



Departamento de Ensino e Educação a Distância

Mestrado em Administração e Gestão Educacional

**O PAPEL DO AUXILIAR DE DESENVOLVIMENTO
INFANTIL DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO
RECIFE: DAS NORMATIVAS DO CARGO A PRÁTICA
PROFISSIONAL**

ANA CRISTINA TEIXEIRA CAMPÊLO

Lisboa, 2016

Mestrado em Administração e Gestão Educacional

**O PAPEL DO AUXILIAR DE DESENVOLVIMENTO
INFANTIL DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO
RECIFE: DAS NORMATIVAS DO CARGO A PRÁTICA
PROFISSIONAL**

ANA CRISTINA TEIXEIRA CAMPÊLO

Dissertação apresentada para obtenção de Grau de Mestre em Educação. Mestrado em
Administração e Gestão Educacional
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lídia da Conceição Grave-Resendes

Lisboa, 2016

RESUMO

O presente trabalho tem como temática: O papel do Auxiliar de Desenvolvimento Infantil da Secretaria de Educação do Recife: das normativas do cargo a prática profissional. Este profissional desenvolve suas funções dentro das creches e centros de educação infantil da Secretaria de Educação do Recife, trabalhando com crianças de 0 a 3 anos. O objetivo deste estudo é identificar as relações entre o pré-requisito exigido para o cargo, as atribuições conferidas à função e a prática profissional do Auxiliar de Desenvolvimento Infantil, tomando para análise o último concurso realizado em 2014. A partir dessa configuração e para entender de fato o papel do Auxiliar de Desenvolvimento Infantil, pontuando a sua função como pedagógica ou não, considerando que se atribui como pré-requisito para o provimento do cargo a exigência de formação no Ensino Médio. O estudo parte da revisão de literatura sobre a concepção de infância, criança e educação passando pelas contribuições teóricas de vários autores, sobretudo os que abordam as questões da infância e da educação infantil de maneira contextualizada. Procedeu-se também a abordagem da evolução do perfil profissional daqueles que atuam na Educação Infantil no Brasil, pois, ao longo dos anos, estes profissionais vêm passando por transformações e exigências em relação a sua atuação, sobretudo em decorrência das mudanças de concepção de infância, de criança e de educação. A metodologia é qualitativa e como instrumento de coleta de dados utilizou-se questionários e entrevista. Os sujeitos da pesquisa são os Auxiliares de Desenvolvimento Infantil, os professores de Educação Infantil e a Divisão de Educação Infantil da Secretaria de Educação do Recife. Os resultados apontaram que o trabalho desenvolvido pelos ADIs dentro das instituições de educação infantil é pedagógico. Estes profissionais realizam atividades educativas e desta forma, pode-se dizer, que esta função exige que o profissional tenha conhecimentos pedagógicos para exercê-la. Finalmente, este estudo poderá contribuir para que a Secretaria de Educação do Recife redirecione a política pública de Educação Infantil no que se refere aos pré-requisitos de formação dos profissionais concursados para o trabalho nas instituições de educação infantil, exigindo a formação mínima no Normal Médio (Magistério) para a função de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil, entendendo que esta função exige que o profissional tenha conhecimentos pedagógicos para atuar junto às crianças de 0 a 3 anos.

Palavras-chave: Educação Infantil, criança, Auxiliar de Desenvolvimento Infantil.

ABSTRACT

This work has as its theme: The Role of Child Development Assistant of Recife Education Department: from the rules of the position to the professional practice. This professional performs its functions within the child care and early childhood education centers in Recife Secretary of Education, working with children from 0 to 3 years. The aim of this study is to identify the relationship between the required prerequisite for the job, the duties inherent to the function and professional practice of Child Development Assistant, taking to review the last contest held in 2014 .

From this setting and to actually understand the role of Child Development Assistant, punctuating its function as a pedagogical or not, considering that is assigned as a prerequisite for the post is filled, it is demanded training requirement in high school. The study of the literature review on the concept of childhood, child and education through the theoretical contributions of several authors, especially those that address the issues of childhood and childhood education in context.

The approach to the development of the professional profile of those who work in early childhood education in Brazil was taken into account, because over the years, these professionals are undergoing transformations and requirements in relation to their performance, primarily as a result of childhood design changes, child and education. The methodology is qualitative and as data collection instrument was used questionnaires and interviews. The research subjects are the Child Development Assistants, teachers of Early Childhood Education and Early Childhood Education Division of the Education Department of Recife. The results showed that the work of the ADIs within educational institutions is pedagogical.

These professionals perform educational activities and thus, it can be said that this function requires that the professional have pedagogical knowledge to conduct it. Finally, this study may contribute to the Department of Education of Recife redirect public policy for early childhood education with regard to the training prerequisites of professionals who have passed public service exams to work in educational institutions, requiring minimal training in Normal Average (Professorship) for child Development Assistant function, understanding that this function requires that the professional have pedagogical knowledge to work with the children from 0 to 3 years.

Keywords: childhood education, child, Child Development Assistant

DEDICATÓRIA

Aos meus filhos, Danilo e Mariana, e aos meus pais, Hermes e Lourdinha, com amor e gratidão pelo apoio e compreensão ao longo período de elaboração deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

Ao meu companheiro, François Gervais, que me incentivou e me apoiou na realização deste trabalho.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Lídia da Conceição Grave-Resendes, que me ajudou na construção deste trabalho.

À minha amiga, Ana Dubeux, que me incentivou na realização deste trabalho.

Ao meu irmão, Marcelo Teixeira Campelo e a minha cunhada, Vandécia Rocha, pelo apoio e compreensão para que eu pudesse realizar este trabalho.

À Secretaria de Educação da Prefeitura da Cidade do Recife que autorizou a realização da minha pesquisa nas instituições de educação infantil.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I - A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNDO E NO BRASIL: UMA ABORDAGEM SINTÉTICA DO FINAL DO SÉCULO XVIII AO DEBATE CONTEMPORÂNEO.....	16
1.1. CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA, DE CRIANÇA E DE EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS.....	16
1.2. A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO BRASILEIRO: INFLUÊNCIAS, CONCEPÇÕES E TRAJETÓRIA.....	24
1.3. O PERFIL DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL: AVANÇOS E RETROCESSOS	29
CAPÍTULO II - POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: DO CONTEXTO NACIONAL AO LOCAL	39
2.1. A EDUCAÇÃO INFANTIL: UM DIREITO CONSTITUCIONAL	39
2.2. FINANCIAMENTO E PROGRAMAS FEDERAIS DESTINADOS A EDUCAÇÃO INFANTIL	45
2.3. A EDUCAÇÃO INFANTIL NO RECIFE: TRAJETÓRIA E PROGRAMAS DESENVOLVIDOS PELA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO	57
2.4. AS NORMATIVAS DE ACESSO AO CARGO DE AUXILIAR DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL DO CONCURSO PÚBLICO REALIZADO EM 2014	66
CAPÍTULO III - METODOLOGIA	78
3.1. FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO	78
3.2. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	79
3.3. MÉTODOS PARA O TRATAMENTO E ANÁLISE DE DADOS	80
3.4. AMOSTRAGEM DA PESQUISA	81
3.5. ASPETOS INOVADORES QUE O ESTUDO DEVERÁ TRANSPORTAR.....	81
3.6. CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO	83
CAPÍTULO IV - O AUXILIAR DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO RECIFE	84
4.1. ANÁLISE DA ATUAÇÃO DOS AUXILIARES DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL NAS CRECHES E CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL	84
CAPÍTULO V - CONCLUSÕES	100
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	105
ANEXOS	115

ÍNDICE DE TABELAS

2.1 TABELA - 1

2.2 TABELA - 2

2.2 TABELA - 3

2.3 TABELA - 4

4.1 TABELA - 5

4.1 TABELA - 6

4.1 TABELA - 7

4.1 TABELA - 8

ÍNDICE DE GRÁFICOS

2.2 GRÁFICO - 1

4.1 GRÁFICO - 2

ÍNDICE DE FLUXOGRAMA

4.1 FLUXOGRAMA - 1

4.1 FLUXOGRAMA - 2

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADI – Auxiliar de Desenvolvimento Infantil

CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

CNE – Conselho Nacional de Educação

COMUDE – Conferência Municipal de Educação

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil

DEI – Divisão de Educação Infantil (Secretaria de Educação do Recife)

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EFAER Professor Paulo Freire – Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Educadores do Recife Professor Paulo Freire

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Fundamental e de Valorização do Magistério

IASC – Instituto de Assistência Social e Cidadania

LAR – Legião Assistencial do Recife

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

OMS – Organização Mundial de Saúde

ONG – Organização Não Governamental

PAC – Plano de Aceleração do Crescimento

PAR – Plano de Ações Articuladas

PDE – Plano Nacional de Educação

PROINFÂNCIA – Programa Nacional de Restruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Pública de Educação Infantil

PROINFANTIL – Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil

SIMEC – Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciências e Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para Infância

INTRODUÇÃO

“Cuidar e educar se realizam num gesto indissociável de atenção integral. Cuidando, se educa. Educando, se cuida. Impossível um sem o outro.”

Vital Didonet,

Considerando as palavras de Vital Didonet é possível perceber a importância da educação infantil no desenvolvimento integral da criança. Cuidar e educar são ações indissociáveis no cotidiano de instituições de educação infantil. Toda a ação realizada junto à criança e com a criança tem dimensões de cuidados e educação.

A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96, Art. 29, que tem como “finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. A criança pequena é reconhecida como sujeito histórico e de direitos que deve ter a sua integridade física, moral e social preservada, respeitando-se cada fase do seu desenvolvimento.

Considerando a complexidade do desenvolvimento infantil e a importância desta fase na formação do cidadão é possível afirmar a necessidade de indivíduos competentes e conhecedores desta complexidade para atuarem junto à criança. É reconhecer que toda criança tem direito a um desenvolvimento saudável que deve ser propiciado e proporcionado pelo adulto na família, na instituição de educação infantil e na sociedade.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA-1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN-1996) foram responsáveis por mudanças importantes na legislação que regulamenta o atendimento de crianças de 0 a 6 anos, de uma visão assistencialista e higienista, para uma concepção educativa, que entrelaça o cuidar e o educar. Mas, para que realmente exista um atendimento de qualidade dentro das instituições de educação infantil, que as ações realizadas sejam voltadas para o desenvolvimento integral da criança, é necessário que haja educadores infantis com conhecimentos pedagógicos sobre as diversas fases do desenvolvimento da criança. Para Pascal e Bertron citados por Sanches (2003):

Há clara evidência de que a qualidade do professor é um determinante central na qualidade e eficiência dos programas de Educação Infantil [...] se quisermos melhorar a qualidade da educação de crianças pequenas devemos nos preocupar com a qualidade de seus professores.

