baseado em dados de 1996 e 1997, a existência de grandes desigualdades de acesso a creches e pré-escolas por idade, faixa de renda, cor/etnia, escolaridade da mãe e do pai, condição de ocupação da mãe, quantidade de pessoas no domicílio, região e moradia urbana ou rural. Os percentuais de crianças matriculadas eram mais altos para crianças com idade mais próxima dos sete anos, de famílias das faixas de renda médias e altas, de cor branca, com pais e principalmente mães de escolaridade mais alta, com mães que trabalham, morando em domicílios com menor número de pessoas, nas regiões mais desenvolvidas e nas zonas urbanas.

Em seu diagnóstico sobre o atendimento em Florianópolis, Estado de Santa Catarina, Füllgraf menciona um total de 1.945 crianças entre zero e seis anos registradas em listas de espera nas escolas municipais, pelo censo escolar de 2000. Segundo a autora, a pesquisa verificou que, na falta de vagas, muitas famílias buscam alternativas como creches domiciliares não regulamentadas e algumas já começam a acionar os órgãos de justiça na busca de seus direitos. Na mesma cidade, Lobo e Gonçalves (2001) verificaram que a localização das unidades de educação infantil nos bairros apresenta descontinuidades, agravando o problema do déficit de vagas em muitos locais.

Os dados examinados por Kappel (2003) revelam sérias distorções que ainda subsistem: em 2001 o IBGE registrava um total de 627 mil crianças entre sete e nove anos de idade freqüentando pré-escolas e classes de alfabetização e um total de 38 mil crianças de mais de nove anos na mesma situação! Portanto, crianças que já deveriam estar cursando o ensino fundamental, retidas ilegalmente na educação infantil (ver também Rosemberg, 1996).

Situação inversa constitui a absorção de crianças de seis anos e até de cinco anos de idade no ensino fundamental, uma tendência que tem se acentuado nos últimos anos. Permitida pela legislação, e aliás adotada pela maioria dos países, esse ingresso antes dos sete anos pode ser prejudicial às crianças nos sistemas locais que ainda apresentam altos índices de repetência nas pri-

meiras séries, o que leva a uma antecipação dessa experiência negativa para muitas crianças. Em 2001, 25,4% das crianças de seis anos e 4,8% das crianças de cinco anos, respectivamente 725 mil e 103 mil, já se encontravam matriculadas no ensino fundamental no país (Kappel, 2003, 2005).

Os estudos sobre o financiamento da educação no país revelam os enormes obstáculos que se colocam para a ampliação e melhoria da qualidade da educação infantil. Como mostram Guimarães e Pinto (2001), a maioria dos municípios, principais responsáveis pelo atendimento a essa faixa etária, não conta com recursos suficientes para consolidar redes de educação infantil de qualidade. Segundo esses autores, seria necessário o aporte de novos recursos federais para que as metas de expansão definidas no PNE possam sair do papel. Infelizmente, como mostrou o estudo de Barreto (2003) sobre o período de governo anterior (1998-2002), foi exatamente o inverso que ocorreu na definição de prioridades do poder executivo federal.

A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL NOS ESTUDOS DIVULGADOS ENTRE 1996-2003

O levantamento bibliográfico teve como objetivo principal a coleta de resultados recentes de pesquisas sobre a qualidade da educação nas instituições de educação infantil brasileiras¹. Ao longo da última década, a produção de pesquisa e estudos sobre educação infantil cresceu significativamente no país. Essa produção é divulgada principalmente em eventos acadêmicos e revistas de educação. Muitas vezes resultando de trabalhos realizados no âmbito dos programas de mestrado e doutorado das universidades, outras vezes partindo de iniciativas de Secretarias de Educação ou de organizações não governamentais – ONGs –, que encomendam diagnósticos sobre o atendimento em seus municípios, em seu conjunto esses trabalhos já fornecem dados significativos sobre a qualidade da educação infantil em diversos contextos e sob diferentes aspectos.

1. Este levantamento foi realizado durante o ano de 2004 no contexto do projeto Revisão de políticas de educação infantil no Brasil, promovido pelo Ministério da Educação, que integrou a pesquisa da Unesco e OCDE.

Metodologia

A revisão bibliográfica não pretendeu desenvolver uma análise crítica sobre essa 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. Foram incluídos também textos que refletiam sobre a qualidade e sua avaliação numa perspectiva teórica, a partir de dados secundários, ou apresentavam análise de políticas e/ou legislação pertinentes ao tema.

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

Para o período de 1980 a 1995, que antecedeu a aprovação da LDB, foram selecionadas obras de referência relacionadas ao tema, utilizando-se como fonte de pesquisa o documento *Educação Infantil – 1983-1996* (Série Estado do Conhecimento, n.2) publicado pelo MEC/Inep (Rocha, 2001).

O levantamento referente ao período de 1996 a 2003, após a vigência da nova LDB, buscou localizar estudos publicados nas principais revistas de educação brasileiras e apresentados na mais importante reunião científica da área, a Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd –, no Grupo de Trabalho Educação da Criança de zero a seis anos (GT 7).

Os textos selecionados foram lidos e resumidos. Para que os focos de análise não se perdessem e também para padronizar os resumos, foi criado um roteiro para a leitura dos trabalhos. No total foram utilizados 68 textos: 50 artigos publicados em periódicos e 18 trabalhos e pôsteres apresentados na ANPEd.

Artigos publicados em periódicos

As revistas de educação foram pesquisadas na base de dados da Biblioteca Ana Maria Poppovic da Fundação Carlos Chagas – FCC. Foram selecio-

nados os seguintes periódicos indexados na base de dados: *Cadernos CEDES; Educação & Sociedade; Cadernos de Pesquisa; Estudos em Avaliação Educacional, Educação e Pesquisa; Educação & Realidade; Ensaio; Pro-Posições; Revista Brasileira de Educação; Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos e Em Aberto*, que constituem os mais representativos da área.

No sistema de busca da Fundação Carlos Chagas, a partir dos descritores *creche e educação infantil*, foram localizadas 240 referências. Esses dois descritores abarcam as referências a trabalhos sobre pré-escolas. Com base nas datas de publicação e nos títulos, foram selecionados 41 artigos para leitura e resumo. Posteriormente, foi feita uma nova análise das listagens e selecionados mais nove títulos. Alguns dos periódicos inicialmente incluídos na listagem foram descartados por não conterem textos com dados de pesquisa, restando aqueles mencionados.

Trabalhos apresentados na Reunião anual da ANPEd

Esses trabalhos constam de disquetes e CD-Roms editados pela ANPEd e de sua página na Internet. Seus títulos e resumos também são encontrados nos *Programas* editados para as reuniões. As buscas foram realizadas no período de julho a agosto de 2004. As referências incluem trabalhos e pôsteres apresentados no GT 7 da ANPEd, dos quais foram selecionados 30 títulos e resumos. Descartando-se os textos não localizados na íntegra, por não constarem por extenso no CD-Rom ou na página da ANPEd, e aqueles trabalhos que foram também publicados, chegou-se ao total de 18 trabalhos. Foi dada preferência ao texto publicado, no caso dos trabalhos que haviam sido apresentados na ANPEd e depois localizados nos periódicos selecionados.

Características dos textos e sua utilização na revisão

A característica mais interessante da relação de artigos selecionados é que uma parte significativa deles foi publicada em números especiais e/ou temáticos, ou em dossiês temáticos de algumas revistas: 21 dentre 50. Desses 21, 10 constam do *Em Aberto* (2001), cujo tema foi "Educação infantil: a creche, um bom começo".

Note-se que, tanto os artigos, como os trabalhos apresentados na

ANPEd, muitas vezes resultam de dissertações ou teses, resumindo seus principais dados. Em alguns casos, a mesma dissertação ou tese pode fundamentar mais de um artigo.

