

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE ATENDIMENTO À EDUCAÇÃO INFANTIL NOS
MUNICÍPIOS DE GUARAPARI, PANCAS E AFONSO CLÁUDIO/ES:
PESQUISAS ASSOCIADAS**

Conceição Regina Pinto de Oliveira

Universidade Federal do Espírito Santo – PPGE/CE/UFES
Integrante do Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Educadores - GRUFAE
cr-po@hotmail.com

Divina Leila Sôares Silva

Universidade Federal do Espírito Santo - MINTER-UFES-IFES; PPGE- CE-UFES
Integrante do Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Educadores - GRUFAE
divinaleila@yahoo.com.br

Verônica Belfi Roncetti Paulino

Universidade Federal do Espírito Santo – PPGE/CE/UFES
Integrante do Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Educadores - GRUFAE
veronicabelf@hotmail.com

Valdete Côco

Universidade Federal do Espírito Santo – DLCE/PPGE/CE/UFES
Coordenadora do Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Educadores - GRUFAE
valdetecoco@hotmail.com

Resumo

Embasadas na legislação brasileira para a Educação Infantil (EI), objetivamos neste trabalho explorar as políticas públicas de atendimento à EI nos municípios de Guarapari, Pancas e Afonso Cláudio, Estado do Espírito Santo, no entrelaçamento de nossas pesquisas desenvolvidas em escolas das redes municipais de ensino locais. Tendo como procedimentos metodológicos a análise documental e a entrevista, visibilizamos a peculiaridade das EMEIEF de Guarapari no atendimento às crianças da EI, bem como das salas extensivas de EIC em Pancas e as políticas de formação dos profissionais docentes da EI em Afonso Cláudio, articuladas com as opções dos gestores municipais no atendimento às crianças da EI.

Palavras-chave: Políticas públicas municipais; Educação Infantil; Instituições educativas.

INTRODUÇÃO

No campo das pesquisas em educação no Brasil, trazemos neste texto a associação de 3 estudos em andamento que focalizam, em especial, o cenário da educação infantil (EI) em articulação com as políticas públicas municipais de atendimento às crianças pequenas, as instituições educativas (IE) que atendem à EI, e os desdobramentos desse atendimento nas políticas de formação dos profissionais docentes.

De partida, assinalamos o cenário educacional brasileiro como um campo marcado por desafios, lutas e tensões, na busca do direito à educação para todos e com qualidade. A partir da década de 1990, a Educação Básica (EB) passa por diversas alterações em sua constituição, expressas nos muitos textos legais que a regulamentam. Destacamos nessas alterações a extensão da obrigatoriedade escolar, com a aprovação da Emenda Constitucional (EC) nº 59, de 2009, que amplia a educação obrigatória dos 4 aos 17 anos, abarcando parte da educação infantil, o ensino fundamental (EF) e o médio.

Nesse contexto, visibilizamos a EI e sua inserção no sistema de ensino marcadas por uma especificidade que se afirma nas políticas de atendimento, nos desafios pedagógicos e de infraestrutura, na garantia de direitos e na formação de profissionais, bem como no aumento da demanda por esta etapa da educação básica. Vinculamos a essa especificidade a afirmação de que a criança de 0 a 6 anos requer um tipo de atendimento que escape à lógica escolarizante própria do modelo escolar tradicional, integrando as atividades de cuidado e atenção com as crianças pequenas.

Assim, organizamos este texto em cinco movimentos. No primeiro, trazemos uma breve contextualização do atendimento à EI expresso nos textos legislativos referentes à educação no Brasil. O segundo, terceiro e quarto movimentos visibilizam o conjunto de nossas pesquisas, que tratam do atendimento à EI nos municípios de Guarapari, Pancas e Afonso Claudio. Em Guarapari, o foco de estudo são as escolas municipais de educação infantil e ensino fundamental – as EMEIEF -, instituições educativas que atendem, nos mesmos tempos e espaços, crianças da EI (4 e 5 anos) e do ensino fundamental (anos iniciais). No município de Pancas, pesquisamos a oferta de salas extensivas de EI no campo (EIC), em interface com a discussão da formação e atuação docente. E em Afonso Claudio, consideramos, na pesquisa, as especificidades e singularidades do trabalho docente na Educação Infantil (EI) em relação à composição do quadro de profissionais que atuam com as crianças pequenas, na rede

municipal de ensino do município, em especial os profissionais auxiliares que atuam em parceria com os professores. O quinto e último movimento traz considerações acerca de como vem se configurando o atendimento à EI nas instituições educativas nos municípios campos de nossas pesquisas, tanto no que concerne às políticas públicas quanto aos processos formativos dos profissionais docentes.