(Pascal e Bertron citados por Sanches, 2003: 57)

É esta qualidade que se faz necessária na Educação Infantil, para que aconteça um fazer pedagógico que contemple a criança nos aspectos físico, social, intelectual, cultural e cognitivo. O ambiente onde a criança está inserida deverá propiciar sua independência, sua autonomia e a construção de múltiplos saberes. Nas palavras de Camargo:

A qualidade do trabalho que pode vir a ser encaminhado nesse segmento de ensino estará sujeita a qualificação do educador que a ele se dedique, o que inclui a sua leitura atenta sobre o seu espaço de atuação profissional, bem como o seu investimento no estudo e na busca de fundamentação teórica sobre a infância, o cuidado, o ensino e a aprendizagem.

(Camargo, 2005: 14)

Destacando as palavras do texto de Camargo (2005): “qualificação do educador”, acrescentando a elas as palavras de Machado (Machado apud Oliveira, 2004, p. 43), “o profissional de educação infantil precisa de dados que deem suporte a sua ação pedagógica”, é perceber o quanto é importante à formação pedagógica para o profissional que atua nas instituições de educação infantil. Como afirma Machado (2004):

[...] a necessidade deste profissional ter claro que todas as tarefas, brincadeiras ou atividades que se realizam na instituição têm valor educativo. Evidencia-se a concepção expressa de instituições de educação infantil como um espaço de relações e de trabalho, que envolve aspectos técnicos, administrativos, filosóficos, metodológicos. Enfatiza-se a urgência da explicitação da abordagem educativa que se concretize em projetos educacionais pedagógicos.

(Machado apud Oliveira, 2004: 43)

A hipótese deste estudo aponta para a necessidade de efetivamente termos nas instituições de educação infantil, profissionais que tenham formação pedagógica, seja o professor ou o auxiliar de desenvolvimento infantil (ADI), estes profissionais atuam nestas instituições junto à criança, desenvolvendo atividades pedagógicas, portanto, todos deverão ser educadores infantis.

O interesse em estudar o papel do Auxiliar de Desenvolvimento Infantil da Secretaria de Educação do Recife tem um caráter pessoal, pois trabalho na área de educação infantil, nesta secretaria, há cerca de vinte anos. Ao ingressar na Secretaria de

Educação do Recife em 1996, trabalhei como professora de uma creche durante sete anos, depois fui nomeada Dirigente de um centro municipal de educação infantil (CMEI) por um período de nove anos, após sair da função de dirigente, retornei para uma sala de educação infantil.

Na época que fui dirigente do centro municipal de educação infantil (2003-2012), no ano de 2006, a prefeitura do Recife realizou o primeiro concurso público para o cargo de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil e no mês de outubro estes profissionais começaram a chegar às creches e centros municipais de educação infantil da Secretaria de Educação.

Como dirigente de uma dessas unidades educativas, vivenciei a experiência de receber estes profissionais no CMEI e destaco alguns pontos com a chegada deles: a maioria não tinha conhecimento sobre o trabalho desenvolvido numa instituição de educação infantil; não tinham experiência na área de educação; tinham formação e experiência em outras áreas do conhecimento.

No cotidiano, estes profissionais foram adquirindo experiência e realizando suas atividades no CMEI. Mas, é importante registrar que os Auxiliares de Desenvolvimento Infantil vivenciaram e ainda vivenciam diversos conflitos nas creches e CMEIs. Estes conflitos são gerados por questões relativas à divisão do trabalho dentro das salas de educação infantil, pois em muitas destas salas o professor fica responsável pelas atividades pedagógicas e o Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI) fica responsável pelos cuidados com a criança. Além disto, o ADI trabalha mais horas que o professor e recebe um salário inferior.

Este estudo está dividido em cinco capítulos.

No primeiro capítulo, há uma abordagem sintética sobre a história da Educação Infantil no mundo e no Brasil, pontuando as contribuições teóricas que influenciaram a mudança na concepção de infância, criança e educação infantil, e no Brasil, as mudanças ocorridas, sobretudo a partir da Constituição Federal de 1988. Além desta abordagem, será tratado neste capítulo, a evolução e as mudanças no perfil dos profissionais que atuam nas instituições de ensino infantil. O objetivo é fundamentar que, ao longo dos anos, a Educação Infantil sofreu mudanças significativas, desde a fundação das primeiras creches até o período atual, assim como, os profissionais que atuam nesta área de ensino.

No segundo capítulo, apresenta-se uma abordagem sobre as políticas públicas destinadas a educação infantil, tanto a nível nacional, como a nível local, destacando-se

a evolução dos investimentos públicos nesta área de ensino, principalmente, a partir da inclusão da Educação Infantil ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), assim como, os programas federais- Proinfância e Proinfantil- e a legislação que trata da educação infantil no Brasil. Neste capítulo, também estão às normativas referentes à legislação, as atribuições e o pré-requisito do cargo de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI).

No terceiro capítulo, estão os procedimentos metodológicos e a contextualização deste estudo. Os fundamentos metodológicos da investigação, as técnicas e instrumentos de coleta de dados, os métodos para o tratamento e análise de dados, a amostragem da pesquisa e os aspectos inovadores que o estudo deverá transportar, estão descritos neste capítulo.

No quarto capítulo, realiza-se a análise do papel do Auxiliar de Desenvolvimento Infantil da Secretaria de Educação do Recife, pontuando suas próprias falas, as percepções dos professores e a visão da Secretaria de Educação sobre o trabalho deste profissional. Para esta análise faremos a interpretação dos dados obtidos através dos questionários realizados com os Auxiliares de Desenvolvimento Infantil e com os professores, e a entrevista realizada com a Chefe da Divisão de Educação Infantil da Secretaria de Educação do Recife. Estes dados dão subsídios para compreendermos as práticas cotidianas dos ADIs e percebermos que o seu papel dentro das instituições de ensino infantil pressupõe o papel de educador e, portanto, faz-se necessário que este profissional tenha conhecimentos pedagógicos para desenvolver a sua função.

No quinto capítulo, as conclusões e considerações finais refletem as impressões abstraídas deste estudo e pontuam os aspectos mais significativos, e que poderão contribuir para novos estudos e inquietações.

CAPÍTULO I - A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNDO E NO BRASIL: UMA ABORDAGEM SINTÉTICA DO FINAL DO SÉCULO XVIII AO DEBATE CONTEMPORÂNEO

Neste capítulo aprofundar-se-á a trajetória da Educação Infantil a partir das contribuições teóricas que permitiram a mudança de concepção sobre o desenvolvimento da criança e conseqüentemente o atendimento nas instituições de educação infantil, como também, a mudança no perfil dos profissionais que atuam nestas instituições.

1.1. Concepção de infância, de criança e de educação: contribuições teóricas

Ao longo da história da humanidade, percebemos diferentes ideias sobre a criança de 0 a 6 anos e o seu desenvolvimento. A concepção de infância, durante muito tempo, esteve vinculada a uma visão de criança como um adulto em miniatura, que não considerava suas características particulares, as quais são bem diferentes dos adultos. Segundo Ariès, até o século XVII, a socialização da criança e a transmissão de valores e de conhecimentos não eram asseguradas pelas famílias. A criança era afastada muito cedo de seus pais e passava a conviver com outros adultos, ajudando-os em suas tarefas. Nesse contato, segundo Ariès (1981), a criança passava dessa fase, direto para a vida adulta. Nesta época havia um alto índice de mortalidade infantil ocasionado, sobretudo, pelas precárias condições sanitárias e de higiene.

A educação infantil tem novos contornos no cenário mundial a partir do século XVI com o pensamento pedagógico moderno. A criação de escolas para crianças pequenas na Europa advém de movimentos religiosos e do desenvolvimento tecnológico e científico que se vislumbrava nesta época. Nestas escolas valorizavam a leitura e a escrita, além dos ensinamentos religiosos. De acordo com Ariès:

A descoberta da infância começou sem dúvida no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII.

(Ariès, 1981: 65)

Ainda, de acordo com Ariès (1981), a infância é percebida de diferentes formas no imaginário do homem e em todos os aspectos: sociais, culturais, políticos e

econômicos, de cada período histórico. A criança poderia ser facilmente substituída por outra devido à falta de apego dos pais, considerando os altos índices de mortalidade infantil e as práticas de infanticídio. As crianças que sobreviviam, estas, tinham um valor produtivo para as famílias, pois a partir dos sete anos de idade já eram inseridas na vida adulta e desta forma contribuíam para a economia familiar, realizando tarefas e imitando seus pais.

Durante muitos séculos, não se percebia o sentimento e a afeição pelo período da infância, segundo Ariès (1981), a noção de infância surgiu apenas no século XVII, em função do processo de transição para a sociedade moderna. Desta forma, é possível perceber que a trajetória da criança até então era de marginalização, exploração e discriminação. As mudanças com relação ao cuidado com a criança, de fato surgem no século XVII, devido às interferências realizadas pelos poderes públicos e com a preocupação da Igreja, que não aceitava passivamente a prática do infanticídio, mas antes, era secretamente tolerado.

A construção histórica do sentimento de infância, ao longo do tempo, foi assumindo diferentes significados. A infância sempre existiu e a criança faz parte da humanidade, desde a idade primitiva. Mas, a sua percepção como grupo e elemento (sujeito) da construção social, tornou-se clara a partir dos séculos XVII e XVIII.

As crianças eram criadas por pessoas fora do contexto familiar e só retornavam ao convívio da família aos sete anos de idade, se sobrevivessem. Através da mudança cultural e das transformações sociais, políticas e econômicas que a sociedade vinha apontando, a partir do século XVII para o século XVIII, também pode ser vista no interior da família e nas relações que começam a se transformar, e que vão sendo estabelecidas entre pais e filhos, numa relação de maior proximidade. A educação da criança passa a ser realizada pela própria família e isto fez despertar um novo sentimento por ela. De acordo com Ariès (1981), este fato marca o início do sentimento de infância, que será constituído por dois momentos, o de “paparicação e o de apego”. A criança passa a ser vista como ingênua e frágil, que necessita de maior atenção, e a morte é vista como um momento de sofrimento.