O aproveitamento das informações contidas nos textos foi realizado livremente, ao longo desta revisão. Os textos contendo descrição e/ou análise de dados sobre políticas de atendimento; diagnósticos de redes de educação infantil ou rede de instituições; estudos de caso sobre instituições e relatos de experiência foram utilizados para fundamentar e trazer dados sobre os temas abordados nesta revisão: 1. formação de profissionais; 2. propostas pedagógicas; 3. condições de funcionamento e práticas educativas; 4. relações com as famílias.

Os textos considerados de tipo conceitual e/ou teórico pertinentes à questão da qualidade; sobre a história recente da educação infantil no país; abordando aspectos das políticas oficiais de atendimento e da legislação, foram utilizados na parte introdutória desta revisão e ao longo do texto quando necessário. O trabalho de Rocha (1999) sobre a produção da ANPEd no período anterior a 1996 foi destacado, por trazer uma boa revisão sobre os antecedentes da produção aqui analisada.

Na bibliografia final, constam dois conjuntos de textos: primeiro, os 68 títulos resumidos a partir do levantamento sobre a produção de 1996 a 2003 e em seguida os demais trabalhos, localizados a partir do mencionado estado da arte (Rocha, 2001), assim como outras referências utilizadas no texto.

A produção da ANPEd entre 1990 a 1996, segundo estudo de Rocha

O artigo de Rocha (1999), um dos selecionados neste levantamento, oferece um interessante panorama sobre a produção apresentada na ANPEd no período anterior ao coberto por esta revisão. A autora analisa 122 textos, 110 apresentados no GT 7 e 12 em outros grupos temáticos.

Rocha observa que um número crescente de pesquisas investiga os diferentes aspectos das relações travadas nas instituições de educação infantil e que há uma significativa ampliação dos trabalhos que se voltam ao acolhimento das crianças de zero a três anos em instituição de tempo integral. A tendência anterior de discutir questões relacionadas às políticas educacionais é substituída por maior presença de estudos que analisam experiências regionais ou locais. Esses reafirmam a prevalência do acesso às instituições de educação

infantil para crianças de quatro a seis anos, em tempo parcial, o que acaba por privilegiar segmentos sociais já favorecidos.

Outros temas analisados nos estudos são: a diversidade das características dos profissionais que trabalham na creche resultando em baixa qualidade do trabalho, em que a criança é desconsiderada como elemento central para a elaboração das propostas pedagógicas; a influência de estudos sobre outros países nos modelos educativos e na reflexão sobre a realidade nacional; o jogo e a brincadeira relacionados à linguagem, com o reconhecimento de seu papel mediador. A área da linguagem (incluindo a escrita) merece a atenção de grande número de trabalhos, sendo que o impacto das interações adulto-criança na compreensão e na constituição da linguagem pela criança constitui-se na temática mais estudada.

O levantamento também indica que as pesquisas apresentam um conjunto de indicativos para a prática pedagógica, como valorização do jogo e da exploração do espaço; favorecimento das interações criança-criança pela estruturação e diversificação de objetos e do espaço; exploração de situações significativas, interações com os adultos; incorporação do folclore e dos jogos tradicionais, bem como da literatura infantil, associados a um conjunto de atividades de expressão.

Por sua vez, a análise mostra que são poucas as pesquisas que incluem as determinações socioculturais tais como classe, gênero, raça e etnia: a maior parte dos trabalhos trata de uma criança abstrata, referida no singular, sem distinção das multiplicidades que a determinam e a constituem. Os estudos que procuram dar voz às crianças em geral acabam por concluir que elas incorporam de forma precoce uma visão escolar, em que prevalecem a autoridade e o controle do professor.

Há pesquisas que discutem a formação de professores, sobretudo a formação regular oferecida pelos cursos superiores de pedagogia e suas implicações para a prática pedagógica, destacando situações de redimensionamento da prática a partir dos estágios supervisionados. Outros articulam formação regular com formação em serviço dos professores, sobretudo nas redes públicas. A relação pesquisa-ensino é apontada por algumas investigações como um eixo fundamental na formação, destacando-se nesse caso o papel de certas creches universitárias públicas que têm sustentado muitas dessas iniciativas, orientando novas práticas de formação a partir de suas próprias experiências.

As relações entre adultos só se fazem presentes de forma indireta nos dois estudos sobre interação creche-família. Entre as pesquisas analisadas são reduzidos os trabalhos que investigam a identidade específica desses profissionais. São também limitados os estudos que se preocupam com os efeitos da pré-escola e sua relação com a desigualdade socioeconômica. Nesse aspecto, a autora chama a atenção para a necessidade de associar a discussão sobre qualidade ao problema das desigualdades sociais, articulação que ela não encontrou na maioria dos estudos examinados. Critica também os textos que defendem a indissociabilidade entre o cuidado e a educação das crianças pequenas, porém acabam por negligenciar a dimensão do cuidado em sua abordagem.

A qualidade da educação infantil

Profissionais de educação infantil 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 zero a seis anos encontravam-se vinculadas a diferentes setores governamentais. As pré-escolas, geralmente atendendo crianças de quatro a seis anos de idade em meio período diário, sempre estiveram ligadas aos sistemas de ensino, funcionando seja em classes anexas a escolas primárias, seja em unidades próprias de educação infantil. Nessas escolas, exigia-se normalmente que as professoras (pois são em sua maioria mulheres) 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 sua vez, as creches estavam em sua maioria subordinadas a órgãos de bem-estar social, geralmente funcionando em período integral e atendendo a faixa etária de zero a seis anos, seja diretamente administradas por prefeituras e governos estaduais, seja em regime de conveniamento com órgãos públicos e even-

tualmente ONGs nacionais e internacionais. Na área de bem-estar social raramente houve a preocupação de exigência de um nível mínimo de escolaridade ou formação prévia em curso de magistério para adultos que trabalhavam diretamente com as crianças (Tavares, 1996). Quando muito propiciava-se alguma formação em serviço, de forma não muito sistemática, diretamente através de sistemas de supervisão ou adotando o recurso de assessorias externas.

Com a recente absorção das creches aos sistemas educacionais, ainda em processo, há a exigência legal de formação dessas educadoras. Diversas estratégias vêm sendo utilizadas para enfrentar esse desafio: organização de cursos supletivos para as educadoras leigas que já trabalham nas creches; substituição desses adultos por professores formados em cursos de magistério; utilização de duplas de adultos em cada turma de crianças, compostas por uma professora e uma auxiliar, e assim por diante (ver Yamaguti, 2001, Vieira, 1999). Tendencialmente, observa-se maior exigência de formação para as turmas de crianças nas faixas mais próximas de sete anos e menor exigência para as crianças menores. Reforçando essa tendência, as professoras formadas que vão trabalhar em educação infantil geralmente preferem assumir as turmas de crianças maiores (ver Tomazzetti, 1997).

Dados referentes ao ano de 2002 mostram que no Brasil, 64% das funções docentes na pré-escola contavam com nível médio e 23% com nível superior, restando portanto um contingente de funções preenchidas por pessoal não habilitado (Brasil, 2003, p.23). Mas na creche, setor em que as estatísticas do MEC ainda não abrangem todos os estabelecimentos, as deficiências de formação são mais graves. Como exemplo, no Município de São Paulo, onde existe desde os anos de 1980 uma expressiva rede direta e conveniada de creches, no ano de 2001, quando a rede direta foi transferida para a Secretaria de Educação, 50% das chamadas auxiliares de desenvolvimento infantil – ADIs – tinham menos que o nível médio de escolaridade e 40% tinham nível médio sem magistério, enquanto na rede de pré-escolas (Emeis) do mesmo município não existe professora que não tenha pelo menos o curso de magistério e 60% já tinham curso superior em 2001 (PMSP apud Campos, 2003). Outro exemplo é trazido por diagnóstico realizado sobre as creches/pré-escolas comunitárias da Baixada Fluminense: apenas 27% de um total de 245 dos chamados “educadores titulares” possuíam formação em magistério e menos de 2% em nível superior (Fundação Fé e Alegria do Brasil, 2001, p.49).