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL À EDUCAÇÃO INFANTIL EXPRESSO NOS TEXTOS LEGAIS

Visibilizamos o atendimento educacional à Educação Infantil situado no cenário da luta pela ampliação do atendimento, no bojo da afirmação dos direitos das crianças, com implicações na proposição e execução das políticas públicas, especialmente as políticas educacionais, ecoando também nos campos de atuação profissional. Nesta perspectiva, as mudanças recentes nas legislações educacionais em vigor no país vêm impulsionando o Ministério da Educação e Cultura (MEC) para a produção de diretrizes capazes de orientarem a implementação de políticas públicas que atendam às demandas de EI existentes no país.

Podemos afirmar que há avanços e conquistas em termos legais. Esses avanços são explicitados, especialmente, na Constituição Federal de 1988 (CF 88), no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA - Lei nº. 8069/90) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9394/96). A essa legislação do conjunto educacional somam-se os documentos que regulamentam a especificidade da oferta da EI e assinalam as premissas dessa oferta quando situada no contexto do campo.

O inciso IV, do art. 208, da CF de 1988, prevê que a EI é responsabilidade do Estado e deve ser ofertada gratuitamente, em creches e pré-escolas, às crianças de zero a seis anos de idade constituindo, assim, um direito de todas as crianças. A Constituição “consolida a importância social e o caráter educativo das instituições”, afirmando o dever do Estado nessa oferta. Com isso, inaugura-se na legislação brasileira a afirmação do atendimento à criança pequena no sistema de ensino. Essa afirmação contrasta com as dificuldades de universalização, principalmente na cobertura de creches de um modo geral para as crianças de 0 a 3 anos e nos territórios rurais, com creches e pré-escolas.

A LDB reafirma o vínculo entre o atendimento às crianças de zero a seis anos e a educação. Também define como finalidade o desenvolvimento integral da criança na primeira infância

de forma institucionalizada. A obrigatoriedade do atendimento por parte do Estado é garantida no art.4º, inciso IV da referida Lei, sendo facultada, aos pais ou responsáveis, a matrícula. A opção pela matrícula dialoga com a aprovação da emenda constitucional nº 59/2009, que estabelece a matrícula obrigatória aos 4 anos a partir de 2016. Segundo a CF (Art.30, inciso IV) e LDB (Art.11), cabem aos municípios a responsabilidade pela oferta da EI, sendo colaboradores e corresponsáveis a União e os Estados.

As políticas públicas para a EI estão se configurando gradativamente em simultaneidade com a proposição de documentos reguladores para a dinâmica da oferta, elaborados sob a coordenação do Ministério da Educação e Desportos – MEC. Dentre eles destacam-se: os Referenciais Curriculares Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, vol. 1, 2 e 3), os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006, vol. 1 e 2), os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006, vol. 1 e 2), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução MEC/CNE/CEB nº 05/2009) e os documentos orientadores produzidos no âmbito do Programa Currículo em Movimento¹, especialmente os textos *Orientações curriculares para a Educação Infantil do Campo*² e *Insumos para o debate 2*, produzido pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação (2010)³.

Também temos iniciativas dos municípios de produção de diretrizes pedagógicas para o atendimento a essa modalidade de ensino nos cenários locais. Enfim, destacamos um campo de intensa produção e mobilização, que tem dialogado com as questões da formação e do trabalho docente. Ao ampliar a oferta - no horizonte do direito à universalização - e situá-la no interior dos sistemas de ensino, a EI mobiliza um campo de trabalho que acena para um conjunto de profissionais requeridos, exigências de formação e determinadas condições para o exercício profissional (SILLER e CÔCO, 2008).

A EI está contemplada na legislação educacional brasileira e esse é um grande passo na garantia de direitos. No entanto, ainda estamos longe de se efetivar o atendimento integral a todas as crianças brasileiras de 0 a 6 anos, residentes em centros urbanos e nas zonas rurais desse imenso Brasil. Precisamos garantir políticas públicas que abarquem a EI, procurando ampliar a oferta de vagas que contemple toda a demanda de crianças, nessa primeira etapa da Educação Básica.