Surge outro sentimento, ainda no século XVII, que se contrapõe a estes, o da moralização. Era necessário conhecer a criança para corrigir seus “defeitos”, demonstrando uma preocupação moral com o comportamento infantil. De acordo com Kramer (2003):

Nesse momento, o sentimento de infância corresponde a duas atitudes contraditórias: uma considera a criança ingênua, inocente e graciosa e é traduzida pela papariação dos adultos, e a outra surge simultaneamente à primeira, mas se contrapõe a ela, tornando a criança um ser imperfeito e incompleto, que necessita da “moralização” e da educação feita pelo adulto.

(Kramer, 2003:18)

Estas atitudes contraditórias permeadas por sentimentos distintos são reflexos de uma nova postura da família em relação à criança, que passa a assumir sua real função. A criança passa a ser vista como um investimento futuro que necessita ser preservada e protegida física e moralmente. De acordo com Kramer (2003), “não é a família que é nova, mas, sim o sentimento de família que surge nos séculos XVI e XVII, inseparável do sentimento de infância”. Kramer (2003) ressalta também que a nova ideia de infância surge de acordo com as modificações de organização social:

(...) a ideia de infância (...) aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudam a sua inserção e o papel social da criança na comunidade. Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto (“de adulto”) assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma função futura. Este conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela modificação das formas de organização da sociedade.

(Kramer, 2003:19)

Diante deste novo quadro social, a família, além da preocupação com a educação da criança, passou a se interessar pelas questões de higiene e saúde, ocasionando uma considerável diminuição dos índices de mortalidade infantil. Mas, estas mudanças beneficiaram as crianças da classe burguesa, enquanto os filhos dos menos favorecidos continuaram sem acesso aos ganhos representados pela nova concepção de infância, como por exemplo, o direito à educação e a cuidados mais específicos. É necessário registrar que este sentimento de infância e de família caracterizava um padrão burguês, que aos poucos se transformou em universal.

Segundo Oliveira (2002), na Europa, com a revolução industrial a sociedade que era agrário-mercantil se transformou em urbano-manufatureira, num cenário de conflitos, aonde as crianças eram vítimas de pobreza, abandono e maus tratos e com um grande índice de mortalidade, aos poucos o atendimento as crianças se torna mais formal, como resposta a essa situação surgiram instituições de atendimento as crianças desfavorecidas ou crianças cujos pais trabalhavam nas fábricas. Nos séculos XVIII e XIX, de acordo com o autor acima, originaram-se dois tipos de atendimento as crianças pequenas, uma de boa qualidade destinada às crianças da elite, que tinha como

característica a educação e o outro que servia de custódia e de disciplina para crianças desfavorecidas, e assim percebe-se a diferenciação de classes.

É importante entender o processo evolutivo da concepção de infância e de criança, como foi mudando ao longo dos tempos, sofrendo a influência das sociedades, dos estudos teóricos e das culturas, avançando e retrocedendo nas suas práticas. Demorou um longo tempo para que as crianças fossem consideradas como crianças, que apresentam características, necessidades e interesses próprios.

Analisando os estudos teóricos, percebe-se o interesse pela infância e sua relação com a educação. Pensadores com Rousseau, Pestalozzi, Decroly, Froebel e Montessori configuram as novas bases para a educação das crianças. Embora eles tivessem focos diferentes, todos reconheciam que as crianças possuíam características diferentes dos adultos, com necessidades próprias (Oliveira, 2002). Estes pensadores e estudiosos contribuíram para que a sociedade começasse a enxergar a criança pequena como criança, que necessita de atenção e cuidados para desenvolve-se e que é necessário que esta criança viva a infância.

Iniciando pelo pensamento de Rousseau (1973), este teórico, constituiu um marco na pedagogia contemporânea, centralizando os interesses pedagógicos no estudante, não mais no professor. Para a criação de um novo homem e de uma nova sociedade, seria preciso educar a criança de acordo com a natureza, desenvolvendo progressivamente seus sentidos e a razão com vistas à liberdade e à capacidade de julgar. Segundo Oliveira (2005, p. 65) Rousseau “revolucionou a educação de seu tempo ao afirmar que a infância não era apenas uma via de acesso, um período de preparação para vida adulta, mas tinha valor em si mesma”.

Para Pestalozzi (Apud Ferrari, 2004: 171) a função principal do ensino é levar as crianças a desenvolver suas habilidades naturais e inatas. A escola idealizada por Pestalozzi deveria ser não só uma extensão do lar, como inspirar-se no ambiente familiar para oferecer uma atmosfera de segurança e afeto. A criança, na visão de Pestalozzi, se desenvolve de dentro para fora. Para o pensador suíço, um dos cuidados principais do professor deveria ser respeitar os estágios de desenvolvimento pelos quais a criança passa. É a ideia do “aprender fazendo”, amplamente incorporada pela maioria das escolas pedagógicas posteriores. O que importava não era tanto o conteúdo, mas o desenvolvimento das habilidades e dos valores. Percebe-se nas ideias de Pestalozzi a preocupação com o desenvolvimento da criança e o seu aprendizado.

O fundador dos jardins de infância, destinados aos menores de oito anos, o alemão Friedrich Froebel foi um dos primeiros educadores a considerar o início da infância como uma fase de importância decisiva na formação das pessoas. Ele formulou suas próprias ideias e princípios educacionais. Para ele, a criança se expressaria através das atividades de percepção sensorial, da linguagem e do brincar, dando ênfase à liberdade da criança. Froebel vê as brincadeiras como o primeiro recurso no caminho da aprendizagem, um modo de criar representações do mundo concreto com a finalidade de entendê-lo. Com base na observação das atividades das crianças com jogos e brinquedos, Froebel foi um dos primeiros pedagogos a falar em autoeducação. (Apud Ferrari, 2008).

Entre os pensadores da educação que, na virada do século 19 para o século 20, contestaram o modelo de escola que existia até então e propuseram uma nova concepção de ensino, o belga Decroly foi, provavelmente, o mais combativo. Ele foi um dos precursores dos métodos ativos, fundamentados na possibilidade do estudante conduzir o próprio aprendizado e, assim, aprender a aprender. Os centros de interesse são marcantes na escola idealizada por Decroly, em que os estudantes escolhem o que querem aprender, através das observações do cotidiano. Estes centros são grupos de aprendizados organizados segundo as faixas de idade dos estudantes e concebidos com base nas etapas da evolução neurológica infantil. A criança entra na escola dotada de condições biológicas suficientes para procurar e desenvolver os conhecimentos de acordo com seus interesses. (Apud Ferrari, 2008).

Para Maria Montessori, a função da educação é favorecer o progresso infantil de acordo com os aspectos biológicos de cada criança. Em sua concepção, como os estímulos externos formam o espírito infantil, eles precisam ser determinados. Dessa forma além de propor que, em sala de aula, a criança fosse livre para agir sobre os objetos, sujeitos à sua ação, desenvolveu jogos e outros materiais didáticos que passaram a ter um papel predominante no trabalho educativo. A utilização destes materiais valorizava a educação motora, a educação dos sentidos e a inteligência. A pedagogia montessoriana dá destaque ao ambiente, adequando-o ao tamanho das crianças. (Apud Ferrari, 2008)

As contribuições de Freinet para educação preconizam uma escola vinculada à vida, em que o processo educativo atribui significação social ao trabalho. Nesse sentido, o trabalho é o princípio fundamental para a Pedagogia Freinet, porque é por meio deste que a criança conhece o mundo dos objetos humanos e suas relações. Acreditando que

educar é construir juntos, a pedagogia de Freinet se alicerça em quatro eixos fundamentais: a cooperação (para construir o conhecimento comunitariamente), a comunicação (para formalizá-lo, transmiti-lo e divulgá-lo), a documentação, com o chamado livro da vida (para registro diário dos fatos históricos), e a afetividade (como vínculo entre as pessoas e delas com o conhecimento). (Apud Ferrari, 2008).

O desenvolvimento humano é um processo em construção, e o ambiente é o elemento que está diretamente relacionado a este desenvolvimento. No desenvolvimento infantil, à criança ao constituir seu meio o modifica e será modificado por ele, ou seja, a criança como sujeito histórico e social, faz parte de uma organização familiar e de uma sociedade, que vive num determinado momento histórico. Ela influencia e é influenciada pelo meio social em que se desenvolve. A criança no seu desenvolvimento físico, intelectual e social reflete seus saberes, suas particularidades e suas potencialidades. No processo de construção do conhecimento, a criança utiliza as mais diferentes linguagens (gestual, emocional, corporal...) e exerce a capacidade que possui de ter ideias e de criar hipóteses originais sobre aquilo que busca descobrir, ou seja, que a sua curiosidade quer saber. Nessa perspectiva a criança constrói o conhecimento a partir de interações que estabelece com outros indivíduos e com o meio em que vive e se relaciona. O conhecimento da criança não se constitui em copiar a realidade e imitar os outros sujeitos, mas como fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação do mundo.

Na trajetória dos teóricos que tiveram seus olhares voltados à infância e ao desenvolvimento da criança, os pensamentos e as teorias de Jean Piaget (1896-1980), Vygostsky (1896-1934) e Wallon (1879-1962) revolucionaram a pedagogia e a psicologia no Século XX.

Piaget estudou a evolução do pensamento da criança até a adolescência, procurando entender os mecanismos mentais que o indivíduo utiliza para captar o mundo e o processo de construção do conhecimento. Ele partiu de uma concepção de desenvolvimento como um processo contínuo de trocas entre o “organismo vivo e o meio ambiente”.