Levantamento realizado nos 91 municípios do Estado do Rio de Janeiro por pesquisadores da Pontifícia Universidade Católica – PUC – do Rio de Janeiro (Kramer, 2001, Corsino, Nunes, 2001), que obteve informações de 54 dentre eles, revelou sérios problemas de qualidade no aspecto da formação prévia e em serviço dos profissionais. Ainda existiam diferentes exigências quanto à escolaridade e qualificação, conforme se tratasse de auxiliares ou professoras: 50 deles exigiam o curso de magistério para as professoras; 22 municípios só exigiam ensino fundamental para as chamadas auxiliares; 25 municípios não sabiam informar o nível de formação dessas auxiliares. O acesso por concurso não adota provas específicas para educação infantil em mais de 70% desses municípios e os planos de carreira existem em apenas metade deles.

O levantamento também recolheu diversas informações sobre a supervisão e a formação em serviço. A maioria dos municípios que enviaram informações declararam desenvolver projetos de formação, mas apenas metade deles realizam propostas voltadas especificamente para a educação infantil.

Quanto aos diretores, a maioria chega ao cargo por indicação; somente 11 municípios adotam o processo de eleição para a escolha dos diretores. A formação no nível médio é exigida em 40 municípios para a pré-escola e em 30 deles para a creche. Apenas sete exigem curso superior para diretores de pré-escola e seis para creche.

Outros dados recolhidos pela pesquisa revelam a segmentação e a heterogeneidade das redes escolares municipais, que interpretam ao seu modo a legislação e não recebem orientação nem apoio dos órgãos estaduais. Assim, por exemplo, a incorporação das crianças de seis anos ao ensino fundamental parece ocorrer ao acaso das decisões isoladas de cada prefeitura, fazendo com que sistemas de ensino de municípios vizinhos apresentem maneiras muito diferentes de organizar as séries do ensino fundamental e sua articulação (ou falta de articulação) com a educação infantil.

No material localizado nesta revisão, encontram-se relatos de diagnósticos feitos em alguns municípios de diversas regiões, que incluem dados sobre educadores e professores.

Em Fortaleza, Ceará, Cruz (2001) realizou levantamento sobre creches comunitárias que recebiam subsídios públicos, estudando, entre outros aspectos, 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. Mesmo assim, em geral mostravam-se bastante 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, Santa Catarina, Rocha e Silva Filho (1996) realizaram um diagnóstico sobre uma amostra de 20% das instituições de educação infantil, levantando dados sobre 464 profissionais de diversas funções. Na área da educação, a maioria dos professores contava com formação secundária ou em 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 as 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, Estado do Rio Grande do Sul, 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 zero a três anos de idade. Os níveis de qualificação encontrados para os profissionais de educação infantil 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 contava com contratos de trabalho formalizados. Também foi nessas instituições que se registrou maior concentração de profissionais com poucos anos de experiência.

Na cidade de Niterói, Rio de Janeiro, Vasconcellos (2001) realizou uma pesquisa em 13 unidades de educação infantil, colhendo dados sobre 210 pro-

fissionais. 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 educativo com as crianças pequenas.

Outros trabalhos de menor escala preocuparam-se em olhar mais de perto a prática de professoras e educadoras em instituições de educação infantil, observando-as em seu trabalho cotidiano com as crianças e recolhendo seus depoimentos. Os resultados não foram muito diferentes daqueles registrados na pesquisa de Cruz sobre as creches comunitárias de Fortaleza. Maranhão (2000), realizando um estudo de caso que focalizou a questão da saúde em um berçário de creche, identificou uma concepção desse atendimento como um mal necessário para crianças caracterizadas como carentes, frágeis e dependentes. Os dados empíricos revelaram que as educadoras reconhecem que necessitam de um certo saber para desempenhar suas tarefas de cuidado, mas seus conhecimentos são construídos “no próprio desenrolar do trabalho com as crianças, trocando experiências com aqueles que já cuidaram dos filhos, sobrinhos e netos ou que estão há mais tempo na creche”.

Uma revisão sobre teses e dissertações defendidas na área de educação que continham dados sobre crianças de zero a três anos (Strenzel, 2001) aponta para essa mesma 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 educação infantil. Os depoimentos mostram que os técnicos reconhecem que, na ausência de 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, em que os estágios são só formais e não preparam os professores para a realidade que vão enfrentar, bem como a insuficiência da formação em serviço, pois muitas vezes não existem horários pre-

vistos para o trabalho de planejamento e reflexão em equipe e os modelos de formação adotados não propiciam a integração entre teoria e prática.

Cruz (2003) também investigou as experiências de formação de profissionais de educação infantil na cidade de São Paulo, entrevistando 21 técnicos formadores de 17 instituições públicas e privadas responsáveis por cursos nessa área. Seu foco foi a educação sexual, como componente desses programas. Na visão desses formadores, as creches e pré-escolas são “carregadas de preconceito” e as professoras e educadoras descrevem, durante as formações, episódios vividos com as crianças, no terreno da sexualidade e dos papéis de gênero, com os quais não sabem lidar e que lhes causam ansiedade. Porém, diante do conjunto de problemas que devem ser enfrentados, esse tema não ganha prioridade, sendo as intervenções nessas capacitações “cíclicas, esporádicas, pontuais e raramente continuadas”.

Outra pesquisa que investigou uma amostra de creches domiciliares do município de Blumenau, em Santa Catarina, 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, Meneghel, 2003). A pesquisa, que observou essas mulheres em seu cotidiano, 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.

A confusão de papéis também é registrada por estudo que observou professoras e monitoras que trabalham lado a lado em creches de Campinas, Estado de São Paulo (Wada, 2003). A divisão de tarefas entre quem educa – a professora – e quem cuida – a monitora, acaba por ser minimizada na prática, apesar das diferenças salariais, de formação e de jornada de trabalho entre as duas profissionais. Segundo a autora, no enfrentamento do trabalho cotidiano, as professoras buscam suas referências nos contextos da casa e da escola, enquanto as monitoras adotam a casa como modelo. Sem um preparo adequado, ambas acabam por desenvolver práticas contraditórias em seu trabalho.

A pesquisa de Bufalo (1999) chegou a resultados semelhantes ao observar um centro de educação infantil onde professoras e monitoras dividiam o

trabalho com crianças de um a dois anos de idade. A autora notou uma certa hierarquização de tarefas entre as duas profissionais e ao mesmo tempo uma ambigüidade nos papéis desempenhados. No caso das monitoras, a falta de qualificação e a informalidade estaria levando à falta de atenção com o planejamento e a avaliação do trabalho realizado com as crianças.

Esses resultados apontam para alguns dos principais problemas da formação de profissionais da educação infantil. 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 educativo, principalmente com as crianças menores atendidas em tempo integral nas creches. As educadoras ou monitoras, por sua vez, que na maioria não contam nem mesmo com o curso secundário, baseiam seu trabalho no conhecimento que desenvolvem no âmbito doméstico, priorizando as atividades de higiene, alimentação e segurança. Os programas de supervisão e formação em serviço, quando existentes, também apresentam falhas em sua concepção e enfrentam a dificuldade desses profissionais geralmente não contarem com horário remunerado para planejamento e trabalho em equipe nas instituições.