POLÍTICAS PÚBLICAS DE ATENDIMENTO À EI EM GUARAPARI: AS INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS DENOMINADAS EMEIEF

Neste texto, trazemos um recorte da pesquisa *Um lugar chamado EMEIEF: características, diálogos e fazeres da educação infantil*, na qual focalizamos a configuração das Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF) no propósito de caracterizar estas instituições educativas, suas especificidades e dinâmicas de trabalho, observando como se efetivam os processos interativos entre a EI e o EF nas EMEIEF, considerando especialmente a configuração da docência na EI. Pensamos tais instituições como espaços povoados por sujeitos que traçam suas linhas incessantemente nesse lugar (CERTEAU, 2008). Linhas que se entrecruzam, se entrelaçam, entretecem sentidos que, nas interações desses sujeitos e deles com o contexto (BAKHTIN, 2003, 2010), *traçam a imagem* singular de uma EMEIEF, ou seja, a sua configuração.

Essa temática está articulada com a afirmação da EI no cenário social, culminando com sua inserção nos sistemas de ensino como primeira etapa da EB. Nesse contexto, estudos e produção de referenciais oficiais vêm marcando sua especificidade, que se afirma na configuração de políticas, na proposição de infraestrutura, na indicação de processos avaliativos e na discussão de diretrizes curriculares. No conjunto, observamos que essa especificidade está associada, especialmente, à afirmação de que a criança de 0 a 6 anos “demanda um tipo de atendimento que não se encaixa no modelo escolar” (CAMPOS, 2008), ecoando numa crítica à lógica homogeneizante da concepção de alunos no trabalho educativo. Assim, marcamos que a EI vem configurando um campo próprio na dialogia com os sistemas de ensino (CÔCO, 2011). Um campo que propõe a integração das atividades de cuidado e educação, indicando novos requisitos para atuação profissional com crianças pequenas.

Esse quadro tem implicado a configuração de instituições distintas para a EI e para as outras etapas do ensino. Geralmente, a EI nomeia suas instituições de Centros/Unidades Municipais de Educação Infantil e o EF nomeia suas instituições de Escolas Municipais/Estaduais. Se por um lado essa distinção vem marcando a especificidade da EI, por outro, observa-se uma “fratura” no trabalho educacional e, conseqüentemente, a necessidade de promover sua articulação. Assim, consideramos um cenário de tensão na dialogia da EI com as outras etapas do ensino. Nesse quadro, observamos a existência de instituições que escapam a essa lógica por reunir a EI e o Ensino Fundamental (EF) no mesmo prédio. Visibilizamos tais instituições em nosso propósito de investigação, focalizando em especial o município de Guarapari pela

nossa proximidade com esse contexto.

A temática também se insere num contexto de ampliação do atendimento a esta modalidade de ensino no cenário social. Pesquisas e acompanhamentos estatísticos realizados pelas mais variadas instituições apontam que o aumento da demanda pela EI, tanto no Brasil como no mundo, é uma realidade. Tal demanda acompanha as necessidades da sociedade contemporânea, vinculadas ao crescimento da urbanização das cidades, ao aumento considerável da participação da mulher no mercado de trabalho e aos modos de reorganização das famílias. Aliamos a essa demanda o entendimento da sociedade do quão importante são as experiências vividas pelas crianças pequenas nas instituições de EI.

Nesse cenário, articulamos nossa trajetória investigativa à opção pela pesquisa qualitativa de abordagem exploratória, com inspiração etnográfica, tendo efetivado a coleta/produção de dados por meio da análise documental, observação participante, entrevistas e grupo focal, sem perder de vista a conduta ética implicada com nosso trabalho no campo de pesquisa, qual seja a rede municipal de ensino de Guarapari.

Pontuamos que conhecer o processo de expansão dessa rede – mesmo que na tangência do contexto sociopolítico e histórico em que ela se deu - foi fundamental na trajetória de nossa pesquisa, pois nos trouxe indicativos da opção dos gestores municipais em manter e ampliar o atendimento às crianças da EI em instituições educativas denominadas EMEIEF.

De saída destacamos uma limitação em nossa coleta de dados em relação à criação e expansão da rede, devido ao fato de que não há uma gama variada de registros acerca do contexto em que se dá tal expansão, situação apurada em conversa com a equipe de inspeção escolar da secretaria de educação do município, bem como na busca aos históricos de cada IE. Na pesquisa junto à Gerência de Inspeção Escolar tivemos acesso ao Regimento Interno das Escolas de Guarapari, a uma planilha de dados em que constam dados relativos à denominação da escola, número de alunos e de salas, área construída e do terreno, lei e ano de criação da escola, ano de início de funcionamento e coordenadas geográficas, e também ao histórico de algumas dessas IE, em número de 5.

Pautadas no material coletado e nas conversas com a gerência citada anteriormente, apuramos que o início da gestão municipal das EI de Guarapari acontece em fins da década de 50, mais precisamente no ano de 1959 com a municipalização de 6 unidades da então rede estadual no

município. Destacamos que todas as IE municipalizadas se localizavam em áreas consideradas rurais em Guarapari, enquanto as IE localizadas em área urbana foram municipalizadas a partir da década de 70.