A teoria de Piaget sobre o desenvolvimento cognitivo é uma teoria de etapas, que pressupõe que os seres humanos passam por uma série de mudanças ordenadas e previsíveis. Os pressupostos básicos desta teoria é o interacionismo, a ideia de construtivismo sequencial e os fatores que interferem no desenvolvimento. Assim, a criança é concebida como um ser dinâmico, que a todo o momento interage com a

realidade de maneira ativa, operando com os objetos e com outros indivíduos. Essa interação com o ambiente faz com que a criança construa estruturas mentais e adquira maneiras de fazê-las funcionar. Para Piaget, o processo de desenvolvimento é influenciado por fatores como: maturação (crescimento biológico dos órgãos), exercitação (funcionamento dos esquemas e órgãos que implica na formação de hábitos), aprendizagem social (aquisição de valores, linguagem, costumes e padrões culturais e sociais) e equilíbrio (conseguir o equilíbrio, atingir uma posição estável após superar dificuldades e sobressaltos). Como descreve Piaget (1988):

A infância representa uma etapa biologicamente útil, cujo significado é de uma adaptação progressiva ao meio físico e social. Essa adaptação se constituirá em um equilíbrio em que a interação entre sujeito e objeto, permita que o primeiro se incorpore ao segundo (processo de assimilação), considerando o nível de complexidades (acomodação).

(Piaget apud Henriques, 2006: 112).

Acompanhando a sequência temporal, o psicólogo bielorrusso Lev Vygotsky construiu sua teoria tendo por base o desenvolvimento do indivíduo como resultado de um processo sócio histórico. Com especial atenção à infância e ao aprendizado, este autor afirma, como questão central, que os processos de aprendizagem ocorrem através das interações sociais dos indivíduos, ou seja, das interações que ele estabelece com outros indivíduos e com o meio.

“(...) o aprendizado das crianças começa muito antes delas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizagem com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia. (...) de fato, aprendizagem e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança”.

(Vygotsky, 1998:110)

Para Vygotsky é extremamente importante à interação entre os indivíduos e as relações sociais no processo de aprendizagem. Ele formulou um conceito específico: o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal ou Potencial. Neste conceito o nível de desenvolvimento real se refere às conquistas que já são consolidadas na criança, ou seja, sua capacidade de solucionar os problemas, sem o auxílio de outro indivíduo. No nível de desenvolvimento potencial, a criança pode realizar atividades e solucionar os problemas com o auxílio de outro indivíduo. Desta forma, as experiências são muito importantes, pois, a criança aprende através das relações que vivencia no cotidiano. Assim, Vygotsky afirma que “aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje, será

o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã” (Vigotsky, 1984).

Wallon fundamentou suas ideias em quatro elementos básicos que se comunicam o tempo inteiro: a afetividade, a inteligência, o movimento e a formação do eu como pessoa. Ele procurou entender a pessoa completa, integrada ao meio em que está inserida, com os seus aspectos afetivos, cognitivos e motores também integrados. A psicogenética walloniana não representa uma pedagogia baseada apenas no conteúdo, mas a uma prática que valoriza a realidade e a expressividade do sujeito. (Apud Ferrari, 2008).

Todos estes teóricos contribuíram significativamente para um repensar sobre a infância, sobre a criança e as várias fases do seu desenvolvimento. Pode-se perceber que a criança passou a ser vista como sujeito, repleto de emoções, sentimentos e vontades, que necessita de atenção e cuidados, e que é capaz de adquirir e transmitir conhecimentos através das relações que estabelece com ela mesma e com o meio onde está inserida. Interage, constrói e reconstrói suas relações com outros indivíduos, percebendo e descobrindo o mundo que a cerca.

É perceber a criança como um indivíduo dotado de capacidade, curiosidade, afetividade, desejos,... Que necessita desenvolver-se num ambiente que lhe proporcione brincadeiras, jogos, leitura e releitura de histórias, música, dramatização, um ambiente que favoreça seu desenvolvimento integral. É o respeito pela criança e os seus ritmos de aprendizagem, conforme comenta Hoffmann e Silva (2001):

Respeitar a criança é não limitar suas oportunidades de descoberta, é conhecê-la verdadeiramente para proporcionar-lhe experiências de vida ricas e desafiadoras, é procurar não fazer por ela, auxiliando-a a encontrar meios de fazer o que quer, é deixá-la ser criança. Respeitá-la é oferecer-lhe um ambiente livre de tensões, de pressões, de limites às suas manifestações, deixando-a expressar-se da maneira que lhe convém e buscando entender o significado de todas as suas ações.

(Hoffmann e Silva, 2001: 14)

Mas, para que a criança possa se desenvolver integralmente é necessário que as instituições de educação infantil tenham profissionais capacitados, que conheçam os processos e as fases do desenvolvimento infantil, e que desta forma, possam contribuir, interagir e vivenciar experiências desafiadoras junto à criança.

1.2. A Educação Infantil no contexto brasileiro: influências, concepções e trajetória.

A concepção de infância e o sentimento sobre a criança e seu desenvolvimento foram evoluindo ao longo dos séculos. A influência dos pensamentos e teorias citados no item anterior contribuiu para as mudanças sobre a infância e a criança no Brasil, embora tenhamos uma longa trajetória até percebermos estas mudanças.

No Brasil foi fundada, em 1726 a primeira Roda ou Casa dos Expostos, na Santa Casa de Misericórdia de Salvador, que recebia crianças ainda bebês sem discriminação racial. Esta prática no atendimento as crianças já ocorria na Europa, e no Brasil, a construção destas rodas foi reivindicada a coroa portuguesa e deveria seguir os moldes das que já existiam em Lisboa. Estas rodas eram instaladas nas casas de misericórdia dos centros urbanos que se desenvolviam, como Salvador, Recife, Rio de Janeiro, São Paulo e outros. Como exemplo, os estabelecimentos da Santa Casa do Rio de Janeiro, receberam mais de cinquenta mil crianças enjeitadas entre os séculos XVIII e XIX, o que demonstrava a dimensão do problema com as crianças recém-nascidas. A forma de funcionamento destas rodas pode ser entendida de acordo com Marcílio:

De forma cilíndrica e com uma divisória no meio, esse dispositivo era fixado no muro ou na janela da instituição. No tabuleiro inferior da parte externa, o expositor colocava a criança que enjeitava, girava a Roda e puxava um cordão com uma sineta para avisar à vigilante – ou Rodeira – que um bebê acabara de ser abandonado, retirando-se furtivamente do local, sem ser reconhecido.

(Marcílio, 1998)

Dentro destas instituições a criança era recolhida da roda, alimentada por uma ama de leite, após este período, ela era dada a uma ama seca ou de criação que cuidava dela até os sete anos de idade. Estas instituições foram duradouras no Brasil, tendo início antes da criação de creches, e permaneceram até meados dos anos de 1950.

A criação das creches no Brasil sofreu a influência dos conceitos e práticas correntes na Europa no século XIX. A palavra creche é de origem francesa e significa "manjedoura". Foi utilizada para designar a primeira instituição criada pelo Padre Oberlin "na França, para guardar e abrigar crianças pequenas consideradas necessitadas pela sociedade da época" (Abramowicz, 1995, p.09). De acordo com os moldes europeus a creche tinha um caráter assistencialista. O assistencialismo, palavra latina que significa "estar junto", "pôr-se junto", vem da palavra assistência, que significa ato ou efeito de assistir. Então, assistencialismo consiste no conjunto de ações ou práticas

implementadas (individual, grupal, estatal, social) em prol de outro, no sentido de dar proteção, amparo, auxílio, ajuda, socorro. Inicialmente e durante muitos anos as creches no Brasil tiveram este caráter assistencialista, pois estavam vinculadas a órgãos de assistência social.

No Brasil, a intenção era de acolher os órfãos, às crianças pobres e abandonadas, auxiliar as mulheres que trabalhavam fora de casa e as viúvas desamparadas. Além destas questões havia um alto índice de mortalidade infantil, problemas relativos à desnutrição infantil e considerável número de acidentes domésticos. Diante destas situações, a sociedade, representada por religiosos, empresários e educadores, sentiram a necessidade de acolher as crianças em espaços fora do âmbito familiar. Como afirma Didonet (2001, p. 13) “a criança começou a ser vista pela sociedade e com um sentimento filantrópico, caritativo, assistencial é que começou a ser atendida fora da família”.

O surgimento da creche no Brasil vem acompanhado do novo modelo econômico, o capitalismo, com o crescimento urbano e a inserção da mulher/mãe no mercado de trabalho. Nas palavras de Didonet (2001):

As referências históricas da creche são unânimes em afirmar que ela foi criada para cuidar das crianças pequenas, cujas mães saíam para o trabalho. Está, portanto, historicamente vinculada ao trabalho extradomiciliar da mulher. Sua origem, na sociedade ocidental, está no trinômio: mulher-trabalho-criança. Até hoje a conexão desses três elementos determina grande parte da demanda, da organização administrativa e dos serviços da creche.

(Didonet, 2001: 12)

O grande problema que ocorria na época era que estes espaços (creches) funcionavam precariamente e sem condições de higiene para o atendimento as crianças pequenas. Eram verdadeiros depósitos de crianças. De acordo com Kishimoto (1988):

(...) o objetivo era amparar a infância pobre e tinha [as creches] como única preocupação a guarda pura e simples dessas crianças, o que era feito em instalações bastante inadequadas e com procedimentos que não envolviam qualquer preocupação educativa.

(Kishimoto, 1988: 44)

A creche era apenas o local de guarda das crianças e nestes espaços não havia nenhuma ação educativa, como afirma Kishimoto.

Há outra questão que é importante registrar dentro deste contexto do surgimento da creche no Brasil, é a diferença existente entre o atendimento às crianças pobres, abandonadas e os órfãos, e as crianças filhas da elite brasileira. Para Didonet (2001):

Enquanto para as famílias mais abastadas pagavam uma babá, as pobres se viam na contingência de deixar os filhos sozinhos ou colocá-los numa instituição que deles cuidasse. Para os filhos das mulheres trabalhadoras, a creche tinha que ser de tempo integral; para os filhos de operárias de baixa renda, tinha que ser gratuita ou cobrar muito pouco; ou para cuidar da criança enquanto a mãe estava trabalhando fora de casa, tinha que zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar a criança. A educação permanecia assunto de família. Essa origem determinou a associação creche/ criança pobre e o caráter assistencial (ista) da creche.