A fase de transição que essa área atravessa, com a absorção das creches pelos sistemas educacionais, adiciona outros desafios em relação à definição de papéis e a divisão de trabalho nas instituições. Esse processo de integração parece, no entanto, estar abrindo, pela primeira vez, novas perspectivas de formação em serviço e de qualificação para as educadoras leigas das creches. Ainda assim, como alerta Haddad (1997), esse processo teria de ser acompanhado de profunda revisão e reformulação das funções e objetivos de ambas as instituições diante da responsabilidade pelo cuidado e socialização da criança.

Propostas pedagógicas e currículo para educação infantil

O relato de Yamaguti (2001) sobre a experiência de integração das creches ao sistema de ensino municipal em São José do Rio Preto, interior de São Paulo, representa bem a realidade registrada em muitos outros municípios. Dentre as principais providências adotadas para as creches que migraram do órgão de bem-estar, estão a capacitação continuada, o estímulo para a retomada dos estudos para o pessoal das creches e a elaboração da proposta pe-

dagógica. Com efeito, com raras exceções, enquanto estavam no âmbito do bem-estar social, as creches não contavam com programações que contemplassem o desenvolvimento integral das crianças. Geralmente, os documentos orientadores, quando existentes, ocupavam-se dos aspectos de saúde, alimentação e higiene.

Em levantamento nacional realizado pelo MEC (Brasil, 1996), que analisou uma amostra de 45 conjuntos de documentos enviados por estados e municípios de capitais de cinco regiões brasileiras, foi constatado que a maioria deles não incluía propostas para a faixa de zero a três anos de idade, pois a maior parte das creches ainda não se encontravam vinculadas aos órgãos educacionais cobertos pela pesquisa. O trabalho também incluiu estudos de caso de uma subamostra de cinco capitais de estados, com entrevistas e visitas a unidades de educação infantil. Suas conclusões mostram que os setores ligados à educação estavam gradativamente absorvendo o trabalho com a faixa de zero a seis anos; a maioria dos estados e capitais possuía currículos/propostas pedagógicas, sendo que muitos eram restritos ao segmento pré-escolar; ao lado de iniciativas promissoras também se registraram desvios, como a permanência das “classes de alfabetização” entre a pré-escola e a 1ª série do ensino fundamental (então chamado de 1º grau) e a escolarização precoce das crianças de quatro a seis anos de idade, expressa na rigidez dos modelos pedagógicos adotados no cotidiano. Esse estudo, rico em observações e sugestões, detectou muitos problemas que ainda hoje persistem nos sistemas educacionais como, por exemplo, a desarticulação entre o discurso das equipes técnicas, as práticas dos educadores e o teor dos documentos das propostas.

No período que se seguiu à aprovação da LDB, o debate sobre as concepções pedagógicas e o currículo para a educação infantil, agora abrangendo as crianças menores de quatro anos e as creches, ganhou destaque na área educacional, principalmente após a publicação do documento *Referencial curricular nacional para a educação infantil* pelo MEC (Brasil, 1998). Elaborado por uma equipe de assessores contratados pelo Ministério, o documento está organizado em três volumes: o primeiro apresenta uma reflexão geral sobre o atendimento no Brasil, sobre as concepções de criança, de educação e do profissional; o segundo trata da “Formação pessoal e social” e o terceiro volume ocupa-se dos diferentes conteúdos incluídos em “Conhecimento do mundo”. Uma versão preliminar do texto foi enviada a um grande número de consulto-

res (cerca de 700, segundo Cerisara, 2002), que elaboraram pareceres individuais. Com base nesses pareceres o documento foi reformulado e enviado a todas as instituições de educação infantil do país, pretendendo atingir diretamente os professores e educadores. Posteriormente o MEC financiou processos de formação, por todo o país, com base no RCNEI.

Seguindo o que prescreve a LDB, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação aprovou as *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil* (Brasil, 1998), cuja relatora foi Regina de Assis, com caráter mandatório para todos os sistemas municipais e/ou estaduais de educação, diferente do RCNEI, que não têm esse sentido. As diretrizes são claras ao definirem, em seu art. 3º, os “fundamentos norteadores” que devem orientar os projetos pedagógicos desenvolvidos nas instituições de educação infantil:

- a. princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum;
- b. princípios políticos dos direitos e deveres de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática;
- c. princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais.

No entanto, o documento do MEC monopolizou muito mais o debate e suscitou diversas críticas, principalmente na área acadêmica (Kramer, 2002; Bujes, 2000). A ANPEd (1998), publicou, na *Revista Brasileira de Educação*, a íntegra do parecer institucional elaborado por uma comissão e enviado ao MEC. Ali são feitas diversas sugestões, sendo que algumas foram acolhidas na versão final do documento e outras não. Entre as falhas apontadas, destaca-se a omissão do documento quanto a orientações para a integração entre a pré-escola e a escola fundamental, especialmente no que toca a absorção das crianças de seis anos na primeira série. Outras críticas referem-se a uma excessiva ênfase em conteúdos de aprendizagem, mesmo para a faixa de zero a três anos de idade e ao “viés psicologizante”.

Cerisara (2002) analisa o RCNEI no contexto das reformas educacionais da década de 1990 no país. Reconhece os méritos da iniciativa do MEC, mas aponta a ênfase, exagerada segundo ela, no modelo escolar de currículo. A autora também questiona o fato de o programa de formação em serviço *Parâ-*

metros em Ação, implantado pelo MEC, supor a adoção do *Referencial curricular nacional* por parte dos municípios e das instituições, o que levaria o documento que se pretendia aberto e flexível tornar-se na prática obrigatório e único.

Outros trabalhos levantados preocuparam-se em investigar as propostas curriculares adotadas localmente. No diagnóstico sobre o atendimento em Florianópolis, feito por Rocha e Silva Filho (1996) e 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 em suas propostas e 15% declararam dar liberdade aos professores para atuar com as crianças. As orientações teóricas mais mencionadas foram o “construtivismo” e o “interacionismo” (Piaget e Vygotsky). 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 zero a seis anos em creches e/ou pré-escolas de um município brasileiro (Florianópolis), em levantamento realizado nos anos de 1997/1998. Um terço dessas instituições declararam não possuir proposta pedagógica própria. 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 pequena. Dentre as instituições estaduais, 67% delas declararam possuir um currículo/proposta pedagógica, sendo que mais de 80% também seguiam um modelo bastante escolarizado, organizado por áreas do conhecimento, com ênfase em Português e Matemática. 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 porcentual equivalente declarou adotar a organização por áreas do conhecimento. A única instituição federal da amostra apresentava uma proposta diferenciada, organizada

por eixos de trabalho e projetos. Uma das conclusões do estudo é que, ao não considerar a especificidade das crianças menores de três 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 relato de experiência de Aragão, et al. (2001) sobre uma creche de Brasília e o trabalho de Garms e Cunha (2001), que descreve um estudo diagnóstico realizado 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.

Condições de funcionamento e práticas educativas no cotidiano das instituições

Dentre os resumos analisados, foram localizadas 15 pesquisas que trazem dados empíricos com base em entrevistas e observação do cotidiano de creches e pré-escolas: nove sobre creches e seis que incluem dados sobre pré-escolas e/ou atendimento a crianças de quatro a seis anos de idade. 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 educação infantil brasileiras.

O levantamento de Cruz (2001) sobre as creches comunitárias de Fortaleza, Ceará, 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. Diante dessa 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, Rio Grande do Sul, em estudo que cobriu 24 creches municipais e cinco conveniadas. Quanto às instalações, essas

creches funcionavam em prédios de alvenaria, de quatro a onze 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, “limitando a exploração do olhar infantil” e as 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 grande precariedade nos quadros de pessoal, com rotatividade, instabilidade e provisoriedade. Também a falta de preocupação da prefeitura em relação ao envio de material pedagógico e brinquedos às creches é vista como contribuindo para a situação constatada. Dessa maneira, os objetivos de “formar o cidadão”, presentes em onze propostas pedagógicas analisadas, não parecem estar sendo contemplados nas práticas 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 de o 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, segundo os autores, 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 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 na realidade.