No decorrer da década de 60 não há criação de novas IE, o que volta a ocorrer nos anos 70, com a implantação de 10 novas unidades, já sob a gestão municipal, e a municipalização de 1 instituição em área urbana, no ano de 1971. Esta última, originalmente designada jardim de infância, passa a denominar-se EMEI com a municipalização, indo à condição de EMEIEF em 2007. Transcorrem os anos 80, década em que 9 novas IE entram em funcionamento. Nesse período são criadas as 3 primeiras EMEIEF em Guarapari, todas localizadas em áreas rurais do município.

Os anos 90 se configuram como o período em que a rede municipal de ensino vivencia o ápice de sua expansão, apresentando nesse movimento índices sempre crescentes a cada década. Nele, foram implantadas 21 novas IE sendo 10 delas designadas jardins de infância, que passam à categoria de CEMEI 9 anos depois, 4 EMEF, 4 EMEIEF e 1 EMPEF. É neste período que a EMEIEF campo de nossa pesquisa é criada com a designação inicial EMEF, para em 2008 passar à categoria de EMEIEF.

A partir dos anos 2000, a criação de novas unidades sofre um decréscimo em relação ao movimento vivenciado pela rede até então. São implantadas 6 novas IE na década, assim categorizadas: 1 EMEI, 3 EMEF, 1 EMEIEF e 1 EMUEF. Nos anos de 2010 a 2012 mantém-se o decréscimo na expansão da rede, com a construção de 4 novas IE e a mudança de denominação de 1 IE, de EMEIEF para CEMEI, no período de 2 anos.

No bojo desta expansão, fazemos um destaque à implantação de 2 IE no município de Guarapari na configuração de EMEIEF, ainda no período dos anos 1970, época em que a legislação reguladora do sistema educacional brasileiro e a própria Constituição Federal em vigor ainda não reconheciam a EI como pertencente aos sistemas de ensino, e nem a educação como um direito de todas as crianças desde seu nascimento. O reconhecimento desse direito só se efetiva a partir da Constituição Federal de 1988, repercutindo na criação e/ou reformulação de legislações específicas que tratassem da temática da educação no país, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Estatuto da Criança e do Adolescente.

A criação destas EMEIEF no município se efetiva em meio a um contexto social marcado por

diversas mobilizações da sociedade civil que demandavam a extensão do direito à educação para as crianças pequenas. Em meio às lutas, mobilizavam-se esforços para garantir o atendimento em creches, por novas diretrizes legais reguladoras do campo educacional e para exigir dos gestores municipais a ampliação do atendimento educacional nos municípios. A luta pela inserção da EI nos sistemas de ensino se intensifica nos anos 80, período no qual mais 3 EMEIEF são implantadas em Guarapari respondendo, ainda que parcialmente, às demandas das famílias no atendimento às crianças pequenas. Afirmamos essa parcialidade no fato de que as EMEIEF atendiam, nos anos 70 e 80, a crianças na faixa etária dos 4 aos 6 anos, ficando o atendimento das crianças de 0 a 3 anos por conta das creches. No caso de Guarapari, esse atendimento se dá nas EMEI e nos CEMEI em horários integrais e/ou parciais.

Em que pese a brevidade da descrição, contextualizar o lugar de onde falamos, como dito anteriormente, nos aponta indicativos para a intencionalidade dos gestores municipais, na expansão do atendimento às crianças da EI e do EF, pela criação de IE denominadas EMEIEF, e ainda pela categorização de outras instituições educativas da rede neste modelo de atendimento compartilhado à EI e ao EF no mesmo prédio escolar. Corroboramos nossa afirmação pautadas na fala da Subsecretária de Educação do município (SSEC), que afirma

[...] quando a gente começou a pensar na ideia de construir novos espaços, a nossa ideia organizacional é ter a creche, que são CEMEI, para atender de 0 a 3 anos. Ainda não conseguimos atingir isso em 100%, ainda existem CEMEI que atendem de 4 a 5 anos. E nos prédios de EI e Fundamental I, que hoje é o primeiro ao quinto ano, nós estaríamos implantando as turminhas de 4 e 5 anos. (SSEC, entrevista, DC 31/10/2012).