(Didonet, 2001:12)

Existia então uma diferença social e econômica no atendimento as crianças pequenas no Brasil. Esta diferença era percebida através do atendimento feito na creche (escola maternal) e jardim de infância. Segundo Kuhlmann Junior (1999):

O jardim de infância, criado por Froebel, seria a instituição educativa por excelência, enquanto a creche e as escolas maternais – ou qualquer outro nome dado à instituição com características semelhantes às ‘Salles d’ asile’ francesa – seriam assistenciais e não educariam para a emancipação, mas à subordinação.

(Kuhlmann Junior, 1999: 73)

Nos anos 50, de acordo com Oliveira (1992), a diferença entre creche e pré-escola pode ser percebida nas suas origens e desenvolvimento:

[...] crianças dos diferentes grupos sociais eram submetidas a contextos de desenvolvimento diferentes e desiguais nas famílias, nas creches e pré-escolas. Enquanto que as crianças pobres eram atendidas em creches com propostas que partiam de uma ideia de carência e deficiência, as crianças mais ricas eram colocadas em ambientes estimuladores e consideradas como tendo um processo dinâmico de viver e desenvolver-se.

(Oliveira et al., 1992: 21)

O que aconteceu com a Educação Infantil no Brasil dentre os anos 50, 60 e 70 está descrito no texto de Oliveira, um atendimento diferenciado, com uma conotação ideológica de diferenciação de classes. Para as crianças “pobres, negras, órfãs e abandonadas” a creche era o local de amparo, alimentação e de higienização, sem nenhuma preocupação com o trabalho educativo e de desenvolvimento intelectual da criança. Com isso, "as ideias de abandono, pobreza, culpa, favor, caridade, acompanham as formas precárias de atendimento a menores neste período e, por muito tempo, talvez mesmo até hoje, tais ideias vão permear concepções acerca do que é creche e o trabalho que nela se realiza" (Oliveira, 1988, p.45).

Na Constituição e legislação educacional vigentes no Brasil até 1988 o atendimento às crianças de 0 a 6 anos de idade, não era concebido como uma atividade de natureza educacional, mas de natureza assistencialista. A partir da Constituição

Federal de 1988 as creches, anteriormente vinculadas à área de assistência social, passaram a ser de responsabilidade da educação e toma-se como orientação, o princípio de que essas instituições não apenas cuidam das crianças, mas devem, prioritariamente, desenvolver um trabalho educacional. Desta forma, constata-se a necessidade de extinguir a visão assistencialista com a qual sempre foi identificada.

Em meados dos anos 80, os debates sobre os direitos da criança pequena provocam um rompimento neste modelo assistencialista no atendimento em creches e começa a ser reconhecida como uma instituição que faz parte do processo educativo, passando a ocupar o centro de diversas discussões educacionais. Nas palavras de Nunes (2011):

Em 1980, realizou um congresso em Brasília, com o tema A Criança Precisa de Atenção, cujo foco foi o atendimento integral e integrado do nascimento aos 6 anos. Os ministérios da Educação, da Saúde e da Assistência Social participaram das conferências e dos grupos de elaboração de propostas políticas. Pode-se considerar esse congresso um marco na tomada de decisão política no país em relação à educação pré-escolar e na afirmação da necessidade de articulação dos órgãos do governo para a oferta de atenção integral à criança, tendo em vista seu desenvolvimento harmônico.

(Nunes et al., 2011: 24)

Os movimentos sociais civis que antecederam a promulgação da Constituição Federal de 1988 abriram debates sobre a educação infantil e a criança, como sujeito de direitos. Nestes movimentos estavam envolvidos juristas, professores, assistentes sociais, educadores, dirigentes educacionais, pais, grupos de mulheres, militantes e parlamentares que lutaram em defesa de um atendimento as crianças pequenas.

A promulgação da Constituição Federal em 05 de outubro de 1988 fixou novas definições legais ao estabelecer a educação como direito de todos. Na seção que trata da educação especificou o dever do Estado em oferecer atendimento em creches e pré-escola para crianças de 0 a 5 anos de idade.

Ao analisarmos, por exemplo, a Constituição de 1967 e a Emenda Constitucional nº 1 de 17/10/1969, percebe-se que a educação infantil não está inclusa nos termos legais e que a obrigatoriedade é do ensino primário para todos, dos sete aos catorze anos, e gratuito nos estabelecimentos oficiais (1967 – art. 168, § 3º, II, e 1969 – art. 176, § 3º, II). Mesmo sendo garantido o direito constitucional e a obrigatoriedade do ensino para as crianças e jovens dos 7 aos 14 anos, não se percebia a educação como um direito público subjetivo. Nas palavras de Konzen (1999):

Até a vigência da atual Constituição, a educação no Brasil era havida genericamente como uma necessidade e um importante fator de mudança social, subordinada, entretanto, e em muito, às injunções e aos acontecimentos políticos, econômicos, históricos e culturais. A educação, ainda que afirmada como direito de todos, não possuía, sob o enfoque jurídico e em qualquer de seus aspectos, excetuada a obrigatoriedade da matrícula, qualquer instrumento de exigibilidade, fenômeno de afirmação de determinado valor como direito suscetível de gerar efeitos práticos e concretos no contexto pessoal dos destinatários da norma. A oferta de ensino e a qualidade dessa oferta situavam-se, em síntese, no campo da discricionariedade do administrador público, ladeada por critérios de conveniência e de oportunidade.

(Konzen, 1999: 659)

Desta forma, a Constituição de 1988 marca um novo período histórico no Brasil e a educação como direito de todos, dever do Estado e da família está consolidada nos termos da lei.

Destaca-se então que o atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 5 anos é dever do Estado para com a educação, sendo a creche reconhecida como instituição educativa. Antes, as creches eram consideradas como ação de assistência social ou de apoio às mulheres trabalhadoras e a partir da inserção da educação infantil nos termos legais, estas instituições passam a fazer parte do percurso educativo que deve se articular com os outros níveis de ensino e se estender por toda a vida.

No Brasil é promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/90, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9394/96. Estes dois instrumentos legais consolidam os direitos da criança pequena, constituindo os direitos individuais e sociais através do ECA e os direitos educacionais através da LDBEN.

Considera-se importante que estes documentos tenham sido elaborados para atender a demanda crescente da educação infantil brasileira, num ordenamento legal, que concebe a criança como cidadã e, sobretudo, que a Educação Infantil é um direito da criança. Mas, há inúmeros desafios a serem enfrentados para conseguirmos avançar para um atendimento de qualidade a criança pequena. Como afirma Angotti (2006):

Elementos da história do atendimento à infância precisam e merecem ser conhecidos, entendidos e analisados para que se possam elaborar e manter a luta pelas condições educacionais que favorecem a inserção da criança na sociedade à qual pertence sua condição de direito em ser pessoa, em ser e viver as perspectivas sociopolíticas, históricas e culturais, que sustentem as bases do sujeito, protagonista da história de seu próprio desenvolvimento, interlocutora de diálogo aberto com e em um mundo em permanente e absoluta dinamicidade.

(Angotti, 2006: 17)

A realidade das crianças brasileiras tem mudado, no entanto, mesmo que as creches e pré-escolas tenham modificado suas propostas pedagógicas, no sentido de atender a demanda posta com as novas leis e diretrizes, precisamos conhecer os “elementos da história do atendimento da infância” e lutarmos para que todas as crianças pequenas tenham o direito de acesso à creche.

Desenvolver um trabalho pedagógico que consolide o cuidar e educar, de maneira indissociável, é sem dúvida uma demanda que está sendo debatida nas três últimas décadas. Estamos diante de um grande desafio. Embora, o Brasil tenha avançado em termos legais no sentido de conceitos e de direitos para as crianças pequenas, a situação da infância brasileira ainda necessita da vontade política, do interesse da sociedade e de uma vigilância constante de educadores, pesquisadores, professores, pais e governantes para assegurar as conquistas alcançadas através da legislação, mas que ainda precisam ser concretizadas na realidade.

O Brasil é um país com uma grande extensão territorial, conseqüentemente, percebemos que há diferenças entre as regiões brasileiras, mas não as diferenças relativas ao clima, aos costumes, a cultura, e sim, as diferenças econômicas e sociais que se refletem diante da organização e do atendimento da educação pública.

A garantia do direito de todas as crianças brasileiras de 0 a 3 anos a creche e que esta creche ofereça um atendimento de qualidade, perpassa pela implantação de políticas públicas que consolidem a educação básica pública como prioridade para o desenvolvimento do país.

1.3. O perfil do profissional da Educação Infantil: avanços e retrocessos

Para consolidar o acesso e o atendimento público de qualidade para as crianças pequenas, sobretudo nas creches, faz-se necessário a presença de profissionais qualificados. Compreender a trajetória dos profissionais que atuavam desde as primeiras creches até o momento atual, é importante para percebermos que está trajetória se entrelaça a questões de concepção de infância e do desenvolvimento da criança, e de políticas públicas destinadas, tanto ao atendimento, quanto a qualificação dos profissionais.

A Educação Infantil no Brasil ainda enfrenta inúmeros desafios relacionados às condições de infraestrutura das instituições infantis, as práticas pedagógicas e a

formação dos profissionais que atuam nas creches e pré-escolas. Estes desafios são frutos da trajetória da própria educação infantil brasileira, que ao longo da sua história desempenhou funções e objetivos diferentes, iniciando seu caminho através de uma concepção assistencialista e higienista até chegar à concepção indissociável do cuidar e educar.

As primeiras creches datam do final do século XIX e início do século XX, concebidas como instituições asilares e filantrópicas, tinham também uma tônica médico sanitária, e não dispunham de nenhuma orientação pedagógica no trabalho desenvolvido com as crianças.

As creches funcionavam em espaços precários com as funções de acolhimento, guarda e proteção das crianças carentes, cujas mães eram absorvidas pelo mercado de trabalho e, portanto, não poderiam assumir a responsabilidade pelos cuidados com a criança. Estas instituições em sua maioria eram mantidas por entidades religiosas.

A “criadeira” ou “tomadora de conta” eram mulheres que guardavam as crianças pequenas em seus próprios domicílios. Estas mulheres não tinham formação pedagógica e não desenvolviam atividades educativas com as crianças. Estes espaços onde estas “criadeiras e tomadoras de conta” recebiam as crianças eram totalmente inadequados.