Outro estudo de caso sobre uma creche municipal (Coutinho, 2002), que utilizou registros escritos, fotográficos e em vídeo, constatou a mesma rotinação do cotidiano, em que 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.

Sayão (2003) e Finco (2003) trazem observações sobre manifestações infantis relacionadas a papéis de gênero e à sexualidade, que provocam reações precipitadas e moralistas dos adultos, revelando que este é um tema ainda pouco trabalhado nas programações e nos cursos de formação de creches e pré-escolas.

Uma pesquisa com professoras de creche e de pré-escolas que investigou como elas trabalhavam com o desenho das crianças, descreve situações do cotidiano em que o desenho é geralmente utilizado seja como instrumento de treinamento de habilidades motoras finas, seja para acalmar, distrair ou passar o tempo. A produção das crianças não é respeitada como tal, sendo que as professoras realizam intervenções “corretivas” que revelam sua dificuldade para considerar o desenho infantil como uma esfera de atividade simbólica. As crianças, ao contrário, vivem essas situações de forma diferente, comentando seus trabalhos e exercendo sua criatividade (Silva, 1999),

Curiosamente, um trabalho (Piotto et al., 1998) realizado em quatro tipos de creches de Ribeirão Preto (particular, universitária, municipal e filantrópica), no interior de São Paulo, que procurou testar um instrumento de avaliação de qualidade elaborado a partir de documento utilizado na Austrália, verificou que a despeito de algumas dessas instituições apresentarem realidades muito semelhantes ao que já foi descrito, a visão das equipes sobre seu

trabalho era bastante positiva. A experiência também revelou grande dificuldade dos profissionais de lidar com material escrito e de realizar as atividades de avaliação propostas pelo instrumento. O fato de o instrumento prever a consulta aos pais foi mal interpretado pelos profissionais, evidenciando visões bastante negativas sobre as famílias das crianças.

No relato de Yamaguti (2001) sobre a gestão das creches na prefeitura de São José do Rio Preto, sobressaem as medidas adotadas no sentido de quebrar muitos desses padrões herdados da tradição assistencialista das creches. Assim, ela cita medidas relativas ao arranjo dos espaços, como desmonte de berços, ampliação da atividades fora das salas, adoção do sistema de self-service nos momentos de alimentação das crianças etc.

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 (2001) realizou pesquisa entre 1996 e 1998, sobre uma amostra aleatória de 84 Escolas Municipais de Educação Infantil – Emeis –, da cidade de São Paulo, correspondendo a 20% de um total de 375 no município. Para uma subamostra de 13 unidades foram realizadas observações, entrevistas e registros em vídeos. As escolas funcionam em três turnos diários, recebendo crianças de quatro a seis anos de idade e contando com professoras formadas. Esse estudo traz um retrato detalhado dessas instituições nos aspectos da disponibilidade e uso de brinquedos e materiais pedagógicos. Com base em uma devolução de 65% dos 704 questionários distribuídos aos professores, pode-se inferir que de forma geral e relativamente à realidade brasileira, essas escolas apresentavam boas condições de funcionamento, com equipamentos e materiais variados. Em mais de 65%, foram mencionados como existentes materiais de música; materiais e equipamentos de comunicação visuais, sonoros, audiovisuais e informatizados; instalações para atividades motoras e educação física; materiais para manipulação e experiências sensoriais e de motricidade fina; materiais de artes visuais e plásticas, estes os mais freqüentes (91%). Os brinquedos e materiais destinados a atividades simbólicas, de construção e socialização foram os menos citados.

A observação das escolas, entretanto, mostrou que muitas vezes esses materiais estão guardados fora das salas e do alcance das crianças, o que em parte pode ser explicado por haver três turmas e professoras diferentes ao longo do dia em cada sala e pela falta de tempo das professoras para preparar e arrumar o material antes de receber os alunos. Como exemplo significativo, o estudo descreve uma escola em que a coordenadora abre consecutivos armários situados no corredor, todos trancados a chave, contendo material escolar e audiovisual, livros infantis, brinquedos, instrumentos musicais etc. Assim, o uso diário desses materiais é limitado: instrumentos musicais são utilizados em datas especiais; os brinquedos fixos da área externa só são acessíveis durante o recreio de 20 minutos diários; as revistas são utilizadas para atividades de alfabetização, descontextualizadas de propostas criadas pelas crianças; bibliotecas e brinquedotecas, quando existentes, são pouco freqüentadas. Nas salas quase não se observam produções infantis e nas pastas semestrais contendo produções individuais das crianças predominam modelos estereotipados de natureza gráfica, com uso de papel de tamanho padronizado. O computador é mais utilizado como fim em si mesmo e não como instrumento de outras aprendizagens. As brincadeiras estão restritas ao espaço externo, às atividades de educação física e a períodos de “descanso”. Entre as brincadeiras propostas e até mesmo no conjunto dos numerosos livros infantis estão pouco presentes conteúdos ligados à cultura e à realidade brasileira. A autora deduz desses resultados que a concepção pedagógica que ainda prevalece é adultocêntrica, expositiva e verbalista, mencionando ser comum nessas instituições o uso de estratégias que imobilizam as crianças e exigem silêncio.

No diagnóstico sobre as instituições de educação infantil de Florianópolis, Santa Catarina, 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 entre zero e três anos 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 fugir a esses padrões. Um exemplo é o de uma instituição de Florianópolis, descrita por Delgado (1999), o Núcleo de Educação Infantil do Canto da Lagoa. A pesquisadora permaneceu nesse núcleo por um período prolongado; investigou sua história, realizou entrevistas e observou turmas de crianças de

quatro a seis anos. Ela registra diversos aspectos dessa experiência educativa, que foi influenciada pelo Movimento de reorientação curricular desenvolvido no município, destacando a integração das atividades com o meio ambiente natural, cultural e social da escola, a participação intensa das famílias, o desenvolvimento de projetos e a inserção do lúdico e da arte na proposta pedagógica. Os problemas detectados referem-se principalmente às relações de gênero e ao excessivo controle do tempo por parte das 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 na prática as concepções mais avançadas presentes nos currículos oficiais e nos textos legais.

Relações com as famílias

Alguns estudos cobertos nesta revisão focalizaram as relações estabelecidas entre instituições de educação infantil e famílias das crianças atendidas.

Franciscato (1997) realizou pesquisa qualitativa com quatro profissionais de uma creche pública da região metropolitana de São Paulo, que atendia 200 crianças de zero a sete 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 reconhecem 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 porque ali se desenvolvia um trabalho de aproximação escola-comunidade. A autora constatou 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 instituição 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, Reali, 2001), sobre uma escola municipal em cidade de porte médio do interior de São Paulo, que recebe crianças de quatro a seis anos e, em período complementar à escola, crianças maiores, 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 de alcoolismo e uso de drogas. 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 uma comunicação de dupla mão 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. Pulilo (2001), por sua vez, descreve uma experiência desenvolvida há 18 anos em escola de educação infantil gerida por uma associação de pais, em que se busca uma harmonia entre pais, profissionais e crianças no processo de gestão coletiva da instituição. Nesse caso parece que se trata de um grupo de classe média vivendo uma experiência que é comum a outras escolas privadas de tipo cooperativo.

Uma exceção é a realidade descrita em pesquisa sobre o processo de adaptação de bebês em creche universitária de Ribeirão Preto, a qual revela um ambiente que desenvolve uma escuta aberta para as dificuldades vividas pelas famílias nesse momento (Amorim, Vitoria, Rossetti-Ferreira, 2000).