Mesmo considerando o avanço das legislações no atendimento à EI (BRASIL, 1996; 2005; 2006a), o reconhecimento de suas especificidades (ROCHA, 1999; BRASIL, 2009c), e a criação de 3 EMEI e 11 CEMEI em Guarapari - interfaces que destacam a demanda da EI por um tipo de atendimento e de instituições que não se encaixam no modelo escolar vigente -, ainda hoje as EMEIEF se configuram como opção dos gestores municipais no atendimento das crianças situadas na faixa etária de 4 a 5 anos, retratada na ampliação do número destas IE na rede de ensino, indo de 5 unidades nos anos 1980 para 13 unidades em 2012.

AS SALAS EXTENSIVAS DE EI DO CAMPO: UMA EXPERIÊNCIA NO MUNICÍPIO DE PANCAS, ES

Na complexidade da Educação Infantil (EI), exploramos com nossa pesquisa as dinâmicas de oferta em interface com a Educação do Campo (EC) e com a discussão da formação e atuação docente, no contexto da luta pela expansão do atendimento educacional às crianças pequenas. Nesse cenário destacam-se, por um lado, a proposição de um conjunto de legislações mobilizadoras da ampliação da oferta e da regulação do trabalho dos profissionais e, por outro, as iniciativas dos municípios para implementar as políticas públicas para essa etapa da educação, culminando com proposições de organização do ensino e do campo de trabalho muito diversos.

Na divisão de responsabilidades entre os entes federados (União, estados e municípios), cabe aos municípios garantir a oferta da EI, subsidiados pelas orientações e regulações propostas pela União. Essa dinâmica relacional tem implicado em tensões, especialmente na discussão relativa ao aporte de recursos necessários para universalização da oferta, reforçando a configuração da diversidade dos contextos municipais. Conforme aponta Côco,

[...] assinalamos como ponto de partida, a riqueza das nuances, uma vez que a legislação de organização do ensino no cenário brasileiro aponta para a atuação dos entes federados (União, Estados e Municípios) com divisão de competências e responsabilidades nos encargos de oferta, numa administração complexa que repercute em cenários municipais distintos, trazendo novas facetas na busca de configurar um sistema nacional articulado de educação (CURY, 2009, p). Assim, as distinções derivadas do posicionamento do município na organização do ensino (frente aos outros municípios, ao estado e a união) se somam às distinções derivadas do conjunto de caracterização típica de cada município, tais como organização da política local, os elementos culturais marcantes da região, a atuação dos movimentos sociais etc, implicando no reconhecimento da diversidade na EI e, conseqüentemente, na EIC. (CÔCO, 2011, p. 2).

Temos, então, uma pressão pela ampliação da oferta respondida com distintas iniciativas. No Espírito Santo (ES) observamos políticas públicas de oferta da EI que se organizam a partir de instituições que atendem crianças de 0 a 6 anos (geralmente chamados de centros municipais de EI - CMEI), de uma divisão de instituições nas faixas etárias de 0 a 3 (creches) e de 4 e 5 anos (Pré-escolas), de uma inserção das crianças de 4 e 5 anos em instituições que também atendem aos anos iniciais do ensino fundamental (Escolas Municipais de EI e EF - EMEIEF), de proposição de salas de EI anexas ao EF, entre outras formas de prover o atendimento (CÔCO, 2009).

Quando a oferta se caracteriza por salas únicas de EI temos a reunião de crianças de várias

idades. Configura-se uma oferta de EI caracterizada por multi-idades ou multisséries⁴. Essa estratégia, geralmente em parceria com a oferta do EF e/ou com de outra instituição de EI, permite que o registro das matrículas seja feito na instituição parceira e geralmente está vinculada à zona rural dos municípios: uma “formalidade das práticas” (CERTEAU, 2008, p.42), que vem se efetivando no município, como forma de superação do desafio de ampliar a oferta de EIC.

Nesse quadro, focalizamos a dinâmica da experiência de oferta realizada no município de Pancas-ES, chamada de salas extensivas da EI nas escolas rurais. São chamadas de extensivas porque estão ligadas a um Centro Municipal de EI já criado no município, sendo tais Centros situados em área urbana. Essa vinculação formal, dialoga com outra vinculação: a parceria com as instituições de EF (geralmente multisseriadas e unidocentes de séries iniciais) que abrigam as salas de EI. São seis salas de EI que foram criadas para funcionar no turno inverso à oferta multisseriada do EF, mas com as “práticas cotidianas” (CERTEAU, 2008, p.37). Três delas passaram a funcionar paralelamente ao EF em espaços alternativos, cedidos pela comunidade, ou em espaços ociosos e adaptados na própria escola.