A situação das creches no Brasil começa a mudar a partir dos anos 40, quando o Estado assume oficialmente as responsabilidades no atendimento à infância, sendo criado o Ministério da Educação e Saúde. De acordo com Freitas (2000):

“... a intervenção do estado, a partir dos anos 40, quando foi criado o Departamento Nacional da Criança, ligado ao Ministério da Saúde, era predominantemente normativa, reconhecendo à creche como um mal necessário no combate às criadeiras, mulheres do povo que assumiam, em seus domicílios, a guarda das crianças de mulheres pobres.”

(Freitas, 2000 [?])

Mas, mesmo com a criação do Ministério da Educação, a implantação das creches é marcada pela omissão do Estado, pela filantropia e pela ausência de orientação pedagógica, entre tantos outros problemas.

Em 1943, foi criada a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), uma legislação específica para os trabalhadores. De acordo com a lei, os empresários da época eram pressionados a prestarem atendimento às crianças de 0 a 6 anos, para atender as mães trabalhadoras, com isso o Estado (nos níveis federal, estadual e municipal) ficava isento de qualquer iniciativa. Nas palavras de Rosemberg (1989, p.94) "a obrigatoriedade de

creches no país, obrigatoriedade essa restrita as empresas privadas que empreguem mão-de-obra feminina em idade fértil, e extensiva apenas a seus filhos ate seis meses de idade". Desta forma, o Estado, através da CLT de 1943, se isenta em assumir o encargo de implantação de creches e começa a incentivar outras iniciativas de atendimento a criança pequena, como as creches domiciliares. Outro serviço que foi dinamizado na época era chamado de "segundas-mães" ou "mães crecheiras", que consistia em distribuir "uma determinada verba a mães da comunidade para cuidarem durante o dia de duas ou três crianças da vizinhança, além das suas" (Oliveira & Ferreira, 1989, p.41).

As creches existentes fora das indústrias, na sua grande maioria eram de responsabilidade de entidades filantrópicas, laicas e muitas delas de cunho religioso, cujo objetivo era suprir as carências da pobreza.

Diante da posição do Estado, em não assumir a responsabilidade pela criação e manutenção de creches, provocou uma forte discriminação frente a estas instituições, conseqüentemente, a creche passou anos e anos em volta do conceito assistencialista, sem uma identidade bem definida sobre a sua função, sobretudo, como espaço educativo. Esta situação se refletiu também na questão relativa aos profissionais que atuavam nas creches, pois os mesmos eram pessoas leigas que recebiam treinamento sobre higiene e puericultura. Com isso, percebe-se que o atendimento as crianças pequenas continuava de cunho assistencialista e a creche como um donativo aos mais necessitados.

Nas décadas de 50 e 60 o caráter paliativo que historicamente foi determinado à creche refletiu-se na má qualidade do atendimento, na insuficiência de recursos públicos a ela destinado, na inexistência de formação específica para o trabalhador da creche e na ausência de legislação que a regulamentasse como instituição infantil.

Outro ponto a destacar é a criação dos jardins de infância, que bem diferentes das creches, foram criados para o atendimento das camadas mais abastadas da população. Os primeiros jardins de infância criados no Brasil foram fundados em 1875, no Rio de Janeiro, e em 1877, em São Paulo, e eram mantidos por entidades privadas. Os primeiros jardins de infância públicos foram criados em 1908, em Belo Horizonte e em 1909, no Rio de Janeiro, mas estes também atendiam a crianças das camadas economicamente privilegiadas.

Após a criação dos jardins de infância, surgiram também as classes pré-primárias e os parques infantis. Estes sob a influência do ideário da Escola Nova realizavam o atendimento em praças públicas para as crianças da classe operária.

As crianças das camadas populares começaram a frequentar a escola, nos anos 50, mas estas crianças sofreram com o fracasso escolar. Diante desta situação, a pré-escola que atendia as crianças na faixa etária de 4 a 6 anos, assumiu um papel compensatório e preparatório a fim de desenvolver hábitos e habilidades necessários para que as crianças se adaptassem a rotina escolar.

Neste contexto histórico, a expansão da educação pública para o atendimento às crianças menores de seis anos, tanto em creches como na pré-escola, foi um processo lento. Entre os anos 70 e 80, a educação infantil começa a se expandir em função de determinantes econômicos, sociais e políticos, caracterizados pelo crescimento urbano, pela participação cada vez maior das mulheres no mercado de trabalho, pela intensificação dos movimentos sociais organizados, sobretudo, por grupos de mulheres, e pela influência de políticas sociais de órgãos como a UNESCO, UNICEF e OMS.

Pontuando a questão da formação dos profissionais que atuavam na educação infantil, esta formação só veio a ser contemplada apenas no Parecer 1.600/1975, do Conselho Federal de Educação (CFE) que regulamentou a habilitação em pré-escola acrescentando uma quarta série ao curso de magistério (Vieira, 2001). Até então, não havia nenhuma regulamentação que tratasse sobre os profissionais que exerciam atividades nas instituições infantis brasileiras. Diante disto, os profissionais que trabalhavam com as crianças na faixa etária de 0 a 3 anos nas creches eram pessoas que assumiam os cuidados com a criança, relativos ao sono, a higiene e a alimentação, e para desenvolver estas atividades, estas pessoas eram admitidas sem nenhuma qualificação profissional. No caso da pré-escola, era exigido que os profissionais tivessem a formação no então curso de magistério de 2º grau, que capacitava para desenvolver atividades de treino psicomotor com as crianças.

Com a demanda eminente da mulher, que necessitava de um local para deixar seu filho para poder ir trabalhar, as creches comunitárias se expandiram nos anos 70 e 80. Estas creches eram formadas por mulheres que se uniam num determinado espaço dentro das comunidades e através de doações mantinham um atendimento as crianças pequenas das mães trabalhadoras. Nestes espaços, geralmente as crianças passavam o dia e conviviam todas juntas, pois não havia, em muitos casos, espaço suficiente para separá-las por faixa etária. As instituições que foram criadas desta forma recebiam também ajuda financeira das prefeituras através de programas sociais e/ou da Secretária de Ação Social. Percebemos que desta forma a creche e o atendimento a criança pequena era vinculado a projetos de ação social e que não consideravam estes espaços

como instituições educativas. A formação dos profissionais que trabalhavam nestas instituições pode ser entendida nas palavras de Lobo (2011):

(...) a política assistencialista presente historicamente na dinâmica do atendimento à infância brasileira fez com que a formação e a especialização do profissional na área se tornassem desnecessárias, pois, para tanto, segundo a lógica dessa concepção, bastariam à boa vontade, gostar do que se faz e ter muito amor pelas crianças (p.141). (...) o enfoque do atendimento nesse período era assistencial e compensatório, caracterizado pelo 'esquecimento' dos recursos humanos e pela ausência de projetos e propostas do governo e de criação de cursos de formação para o profissional.

(Lobo, 2011: 142)

Todo este contexto começa a mudar a partir da Constituição Federal (1988), do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996).

O atendimento as crianças na faixa etária de 0 a 6 anos em espaços coletivos foi assumido como direito da criança à educação, sendo oferecida em creche para as crianças de 0 a 3 anos e na pré-escola para as crianças de 4 e 5 anos. Desta forma, a Educação Infantil passa a integrar os sistemas de ensino.

Lobo (2011), expressa à importância dada a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica de acordo com a LDBEN/96:

Ao afirmar que a educação da criança pequena é a primeira etapa da educação básica, a nova lei não está só lhe dando uma posição cronológica na pirâmide da educação, mas principalmente expressando um conceito novo sobre esse nível educacional. (...) A educação da criança de 0 a 6 anos ganha, então, significativa importância, passando a exercer uma função específica no conjunto da educação: a de iniciar a formação que hoje toda pessoa necessita para exercer a cidadania e estabelecer as bases, os fundamentos para estudos futuros.

(Lobo, 2011: 155).

Nesta perspectiva a legislação traz um novo olhar nos rumos da educação infantil brasileira, mas como destaca Kramer (2009), persistem inúmeros desafios, destacando a preocupação no atendimento as crianças de 0 a 3 anos:

A situação da cobertura se alterou muito nos últimos 30 anos no Brasil, com avanços mais visíveis em relação às crianças de 4 a 6 anos, mas com um panorama ainda preocupante em relação àquelas de 0 a 3, nas creches. No que diz respeito à qualidade do trabalho realizado, os debates teóricos, os embates dos movimentos sociais e os esforços das políticas públicas (secretarias municipais, secretarias estaduais e Ministério da Educação) têm se dirigido especialmente à busca de consenso sobre os critérios de qualidade para a educação infantil, o delineamento de alternativas curriculares e a formação de professores. Persistem inúmeros desafios: da concepção de políticas à implementação de propostas pedagógicas e às práticas, muitas são as conquistas a obter, tanto em termos teóricos quanto curriculares.

(Kramer, 2009: 13)

A preocupação com a formação de professores que atuam na educação infantil está relacionada ao percurso histórico da educação infantil no Brasil, principalmente, porque tínhamos professores leigos e outros profissionais que atuavam nas instituições infantis sem nenhuma formação pedagógica, e isto era mais visível no atendimento às crianças de 0 a 3 anos. Este quadro vem se modificando, mas ainda persiste o ingresso de profissionais dentro das instituições infantis, que irão desenvolver o trabalho junto às crianças, que a eles não é exigido formação pedagógica.

Cabe, a análise de dois documentos que apresentam distinção ao tratar da formação de profissionais para atuarem na educação infantil, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil (2006) e as Diretrizes Operacionais para Educação Infantil (2000).

Na questão relativa aos profissionais da educação infantil, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil (2006), apresenta os seguintes textos:

“A intenção de aliar uma concepção de criança à qualidade dos serviços educacionais a ela oferecidos implica atribuir um papel específico à pedagogia desenvolvida nas instituições pelos profissionais de Educação Infantil”.

“A criança, parte de uma sociedade, vivendo em nosso país, tem direito: a profissionais com formação específica”.

“Considerando que o professor tem um papel extremamente importante na garantia da qualidade do trabalho realizado na educação, além de tratar da formação inicial dos profissionais de Educação Infantil, a LDB estabelece que os sistemas promoverão a valorização desses profissionais, assegurando-lhes nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público, ingresso exclusivamente por concurso de provas e títulos, formação continuada, piso salarial profissional, progressão funcional, período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga horária, e condições adequadas de trabalho”.