A maioria desses resultados, porém, aponta para grandes 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 remarcam alguns desses pesquisadores em suas conclusões, seria necessário que nas formações prévias e em serviço, essa questão fosse mais bem 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 maior igualdade nessa interação.

COMENTÁRIOS FINAIS

O conjunto de resultados de pesquisa coletados neste levantamento revelam aspectos importantes sobre a 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 provenientes de 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.

No atual cenário da educação infantil no Brasil, destaca-se 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. Apesar das grandes diferenças regionais que caracterizam a realidade social brasileira, observam-se, no entanto, alguns padrões comuns registrados nas pesquisas, que indicam a persistência de modelos de atendimento para creches e pré-escolas ainda bastante resistentes à introdução das mudanças definidas na nova legislação.

Nos quatro temas abordados, as creches aparecem sempre em situação mais precária, seja quanto à formação do pessoal, seja quanto à infra-estrutura material, adotando rotinas rígidas baseadas quase exclusivamente em ações voltadas para a alimentação, higiene e contenção das crianças. Comparativamente, nas pré-escolas são observadas melhores condições quanto à

formação do pessoal e infra-estrutura material, sendo que as rotinas, também pouco flexíveis, são focalizadas em atividades de cunho escolar. Nos dois tipos de instituição constatam-se grandes bloqueios na comunicação com as famílias, geralmente percebidas de forma negativa e preconceituosa por parte das equipes das escolas e creches.

Referente à formação de professores, parece que já existe uma consciência bastante disseminada de que a oferta existente, tanto no nível do ensino secundário – o curso de magistério – quanto no ensino superior – o curso de pedagogia –, não responde 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 educação infantil (Vieira, 1999; Micarello, 2003; Kishimoto, 1999).

Os resultados das pesquisas arroladas mostram que as educadoras de creche têm dificuldade de superar as rotinas empobrecidas de cuidados com alimentação e higiene, incorporando práticas que levem ao desenvolvimento integral das crianças; por sua vez, as professoras de pré-escola dificilmente conseguem escapar do modelo excessivamente escolarizante, calcado em práticas tradicionais do ensino primário. O fato de ambas as profissionais revelarem concepções negativas sobre as famílias atendidas aponta para mais uma lacuna em sua formação prévia 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 de 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).

Com relação aos recursos físicos e estrutura constatou-se, pelos dados trazidos nas pesquisas, que a situação varia muito conforme o contexto regio-

nal, segundo a modalidade de gestão e atendimento, revelando 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.

Percebe-se um esforço, por parte das Secretarias de Educação, de reformar e introduzir melhorias nos prédios das creches, porém isso geralmente é feito dentro da mesma concepção educativa anterior, sem inovações quanto às condições necessárias para o desenvolvimento integral das crianças. No caso das pré-escolas, como bem mostra a pesquisa de Kishimoto (2001), até mesmo quando os equipamentos e materiais estão disponíveis, a estrutura de funcionamento, o que inclui a jornada de trabalho das professoras e o rodízio de turmas diárias, além do tipo de orientação e formação recebida pelas equipes, não favorece o acesso desses materiais às crianças no seu dia-a-dia.

Assim, 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 relativas às novas 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 educação infantil, para que essas melhorias revertam em benefício para as crianças, em seu cotidiano nas creches e pré-escolas.

Compondo-se com essa situação de carência de material pedagógico, de instalações inadequadas e de preparo insuficiente do pessoal, nota-se uma certa despreocupação com a programação educativa desenvolvida com as crianças. Vários estudos apontam para o descompasso entre as concepções defendidas pelos documentos oficiais de orientação curricular, o discurso das equipes de supervisão, o planejamento das unidades, quando existente, e as práticas observadas no cotidiano. Essa situação parece mais agravada nas creches, mas

também é preocupante nas pré-escolas, onde continua a predominar um modelo escolarizante restrito. Algumas pesquisas constataram, além disso, a falta de familiaridade e a resistência a adoção de instrumentos de auto-avaliação institucional, muito pouco divulgados no país.

A integração com as primeiras séries do ensino fundamental ainda é incipiente, apesar da crescente incorporação das crianças de seis anos a esta segunda etapa da escola básica. Alguns sistemas de ensino têm adotado o regime de ciclos (agrupamento de séries, com eliminação da reprovação ao longo do ciclo), sendo que existem exemplos de ciclos que incorporam o último ano da pré-escola. Neste levantamento não foram, porém, localizados estudos sobre essas experiências. Há que se considerar o fato de a lei conferir responsabilidade pela educação infantil e pelo ensino fundamental prioritariamente aos municípios o que, em tese, facilitaria essa integração.

Por sua vez, as políticas desenvolvidas pelas diferentes instâncias governamentais nem sempre respeitam as diretrizes legais ou são coerentes com elas. Como muitos textos mostraram, ainda não foi equacionado de maneira adequada o financiamento público² para a educação infantil (Barreto, 2003; Guimarães, Pinto, 2001). Além disso, em muitos estados e municípios persiste a 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.

Mais ainda, persistem as concepções mais restritivas quanto à melhoria da qualidade do atendimento, reforçadas muitas vezes por agências internacionais que procuram incentivar serviços de baixo custo, 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 (Rosemberg, 2003).

2. Em junho de 2005 foi encaminhado ao Congresso projeto de lei que modifica o sistema de financiamento existente, propondo um novo fundo, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica – Fundeb –, que inclui verbas para a pré-escola, porém exclui a creche para crianças de zero a três anos de idade. A Comissão Especial do Congresso, encarregada de rever o projeto, decidiu pela inclusão das creches no Fundeb, porém até meados de dezembro de 2005, o projeto ainda não havia sido votado em plenário.

O quadro geral que emerge desses estudos aponta assim, 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 educação infantil se dissemina na sociedade.

Referências bibliográficas (1996-2003) localizadas no levantamento de periódicos e de trabalhos apresentados nas Reuniões Anuais da ANPEd, no GT 7:

ABRAMOWICZ, A. O Direito das crianças à educação infantil. *Pro-Posições*, v.14, n.42, p.13-24, set./dez. 2003. (Dossiê: Educação infantil e gênero)

AMORIM, K. S.; VITORIA, T.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. Rede de significações: perspectiva para análise da inserção de bebês na creche. *Cadernos de Pesquisa*, n.109, mar. 2000, p.115-144.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. Parecer da ANPEd sobre o documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. *Revista Brasileira de Educação*, n.7, p.89-96, jan./abr. 1998.

ARAGÃO, R. O.; DOMINGOS, FL.; ALMEIDA, N. F.; FREITAS, Marco A. A experiência do agrupamento vertical numa creche. *Em Aberto*, v.18, n.73, p.136-139, jul. 2001 (Número temático: Educação infantil: a creche, um bom começo.)

BARBOSA, M. C. S. Fragmentos sobre a rotinização da infância. *Educação & Realidade*, v.25, n.1, p.93-113, jan./jun. 2000. (Tema em destaque: Os nomes da infância)

BARRETO, A. M. R. F. A educação infantil no contexto das políticas públicas. *Revista Brasileira de Educação*, n.24, p.53-65, set./dez. 2003.

BATISTA, R. *A Rotina no dia a dia da creche: entre o proposto e o vivido*. s.l., 2001. [Trabalho apresentado na 24ª Reunião Anual da ANPEd]

BENTO, K L.; MENEGHEL, S. M. *Creches domiciliares como espaço de educação infantil*. s.l., 2003 [Trabalho apresentado na 26ª Reunião Anual da ANPEd]

BUFALO, J. M. P. O imprevisto previsto. *Pro-Posições*, v.10, n.28, p.119-131, mar. 1999.