Essa política de atendimento se integra ao conjunto da oferta de EI que também abarca os centros municipais urbanos (0 a 6 anos), a pré-escola rural (4 a 6 anos) e a creche conveniada (0 a 3 anos). Também dialoga com o conjunto da oferta educativa municipal que também abarca o EF. O Ensino Médio está sob a responsabilidade da rede estadual. No município a rede privada tem pouca consistência, tendo destaque apenas uma instituição de EF.

Situados numa perspectiva sócio-histórica da educação como suporte a nossa aproximação às salas extensivas, ancoramos nosso agir na pesquisa em Michel de Certeau (1925 – 1986), especialmente com os conceitos de interação, espaço, lugar, táticas e estratégias que serviram como guias na percepção do universo da pesquisa. No movimento da pesquisa os encontros com os sujeitos possibilitaram a imersão ao campo num processo de “estar com” (CERTEAU, 2008, p. 91) esses sujeitos e assim, vivenciando os espaços, pudemos compreender a dinâmica de funcionamento dessas salas de forma interativa, encontrando os elementos que as constituem.

Nesse cenário, focalizamos a oferta das salas extensivas da EI nas escolas rurais buscando caracterizar essa oferta e conhecer as demandas postas ao trabalho docente. Para tanto, foram consideradas as seguintes categorias de análises com elementos constitutivos das referidas

salas: o que dizem os documentos; a infraestrutura física e a organização dos espaços-tempos educacionais; os processos interativos presentes no movimento de funcionamento das salas; os meios de transporte; o planejamento didático-pedagógico e a avaliação; o trabalho com as crianças retratando as dinâmicas de funcionamento; os processos formativos e a atuação docente.

A pesquisa nos aponta que, no contexto do município de Pancas, não basta implementar uma política; é preciso fomentá-la tendo como base os preceitos legais, a clareza dos objetivos educacionais da primeira infância e funções sociais da EIC. Não se deve perder de vista os conceitos que permeiam a EI a EC e a EIC, temas dos estudos nas diversas instâncias de proteção à criança, respeitando-a e considerando-a sujeito de direitos e produtora de cultura.

PROFISSIONAIS DA EI: PARCERIAS E TENSÕES

A temática de nossa pesquisa considera as especificidades e singularidades do trabalho docente na Educação Infantil (EI) em suas dimensões constitutivas, num contexto de transformações do sistema educativo no âmbito legal (BRASIL, 1988; BRASIL,1996; BRASIL, 2009a; BRASIL, 2009b). Desse modo, a abrangência do papel do educador da EI vinculada à indissociabilidade do educar e cuidar (BRASIL, 2009c), pauta-se no reconhecimento da existência de uma especificidade intrínseca ao trabalho docente com crianças pequenas. Como base nessa especificidade, focalizamos o cenário da EI na sua determinação legal, em articulação à concretude da EI nos espaços institucionais e à composição do quadro de profissionais que atuam com o mesmo grupo de crianças, pertencentes aos quadros de pessoal da rede pública de ensino do município de Afonso Cláudio (ES).

Nessa composição díspar, na qual encontramos professoras e auxiliares que atuam com crianças de 0 a 3 anos compartilhando os fazeres e saberes pedagógicos, reverbera uma lógica hierarquizada que nos provoca a problematizar o debate da legislação educacional, a pensar os processos formativos desses protagonistas. A partir dessa provocação a LDB, em seu artigo 62, aponta que

A formação docente para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na

Problematizamos, a partir desse dispositivo legal vinculado à demanda de articulação da profissionalização, um caminho para que os sujeitos docentes se apropriem dos processos de mudanças e os transformem em práticas concretas de intervenção, através das ações pedagógicas ou das comunidades de prática (NÓVOA, 2007). Ainda, temos um movimento pelo reconhecimento de todos os profissionais (BONETTI, 2005) da EI como professores, em detrimento à visível precarização do trabalho docente nessa modalidade de ensino.

Assim, aventamos a necessidade de se investir na formação dos profissionais docentes neste contexto, em diálogo com o campo da EI. Nessa lógica, nossas reflexões tem nos motivado a pensar a formação dos profissionais docentes atrelada a um campo marcado pela luta por garantir a EI como um direito para todas as crianças e, também, por fortalecer seu caráter educativo vinculado à valorização da brincadeira e do lúdico, de modo a integrar as dimensões do cuidado e da educação (BRASIL, 2009c). Nessa direção, a formação assume uma diversidade de papéis e objetivos no contexto dos desafios educacionais e da constituição das trajetórias dos profissionais. Desse modo, a formação constitui-se como um lugar de produção e configuração da profissão docente (NÓVOA, 2007).