(Brasil, Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil, 2006)

Entendemos que “profissionais da Educação Infantil” são todos os profissionais que atuam diretamente com a criança. O professor e/ou o auxiliar (auxiliar de desenvolvimento infantil, professor auxiliar, auxiliar de creche, auxiliar de recreação,...) estão diariamente junto às crianças desenvolvendo atividades pedagógicas dentro das creches e centros infantis, e na ausência do professor, o auxiliar assume o trabalho pedagógico sozinho. Mas, em muitas instituições infantis, acaba ocorrendo a divisão de tarefas, onde o professor se responsabiliza pela parte pedagógica e o auxiliar (funcionário e/ou estagiário) fica responsável pelos cuidados (alimentação, higiene e outros) com as crianças. Esta situação ocorre em decorrência das atribuições dadas a cada profissional e como o próprio nome diz, o auxiliar auxilia. Além das questões relativas às atribuições, estes profissionais não são bem remunerados, trabalham em

média de 6 a 8 horas por dia e em muitos casos, não há exigência de formação específica.

Então, considerando o que está escrito nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil: “a criança tem direito a profissionais com formação específica”, podemos afirmar que todos os profissionais para atuarem em creches, seja o professor e/ou o auxiliar, deverão ter formação específica.

Como um profissional poderá desenvolver um trabalho pedagógico sem ter conhecimento para tal? Ora, poderíamos questionar que o auxiliar não é professor e, portanto, não se enquadraria nesta exigência de uma formação mínima em nível médio na modalidade Normal (magistério). Mas, se considerarmos que este auxiliar realiza o trabalho junto às crianças, pautado nos eixos norteadores da educação infantil, cuidar e educar/educar e cuidar, e que em muitos momentos substitui o professor, então, ao invés de termos um professor e um auxiliar, deveríamos ter dois professores ou até mais, de acordo com o quantitativo de crianças por sala.

Outro ponto que destacamos nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (Volume 2, p.28) se refere a realização de atividades cotidianas nas instituições infantis:

“Os professores e os demais profissionais que atuam nessas instituições devem, portanto, valorizar igualmente atividades de alimentação, leitura de histórias, troca de fraldas, desenho, música, banho, jogos coletivos, brincadeiras, sono, descanso, entre outras tantas propostas realizadas cotidianamente com as crianças”.

(Brasil, Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil, Volume 2, 2006: 28)

Estas atividades descritas nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil são realizadas pelos profissionais que atuam nas instituições de educação infantil, seja o professor (a), seja o auxiliar de desenvolvimento infantil. Nos momentos que se realizam as atividades de alimentação ou a leitura de histórias, não se distingue que uma é relativa aos cuidados e a outra a educação. No trabalho realizado com crianças pequenas, sobretudo, com as de 0 a 3 anos, estas atividades fazem parte do cotidiano em que todas as ações são fundamentadas nos atos de cuidar e educar, educar e cuidar, portanto, são ações educativas.

Em contra partida, analisando o que está posto nas Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil (2000) no que se refere aos profissionais da educação infantil, temos a seguinte redação:

“3. Formação de Professores e outros Profissionais para o trabalho nas Instituições de Educação Infantil:

- a. Os professores das instituições de educação infantil públicas ou privadas, deverão possuir, pelo menos, o diploma de curso normal de formação de professores de nível médio, conforme o Art. 62 da LDB/96 e Pareceres 10/97, 1/99 e 2/99 da CEB do CNE.
- b. Os Diretores/Coordenadores com, no mínimo, o curso de formação de professores em nível médio, devem articular as ações de cuidado e educação das crianças de 0 a 6 anos, com todos os profissionais componentes da equipe, inclusive os de outras áreas como a Assistência Social e a Saúde.
- c. Todas as instituições de educação infantil, qualquer que seja sua caracterização, terão o prazo até 2007 para ter todos os seus professores com, pelo menos, o curso normal de nível médio. Dentro do mesmo prazo, será também exigida a escolaridade de ensino médio, admitindo-se como mínimo o ensino fundamental, para outros profissionais.
- d. Para fazer frente a estas exigências legais para a profissionalização docente dos professores para a educação infantil, inclusive aqueles que no momento são leigos, deverá haver intensa mobilização das Universidades Públicas e Privadas, Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais de Nível Médio, Secretarias, Conselhos e Fóruns de Educação na criação de estratégias de colaboração, entre os vários sistemas, possibilitando a habilitação dos profissionais, dentro dos parâmetros legais.
- e. Para atender ao disposto no § 4 do Art. 87 das Disposições Transitórias, o Poder Público, as Universidades, Institutos Superiores de Educação e Escolas Normais de Nível Médio em colaboração com as instituições de educação infantil, deverão estabelecer estratégias para garantir que os professores com habilitação de nível médio possam dispor de alternativas para formação continuada.

(Diretrizes Operacionais para Educação Infantil, 2000)

É fundamental destacar o item C no ponto referente aos outros profissionais, neste caso os que não são professores (as), que tem a seguinte redação: “será também exigida à escolaridade de ensino médio, admitindo-se como mínimo o ensino fundamental, para outros profissionais” (Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil, 2000). Isto pressupõe que os auxiliares (auxiliar de desenvolvimento infantil, auxiliar de creche, auxiliar de recreação,...) são admitidos para atuarem nas creches e centros infantis com uma formação mínima de ensino fundamental.

Conceber que haja profissionais trabalhando nas creches e centros infantis, desenvolvendo atividades pedagógicas conjuntamente com o professor e, até mesmo substituindo-o, que não tenham formação pedagógica é retroceder diante das conquistas efetivadas legalmente que garantiram a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica.

Para Barreto e Oliveira (1994):

A formação e a valorização dos profissionais que trabalham com a Educação Infantil, especialmente na creche, apresenta-se hoje, como um grande desafio e um elemento essencial para a melhoria da qualidade do atendimento à criança pequena. Faz-se necessário a presença de um profissional que entenda a Pedagogia da Infância, as fases de desenvolvimento das crianças e suas especificidades.

(Barreto e Oliveira, 1994 [?])

Tomando as palavras das autoras acima as instituições de educação infantil devem ter profissionais com conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil, sobre uma Pedagogia da Infância. É perceber a necessidade eminente de uma Educação Infantil de qualidade, com profissionais qualificados para atender as crianças pequenas e poder proporcionar a estas crianças um desenvolvimento adequado à infância.

Na trajetória da Educação Infantil brasileira percebemos avanços em alguns aspectos, como: estrutura física dos espaços das creches e centros infantis, na concepção destes espaços como espaços educativos, numa pedagogia voltada para a infância, na legislação que traz a garantia do direito a educação para a criança pequena e na presença do professor (a) na educação das crianças de 0 a 3 anos (creches). Mas, as instituições infantis continuam a ter em seus quadros, profissionais que não são professores, mas que estão dentro das salas dos grupos infantis realizando atividades pedagógicas, sem formação para tal. São admitidos nos sistemas de ensino, sobretudo, a nível municipal, e exercem suas atividades com uma carga horária maior que a do professor, percebendo baixos salários, além de não participarem de um programa efetivo de formação continuada.

Estes profissionais que atuam conjuntamente com os professores carecem de formação específica e como afirma Nascimento (2003), continuam a margem dos parâmetros legais:

Ainda que destaquemos o avanço da legislação, é necessário aclarar o significado da inclusão das creches e pré-escolas nos sistemas educativos. Uma questão que esta inclusão, suscita, em relação aos profissionais da Educação Infantil, e que a abrangência da LDB circunscreve-se ao perfil escolar desse profissional, ou seja, ao professor. Em decorrência, continuam à margem deste parâmetro legal, os demais agentes educativos hoje incorporados ao cotidiano das instituições de Educação Infantil, tais como os monitores, os crecheiros, os recreacionistas, as pagens, etc.

(Nascimento, 2003: 100)

Embora possamos visualizar avanços no atendimento as crianças na faixa etária de 0 a 3 anos, sobretudo, analisando a trajetória das primeiras creches até o contexto atual, ainda precisamos avançar nas questões relativas à admissão de profissionais não qualificados. Contudo, é preciso que o governo implante políticas públicas que garanta a formação dos profissionais da educação infantil, como afirma Drago e Micarello (2005):

A definição de políticas públicas para a formação dos profissionais que atuam na educação infantil tem como ponto de partida a concepção – explícita ou não – do perfil desejável a

esses profissionais. Tais concepções, por sua vez, se constroem a partir de visões de infância e de educação infantil que subsidiam as escolhas em termos de conhecimentos, habilidades e competências que seriam necessárias ao profissional que atua junto à criança pequena.

(Drago; Micarello, 2005: 132)

Para que isto aconteça necessitamos que os profissionais que estão atuando dentro das creches e centros de educação infantil, trabalhando junto à criança, tenha formação pedagógica, conhecimento sobre a infância, sobre a criança, sobre seu desenvolvimento. Estes profissionais devem enxergar a importância do trabalho que se realiza com a criança nesta faixa etária. É ser um profissional que deseja aprender, conhecer e descobrir o universo infantil para poder interagir com a criança de maneira positiva, propositiva, lúdica e desafiadora em ambientes verdadeiramente educativos, caracterizados pela afetividade, carinho e atenção.

Continuar admitindo profissionais não qualificados na área pedagógica para atuar nas instituições infantis é um retrocesso na garantia de um atendimento de qualidade nestas instituições. É preciso repensar sobre o papel educativo desenvolvido nas creches e sua importância para o futuro das crianças que as frequentam. Mas, para que tenhamos a creche exercendo um papel verdadeiramente educativo, necessitamos de profissionais qualificados, com conhecimentos pedagógicos e, sobretudo, com conhecimentos sobre infância e desenvolvimento infantil. Concordamos com as palavras de Oliveira (1992):

Acreditamos ser básico, na garantia de uma boa qualidade no trabalho junto às crianças, a formação dos educadores, associada aos demais aspectos estruturais da creche: sua filosofia, sua proposta pedagógica e condições de trabalho. Tal instituição poderá, assim, efetivar sua ação educativa dando passos significativos na modificação de sua história.

(Oliveira, 1992: 16)

CAPÍTULO II - POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: DO CONTEXTO NACIONAL AO LOCAL

Neste capítulo é possível perceber as mudanças que ocorreram ao longo dos anos com relação aos investimentos públicos na Educação Infantil após a Constituição Federal de 1988 e principalmente com a incorporação da Educação Infantil ao FUNDEB.