BUJES, M. I. E. O fio e a trama: as crianças nas malhas do poder. *Educação & Realidade*, v.25, n.1, p.25-44, jan./jun. 2000, (Tema em destaque: Os nomes da infância)

_____. A Invenção do eu infantil: dispositivos pedagógicos em ação. *Revista Brasileira de Educação*, n.21, p.17-39, set./dez. 2002.

- CAMPOS, M. M. A Formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. *Educação & Sociedade*, v.20, n.68, p.126-142, dez. 1999. (Número especial: Formação de profissionais da educação: políticas e tendências.)
- CERISARA, A. B. Referencial curricular nacional para educação infantil no contexto das reformas. *Educação & Sociedade*, v.23, n.80, p.329-348, 2002.
- CHAVES, J. M. P. Relacionamentos são coisas vivas: o papel da creche. *Em Aberto*, v.18, n.73, p.140-142, jul. 2001. (Número temático: Educação infantil: a creche, um bom começo.)
- CORREA, B. C. Considerações sobre qualidade na educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, n.119, p.85-112, jul. 2003.
- _____. *Gestão democrática e participação familiar no âmbito da educação infantil*. s.l., 2002. [Trabalho apresentado na 25ª Reunião Anual da ANPEd, 2002.]
- COUTINHO, A. M. S. Educação infantil: espaço de educação e cuidado. s.l., 2002. [Trabalho apresentado na 25ª Reunião Anual da ANPEd, 2002.]
- CRUZ, E. F. Educação sexual e educação infantil nos relatos de profissionais que trabalham com a formação de educadoras de creche/pré-escola. *Pro-Posições*, v.14, n.42, p.103-117, set./dez. 2003. (Dossiê: Educação infantil e gênero.)
- CRUZ, S. H. V. A Creche comunitária na visão das professoras e famílias usuárias. *Revista Brasileira de Educação*, n.16, p.48-60, jan./abr. 2001.
- _____. Reflexões acerca da formação do educador infantil. *Cadernos de Pesquisa*, n.97, p.79-89, maio 1996.
- DELGADO, A. C. *Estudo etnográfico no Canto da Lagoa: uma experiência de construção curricular alternativa na pré-escola*. s.l., 1999. [Trabalho apresentado na 22ª Reunião Anual da ANPEd, 1999.]
- DIDONET, V. Creche: a que veio... para onde vai... *Em Aberto*, v.18, n.73, p.11-27, jul. 2001. (Número temático: Educação infantil: a creche, um bom começo.)
- _____. Objetivos e metas para a creche no Plano Nacional de Educação. *Em Aberto*, v.18, n.73, p.147-150, jul. 2001. (Número temático: Educação infantil: a creche, um bom começo.)
- FINCO, D. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. *Pro-Posições*, v.14, n.42, p.89-101, set./dez. 2003. (Dossiê: Educação infantil e gênero.)
- FRANCISCATO, I. *As Famílias das crianças atendidas pela creche na ótica de seus profissionais*. s.l., 1997. [Trabalho apresentado na 20ª Reunião Anual da ANPEd.]

FÜLLGRAF, J. B. G. *Direito das crianças à educação infantil: um direito no papel*. s.l., 2002. [Trabalho apresentado na 25ª Reunião Anual da ANPEd]

GARMS, G. M.; CUNHA, B. B. *Resignificando os Centros de Convivência Infantil da UNESP*. s.l., 2001. [Trabalho apresentado na 24ª Reunião Anual da ANPEd]

GUIMARÃES, J. L.; PINTO, J. M. R. A Demanda pela educação infantil e os recursos disponíveis para o seu financiamento. *Em Aberto*, v.18, n.74, p.92-105, dez. 2001. (Número temático: Financiamento da educação no Brasil.)

HADDAD, L. *Educação infantil no Brasil*: refletindo sobre as dimensões do cuidado, educação e socialização das crianças. s.l., 1997. [Trabalho apresentado na 20ª Reunião Anual da ANPEd]

KAPPEL, M. D. B.; CARVALHO, M. C.; KRAMER, S. Perfil das crianças de 0 a 6 anos que freqüentam creches e pré-escolas: uma análise dos resultados da Pesquisa sobre Padrões de Vida/IBGE. *Revista Brasileira de Educação*, n.16, p.35-47, jan./abr. 2001.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis. *Educação e Pesquisa*, v.27, n.2, p.229-245, jul./dez. 2001.

_____. Política de formação profissional para a educação infantil: pedagogia e normal superior. *Educação & Sociedade*, v.20, n.68, p.61-79, dez. 1999. (Número especial: Formação de profissionais da educação: políticas e tendências.)

KRAMER, S. Propostas pedagógicas ou curriculares de educação infantil: para retomar o debate. *Pro-Posições*, v.13, n.38, p.65-82, maio/ago. 2002.

LOBO, D. S.; GONÇALVES, M. B. Avaliação da localização espacial das unidades de educação infantil: um estudo de caso para Florianópolis – SC. *Ensaio*, v.9, n.30, p.123-140, jan./mar. 2001.

MACHADO, M. L. A. Desafios iminentes para projetos de formação de profissionais para educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, n.110, p.191-202, jul. 2000.

MARANHÃO, D. G. O Cuidado como elo entre saúde e educação. *Cadernos de Pesquisa*, n.111, p.115-133, dez. 2000.

MERCHEDE, A. Custos da educação infantil: o caso de duas instituições do Distrito Federal. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v.79, n.192, p.30-47, maio/ago. 1998.

MICARELLO, H. A. L. S. *A Formação de profissionais da educação infantil*: em foco a relação teoria e prática. s.l., 2003. [Trabalho apresentado na 26ª Reunião Anual da ANPEd]

PINHEIRO, I. C. M. *Mães e professoras de pré-escola*: encontros e desencontros. Representações sociais de uma relação. s.l., 1997. [Trabalho apresentado na 20ª Reunião Anual da ANPEd]

PIOTTO, D. C. et al. Promoção da qualidade e avaliação na educação infantil: uma experiência. *Cadernos de Pesquisa*, n.105, p.52-77, nov. 1998. (Tema em destaque: Avaliação e educação.)

PRADO, P. D. As Crianças pequeninhas produzem cultura? Considerações sobre educação e cultura infantil em creche. *Pro-Posições*, v.10, n.1, p.110-118, mar. 1999.

PULILO, L. H. C. Z. Gestão democrática da instituição de educação infantil: a experiência da "Vivendo e Aprendendo". *Em Aberto*, v.18, n.73, p.123-130, jul. 2001. (Número temático: Educação infantil: a creche, um bom começo.)

ROCHA, E. A. C. A Pedagogia e a educação infantil. *Revista Brasileira de Educação*, n.16, p. 27-34, jan./abr. 2001.

_____. As Pesquisas sobre a educação infantil no Brasil: a trajetória da ANPEd (1990-1996). *Pro-Posições*, v.10, n.1, p.54-74, mar. 1999.

ROCHA, E. A. C.; SILVA FILHO, J. J. *Creches e pré-escolas: diagnóstico das instituições educativas de 0 a 6 anos em Florianópolis*. s.l., 1996. [Trabalho apresentado na 19ª Reunião Anual da ANPEd]

ROCHA, E. A. C.; STRENZEL, G. R. *Indicadores para contextos educativos em creche: articulando pesquisa, pedagogia e formação profissional*. s.l., 2002. [Trabalho apresentado na 25ª Reunião Anual da ANPEd]

ROSEMBERG, F. Avaliação de programas, indicadores e projetos em educação infantil. *Revista Brasileira de Educação*, n.16, p.19-26, jan./abr. 2001.

_____. Educação infantil: classe, raça e gênero. *Cadernos de Pesquisa*, n.96, p.58-65, fev. 1996.

_____. O Estado dos dados para avaliar políticas de educação infantil. *Estudos em Avaliação Educacional*, n.20, p.5-57, jul./dez. 1999.