A formação, elemento chave para a configuração do trabalho docente na EI, passa pela produção de saberes e de valores através do diálogo entre os protagonistas em condições igualitárias, tornando-se fundamental para consolidar a prática profissional (NÓVOA, 2007), na luta da afirmação de uma “Pedagogia da Infância” (ROCHA, 1999), contribuindo para uma reflexão crítica das conjeturas das políticas educacionais.

Nesse propósito, vinculamos nossas problematizações de pesquisa à perspectiva teórico-metodológica bakhtiniana articulada com os referenciais da formação, dentro de uma “*configuração dialógica da compreensão*”, optando pela abordagem qualitativa colaborativa nos procedimentos do trabalho de campo desta pesquisa, por meio de entrevistas e encontros formativos. Esses encontros/formação, a partir da mediação teórica (GOMES, 2009), delineiam-se como uma estratégia de problematizar e privilegiar a vivência profissional (BAKHTIN, 2003) entre os pares, a partir de elaborações reflexivas do cotidiano do trabalho docente na EI.

Aventamos a ideia de que as tensões e parcerias presentes nas relações entre professoras e

auxiliares, nos espaços do CMEI, apontam possibilidades de processos formativos compartilhados (NÓVOA, 2007; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002; GOMES, 2009) em diálogo com as condições, nem sempre favoráveis, de reconhecimento e valorização postas aos distintos segmentos profissionais que atuam na EI, sem perder de vista a compreensão dos atos singulares e dos processos de sua realização, na cadeia infinita das enunciações (BAKHTIN, 2010).

Nesse processo, ecoam nas enunciações desses profissionais os sentidos da especificidade e complexidade na abrangência do trabalho docente na concretude da EI. Sentidos produzidos na potência do *saber fazer*, na *indissociabilidade* do cuidar/educar (BRASIL, 2009c) imbricadas na especificidade desse trabalho. Destacamos que não há divisão no trabalho do auxiliar e do professor; há sim um fazer junto na atuação docente, um *evento*. Este pode ser descrito de modo participante (BAKHTIN, 2010, p.84) no contexto dialógico das vivências, na singularidade do ato, numa interpretação-compreensão (BAKHTIN, 2010), apresentando-se como recurso fértil de possibilidade de compreensão das relações entre os sujeitos.

Por isso, no contexto dessas interações dialógicas (BAKHTIN, 2003), partimos da perspectiva que somos constituídos na, pela e através da linguagem, no encontro com o outro em sua alteridade (BAKHTIN, 2010). Desse modo, a formação dos profissionais da EI no contexto do trabalho com as crianças apresenta-se como um caminho possível, no *auditório evento* das vivências entre/com os protagonistas da EI, e acima de tudo, configura-se como um espaço político de direito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na articulação de nossas pesquisas, destacamos a expressividade da expansão da EI nos municípios de Guarapari, Pancas e Afonso Claudio, em atendimento às legislações atinentes à EI e às demandas da sociedade postas aos gestores municipais, na garantia do direito das crianças pequenas à educação. Reconhecendo a EI como um campo permeado por lutas e tensões, visibilizamos a ampliação do atendimento às crianças por meio da criação de instituições e ofertas educativas distintas, no conjunto das políticas públicas municipais, implicando na ampliação do campo para os profissionais docentes.

Afirmamos também, na ampliação dessa oferta, a complexidade do cenário das políticas de atendimento à EI. Em meio aos desafios, tensões e conquistas, marcamos a especificidade do trabalho docente com a infância na indissociabilidade do educar e cuidar (BRASIL, 2009b), especificidade tal que não se encaixa no modelo escolarizante que predomina, via de regra, no conjunto das instituições educativas.

Considerando as tensões e complexidades na dialogia da EI com as outras etapas da educação básica, nossos *achados escavados* nas trajetórias das pesquisas visibilizam *fissuras* no interior dessa modalidade de ensino, marcada pela cisão entre creche e pré-escola, devido à inserção das crianças de 4 e 5 anos nos espaços institucionais que atendem também aos anos iniciais do ensino fundamental - as EMEIEF; à oferta de EI caracterizada por multi-idades ou multisséries vinculadas à zona rural dos municípios, na oferta da EIC; às distinções profissionais entre professores e auxiliares que atuam com o mesmo grupo de crianças, tensionado as relações de poder numa lógica hierárquica que reverbera na demanda de formação, tanto inicial como continuada.

No conjunto de nossas pesquisas, destacamos a afirmação da EI em sua inserção nos sistemas de ensino na vinculação às lutas por espaços próprios de atendimento, formação inicial e continuada, e reconhecimento de todos os profissionais como docentes nessa modalidade de ensino, em meio às políticas de atendimento à EI implementadas pelos gestores municipais.