_____. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, n.107, p.7-40, jul. 1999a.

_____. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, n.115, p.25-63, mar. 2002.

_____. Sísifo e a educação infantil brasileira. *Pro-Posições*, v.14, n.1, p.177-196, jan./abr. 2003.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; RAMON, F.; SILVA, A. P. S. Políticas de atendimento à criança pequena nos países em desenvolvimento. *Cadernos de Pesquisa*, n.115, p.65-100, mar. 2002.

SAYÃO, D. T. Pequenos homens, pequenas mulheres? Meninos, meninas? Algumas questões para pensar as relações entre gênero e infância. *Pro-Posições*, v.14, n.42, p.67-87, set./dez. 2003. (Dossiê: Educação infantil e gênero)

SAYÃO, D. T.; MOTA, M. R. *A Educação infantil no município de Rio Grande/RS: caracterização das professoras*. s.l., 2000. [Trabalho apresentado na 23ª Reunião Anual da ANPEd]

SILVA, A. S. Educação e assistência: direito de uma mesma criança. *Pro-Posições*, v.10, n.1, p.40-53, mar. 1999.

SILVA, I. O. A Creche e suas profissionais: processos de construção de identidades. *Em Aberto*, v.18, n.73, p.112-121, jul. 2001. (Número temático: Educação infantil: a creche, um bom começo)

SILVA, S. M. C. O Professor de educação infantil e o desenho da criança. *Pro-Posições*, v.10, n.30, p.67-75, nov. 1999.

STRENZEL, G. R. *A Contribuição das pesquisas dos programas de pós-graduação em educação: orientações pedagógicas para as crianças de 0 a 3 anos em creches*. s.l., 2001. [Trabalho apresentado na 24ª Reunião Anual da ANPEd]

TANCREDI, R. M. S. P.; REALI, A. M. M. R. *Visões de professores sobre as famílias de seus alunos: um estudo na área da educação infantil*. s.l., 2001. [Trabalho apresentado na 24ª Reunião Anual da ANPEd]

TAVARES, M. T. G. A Visibilidade que (quase) ninguém vê: a relação entre etnia, pobreza e exclusão na trajetória das creches comunitárias nas favelas cariocas. *Cadernos CEDES*, n.38, p.84-99, ago. 1996. (Número temático: A fala dos excluídos)

TOMAZZETTI, C. M. *O Atendimento nas creches municipais de Santa Maria – RS: uma análise do referencial da educação para a cidadania*. s.l., 1997. [Trabalho apresentado na 20ª Reunião Anual da ANPEd]

VASCONCELLOS, VM. R. Formação dos profissionais de educação infantil: reflexões sobre uma experiência. *Em Aberto*, v.18, n.73, p.98-111, jul. 2001. (Número temático: Educação infantil: a creche, um bom começo)

VEIRA, L. M. F. A Formação do profissional da educação infantil no Brasil no contexto da legislação, das políticas e da realidade do atendimento. *Pro-Posições*, v.10, n.28, p.28-39, mar. 1999.

WADA, M. J. F. A. A Professora de creche: a docência e o gênero feminino na educação infantil. *Pro-Posições*, v.14, n.42, p.53-65, set./dez. 2003. (Dossiê: Educação infantil e gênero)

WIGGERS, V. *Visões pedagógicas da educação infantil em um dos municípios brasileiros*. s.l., 2002. [Trabalho apresentado na 25ª Reunião Anual da ANPEd]

XAVIER, S. G. Construção coletiva de uma proposta pedagógica para a educação infantil. *Em Aberto*, v.18, n.73, p.123-130, jul. 2001. (Número temático: Educação infantil: a creche, um bom começo)

YAMAGUTI, D. M. N.A trajetória das creches: do bem-estar à educação: a experiência de São José do Rio Preto (SP). *Em Aberto*, v.18, n.73, p.143-146, jul. 2001. (Número temático: Educação infantil: a creche, um bom começo)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Leis e Decretos. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. lei n.9.394/1996. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano nacional de educação*: lei n.10.172 de 9/1/2001. Brasília, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Inep. *Estatísticas dos professores no Brasil*. Brasília, 2003.

_____. *Geografia da educação brasileira: 2001*. Brasília, 2002.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Coedi. *Crítérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília, 1995.

_____. *Educação infantil: bibliografia anotada*. Brasília, 1995a.

_____. *Por uma política de formação do profissional de educação infantil*. Brasília, 1994.

_____. *Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil*. Brasília, 1996.

_____. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília, 1998. 3 v.

_____. *Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil*. Brasília, 1998a. 2 v.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*: resolução n.1, de 7/4/1999. Brasília, 1999.

_____. *Diretrizes curriculares nacionais para a formação de docentes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, em nível médio, na modalidade normal*: parecer CEB n.1/99, aprovado em 29/1/1999. Brasília, 1999a.

CAMPOS, M. M. Profissionais de educação infantil: desafios para a política educacional. In: SEVERINO, A. J.; FAZENDA, I. C. A. (orgs.) *Políticas educacionais. o ensino nacional em questão*. Campinas: Papyrus, 2003. p.151-161. (Série Cidade Educativa)

_____. A Regulamentação da educação infantil. In: BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Coedi. *Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil*. Brasília, 1998. v.2, p.35-63.

CAMPOS, M. M.; HADDAD, L. Educação infantil: crescendo e aparecendo. *Cadernos de Pesquisa*, n.80, p.11-20, fev. 1992.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F.; FERREIRA, I. M. *Creches e pré-escolas no Brasil*. São Paulo: FCC, 1993.

CERISARA, A. B. A Produção acadêmica na área da educação infantil a partir da análise de pareceres sobre o referencial curricular nacional da educação infantil: primeiras aproximações. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (orgs.) *Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas: Autores Associados, 1999. p.19-49.

CORSINO, P.; NUNES, M. F. R. Buscando dados da educação infantil nos municípios do Estado do Rio de Janeiro. In: KRAMER, S. (org.) *Formação de profissionais da educação infantil no Estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: PUC/RJ, 2001. p.9-73. [Relatório de Pesquisa]

FUNDAÇÃO FÉ E ALEGRIA DO BRASIL. Núcleo de Creches da Baixada Fluminense. *Uma história de luta: diagnóstico das creches e pré-escolas da Baixada Fluminense*. Rio de Janeiro: Cordaid, 2001.

KAPPEL, D. B. *As Crianças de 0 a 6 anos no contexto sociodemográfico nacional*. Rio de Janeiro: ASBREI, 2003. [Trabalho apresentado no Pré-Congresso Internacional de Educação Infantil, set. 2003]

_____. As Crianças de 0 a 6 anos no contexto sociodemográfico nacional. In: KRAMER, S. *Profissionais de educação infantil: gestão e formação*, São Paulo: Ática, 2005. p.181-203.

KRAMER, S. (org.) *Formação de profissionais da educação infantil no Estado do Rio de Janeiro: relatório de Pesquisa*. Rio de Janeiro: PUC/RJ, 2001.

MACHADO, M. L. A.; CAMPOS, M. M. Parâmetros de qualidade para a educação infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Infantil e Fundamental. *Padrões de infra-estrutura para as instituições de educação infantil e parâmetros de qualidade para a educação infantil*. Brasília, 2004. p.51-90. (Documento preliminar)

ROCHA, E. A. C. *A Pesquisa em educação infantil no Brasil*. trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia da educação infantil. Campinas, 1999. Tese (dout.) Unicamp.

ROCHA, E. A. C. (coord.) *Educação Infantil* (1983-1996). Brasília: Inep; UFSC, 2001. (Série Estado do Conhecimento, n.2)

Recebido em: julho 2005

Aprovado para publicação em: dezembro 2005