Desse modo, a afirmação da EI como um direito das crianças pequenas demanda o aprofundamento das discussões no que se refere ao reconhecimento/atendimento deste direito, considerando especialmente que a concretização das políticas municipais se efetiva num

terreno de pluralidade de participação, de construção socio-histórica, num encadeamento mais amplo, aberto e sem fim do diálogo da/na vida e na história.

NOTAS

1. Para maiores informações sobre o Programa consultar <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13450:programa-curriculo-em-movimento-apresentacao&catid=195:seb-educacao-basica&Itemid=934>. O conjunto de documentos relativos à EI intitulam-se Diretrizes Curriculares Nacionais para a EI: Parecer CEB nº. 22/98; Parecer CEB nº. 20/2009; Resolução CEB nº. 01/1999; Resolução nº. 05/2009. Disponível em <disponível em <http://portal.mec.br>>.
2. Texto produzido por Ana Paula Soares da Silva (CINDEDI / FFCLRP-USP) e Jaqueline Pasuch (UNEMAT-Sinop), integrante das Diretrizes da EI no Programa Currículo em Movimento. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15860&Itemid=109>
3. Insumos para o debate 2 – Emenda Constitucional n.º 59/2009 e a educação infantil: impactos e perspectivas. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2010.
4. Essa forma de nomear se apropria de uma terminologia usual no EF, quando reúne várias séries numa única sala de aula. Não nos parece muito adequada uma vez que a seriação implica a possibilidade de retenção (reprovação), aspecto não afirmado na EI (conforme artigo 10, inciso V da Resolução MEC/CNE/CEB nº 05/2009).

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. *Para uma filosofia do Ato Responsável*. Tradução de Valdemir Miotello & Carlos Alberto. São Carlos. Pedro & João Editores, 2010a.
- _____. (V.N. Volochínov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010b.
- _____. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010c. p. 292-310.
- BONETTI, Nilva. *Lei de diretrizes e bases e suas implicações na formação de professores de educação infantil*. In: MARTINS FILHO, Altino José (Org.). *Criança pede respeito*. Porto Alegre: Mediação, 2005. p. 109-147
- BRASIL. *Lei Federal n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 25. fev. 2013.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Dispositivos Referentes à Educação*. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/.../constituicao.htm>. Acesso em: 26. fev. 2013.

_____. *Lei nº 11.114, de 16/05/2005*. Altera os artigos 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br>. Brasília: 2005. Acesso em: 25. fev. 2013.

_____. MEC/SEB. *Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para Instituições de Educação Infantil*. Parâmetros e Encarte. Brasília: MEC/SEB, 2006a.

_____. MEC/SEB/COEDI. *Política Nacional de Educação Infantil: pelos direitos das crianças de zero a seis anos à educação*. Brasília, 2006b.

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

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

_____. *Resolução CNE/CEB Nº 05, de 17/12/2009*, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009c.

CAMPOS, M. M. *Educar crianças pequenas: em busca de um novo perfil de professor*. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 121-132, jan./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>; <http://www.cnte.org.br/index.php/publicações/revistas/7200-revista-retratos-da-escola-n-0203-formacao-de-professores-impasses-e-perspectivas>.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. Tradução de Ephraim Ferreira Alves – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CÔCO, V. *Relatório final da pesquisa Mapeamento da Educação Infantil no Espírito Santo: uma aproximação aos estudos, as demandas vinculadas à formação dos profissionais e a atuação dos municípios*. Vitória, UFES, 2009. (circulação restrita)

_____. *A configuração do trabalho docente na educação infantil*. In: Congresso Ibero-Luso Brasileiro de Política e Administração da Educação, 6., 2010, Elvas, Portugal. Anais... [S.l.]: Anpae, 2010. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/118.pdf>>. Acesso em: 25. fev. 2013.

_____. *Educação Infantil do Campo: aproximações ao cenário do Espírito Santo*. In: 34ª Reunião Anual da ANPED, Natal, RN: ANPED, 2011. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=97:trabalhos-gt03-movimentos-sociais-e-educacao-&catid> Acesso em: 15. fev. 2013.

GOMES, Marineide de Oliveira. *Formação de professores na educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2009.

NÓVOA, Antonio. *Os professores e as histórias da sua vida*. In: _____. *Vidas de professores*. Porto, Portugal: Porto, 2007. (Ciências da Educação, 4).

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. *Formação em contexto*. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). *Formação em contexto: uma estratégia de integração*. São Paulo: Pioneira Thonson Learning, 2002. p. 01- 40.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. *A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia*. Florianópolis: NUP, 1999. (Teses NUP).