2.1. A Educação Infantil: um direito constitucional

A educação pública é um direito constitucional e a promulgação da Constituição Federal em 05 de outubro de 1988 fixou novas definições legais ao estabelecer a educação como direito de todos. Destaca-se dentro do texto constitucional a seção que trata do dever do Estado em oferecer atendimento em creches e pré-escolas para crianças de 0 a 5 anos de idade.

Nos termos da lei:

Seção I

Da Educação

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

[...]

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de (Emenda Constitucional (EC) no 14/96, EC no 53/2006 e EC no 59/2009)

I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

[...]

IV – educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;

(Brasil, Constituição Federal, 1988)

Percebe-se que antes da Constituição Federal de 1988 havia pouca referência, em termos legais, que garantisse a oferta da educação infantil. A única referência à educação infantil feita na legislação anterior está descrita no § 2º do art. 19 da Lei n.º 5.692/71, da seguinte forma: *“Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes.”* Verifica-se que a educação infantil não era valorizada e que a única necessidade era a criação de espaços nos quais os pais

poderiam colocar seus filhos enquanto estivessem trabalhando. Eram espaços onde as crianças seriam cuidadas e “veladas” para que seus pais pudessem trabalhar. Segundo Cury (1998, p.10), anteriormente à Constituição de 1988, a questão da infância no âmbito constitucional restringia-se ao “amparo e à assistência”, contrapondo-se à questão do dever e do direito.

Foi através dos movimentos sociais, que tiveram força na década de oitenta, que pesquisadores na área da infância, organizações não governamentais, comunidade acadêmica, população civil e outros, se envolveram para sensibilizar a sociedade e o poder público sobre o direito da criança, desde o nascimento, a uma educação de qualidade. Desta forma, as creches que anteriormente eram vinculadas a área de assistência social, passam a ser de responsabilidade da educação, e assim percebe-se a creche como um espaço educativo e não só como um espaço de guarda e cuidados com a criança pequena, ou seja, estas instituições passam a fazer parte do percurso educativo que deve se articular com os outros níveis de ensino e se estender por toda a vida.

Para consolidar o atendimento às crianças pequenas no Brasil o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/90, estabelece o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária para as crianças e jovens menores de 18 anos, e também aborda questões de políticas de atendimento, medidas protetivas ou medidas socioeducativas, entre outras providências. É importante destacar que as crianças e adolescentes passaram a ser considerados cidadãos com direitos pessoais e sociais através da instituição do ECA. Para Ferreira (2000):

O ECA estabeleceu um sistema de elaboração e fiscalização de políticas públicas voltadas para a infância, tentando com isso impedir desmandos, desvios de verbas e violações dos direitos das crianças. Serviu ainda como base para a construção de uma nova forma de olhar a criança: uma criança com direito de ser criança. Direito ao afeto, direito de brincar, direito de querer, direito de não querer, direito de conhecer, direito de sonhar. Isso quer dizer que são atores do próprio desenvolvimento

(Ferreira, 2000, p. 184)

O outro passo importante na consolidação do atendimento às crianças de 0 a 5 anos foi à instituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9394/96, que define a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica. De acordo com a lei:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II – pré-escolas, para as crianças de quatro a cinco anos de idade.

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

I – avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;

II – carga horária mínima anual de oitocentas horas, distribuída por um mínimo de duzentos dias de trabalho educacional;

III – atendimento à criança de, no mínimo, quatro horas diárias para o turno parcial e de sete horas para a jornada integral;

IV – controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;

V – expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Verifica-se nos termos da lei que a creche fará o atendimento às crianças de 0 a 3 anos e que a pré-escola fará o atendimento de 4 e 5 anos. Mas é importante ressaltar dois pontos na forma de organização da Educação Infantil: as instituições de educação infantil deverão cumprir os 200 dias letivos e fazer o controle da frequência das crianças. O destaque para estes dois itens é para perceber que a Educação Infantil está sendo concebida dentro do processo de escolarização, no que se refere à educação pré-escolar, e segue os critérios do ensino fundamental. É perceber também a preocupação com o desenvolvimento integral da criança, considerando os aspectos físicos, social, cultural e cognitivo e que a avaliação será feita através do registro deste desenvolvimento sem a finalidade de promoção para o acesso ao ensino fundamental. Deste modo, percebe-se um grande avanço no que diz respeito aos direitos da criança pequena, uma vez que a educação infantil é considerada a primeira etapa da Educação Básica. Com isto, destacamos que a obrigatoriedade da educação infantil está relacionada à faixa etária de 4 e 5 anos (pré-escola), mas que deve ser ofertada, como um direito da criança, para a faixa etária de 0 a 3 anos.

É possível notar como a visão de educação infantil inserida no texto da LDBEN (Lei nº 9394/96) está alinhada com a Constituição Federal de 1988 e com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA- Lei nº 8.069/90). A preocupação com o desenvolvimento integral da criança. Mas, é necessário que o acesso à educação infantil seja um direito garantido a todas as crianças pequenas, a fim de não se constituir em mais um fator de exclusão social, sobretudo para a população mais carente.

É evidente que a sociedade brasileira avançou no que diz respeito a assegurar, pelo menos na forma de lei, os direitos das crianças de 0 a 5 anos.

Os avanços com relação à Educação Infantil no Brasil continuaram e, assim, destaca-se que a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação

aprovou o Parecer nº 22/98 e a Resolução nº 1/99 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Além das Diretrizes Curriculares, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação aprovou também o Parecer nº 4/2000 que dispõe sobre Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, no Art. 2º, verifica-se que este documento é norteador para as propostas pedagógicas e curriculares na educação infantil a nível nacional, e também, orientador das políticas públicas para esta modalidade de ensino. De acordo com o artigo:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas na área e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares.

(Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009)

Outro ponto importante que destacamos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil são os princípios que devem nortear as propostas pedagógicas na educação infantil:

Art. 6º As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios:

I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

(Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009)

Os princípios que estão postos no Art. 6º refletem os direitos da criança, respeitando sua autonomia, seu exercício de cidadania, sua totalidade e integralidade, compreendendo-a como sujeito que, inserida em um determinado contexto social, cultural e político, apropria-se deste contexto através das relações que estabelece no seu convívio cotidiano, utilizando-se de jogos, de brincadeiras e de ludicidade para construir seus saberes e apropria-se dos saberes historicamente construído.

Complementando os princípios, o Art. 7º traz a função sociopolítica e pedagógica que deve estar presente nas instituições de educação infantil:

Art. 7º Na observância destas Diretrizes, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica:

I – oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais;

II – assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias;

III – possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto à ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas;

IV – promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância;

V – construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa.

(Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009)

Para Barreto (1998) apesar do avanço da legislação no que diz respeito ao reconhecimento da criança a educação nos seus primeiros anos de vida, é preciso considerar os inúmeros desafios impostos para o efetivo atendimento desse direito, atentando para duas grandes questões: a de acesso e a da qualidade do atendimento. Relativamente ao acesso, a autora enfatiza que, mesmo tendo havido, nas últimas décadas, uma significativa expansão do atendimento, a entrada da criança na creche ainda deixa a desejar, em especial porque as crianças de famílias de baixa renda estão tendo menores oportunidades que as de nível socioeconômico mais elevado. Sobre a questão da qualidade do atendimento, a autora ressalta:

As instituições de educação infantil no Brasil, devido à forma como se expandiu, sem os investimentos técnicos e financeiros necessários, apresenta, ainda, padrões bastantes aquém dos desejados [...] a insuficiência e inadequação de espaços físicos, equipamentos e materiais pedagógicos; a não incorporação da dimensão educativa nos objetivos da creche; a separação entre as funções de cuidar e educar, a inexistência de currículos ou propostas pedagógicas são alguns problemas a enfrentar.

(Barreto, 1998: 25)

Continuando com as questões legais, em janeiro de 2001, é aprovada a Lei 10.172/01 relativa ao Plano Nacional de Educação com duração de 10 anos. No tocante a educação infantil destaca-se as seguintes metas:

1. Ampliar a oferta de educação infantil de forma a atender, em cinco anos, a 30% da população de até 3 anos de idade e 60% da população de 4 e 6 anos (ou 4 e 5 anos) e, até o final da década, alcançar a meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos.

18. Adotar progressivamente o atendimento em tempo integral para as crianças de 0 a 6 anos.

23. Realizar estudos sobre custo da educação infantil com base nos parâmetros de qualidade, com vistas a melhorar a eficiência e garantir a generalização da qualidade do atendimento.

(Brasil, PNE 2001/2011)

Percebe-se a preocupação com as questões relativas ao atendimento e a qualidade da educação infantil, mas para atingir a meta 1, que trata da ampliação da oferta de atendimento às crianças de zero a seis de idade, exige-se um investimento financeiro bastante elevado para que possa cumpri-la. Sobre isso, Brandão (2007) ressalta que:

[...] tais investimentos teriam que ser feitos nos próximos seis anos, o que, dada a ênfase da política macroeconômica atual, focalizada na realização de um elevado superávit primário para pagamento de juros, encargos e serviços da dívida externa brasileira, torna-se difícil acreditar que os mesmos serão efetivados.

(Brandão, 2007: 81)

Reforçando a afirmativa de Brandão, na tabela 1 verifica-se que houve avanços no quantitativo de matrículas da educação infantil, destacando-se as matrículas em creche no período de 2007 a 2013 de acordo com o Ministério da Educação.

Tabela 1

Número de Matrículas na Educação Infantil e População Residente de 0 a 3 e 4 e 5 Anos de Idade / Brasil – 2007-2013

Ano	Matrículas na Educação Infantil			População por Idade	
	Total	Creche	Pré-Escola	0 a 3 anos	4 e 5 anos
2007	6.509.868	1.579.581	4.930.287	10.956.920	5.928.375
2008	6.719.261	1.751.736	4.967.525	10.726.657	5.765.405
2009	6.762.631	1.896.363	4.866.268	10.536.824	5.644.565
2010	6.756.698	2.064.653	4.692.045	10.925.892	5.802.254
2011	6.980.052	2.298.707	4.681.345	10.485.209	5.698.280
2012	7.295.512	2.540.791	4.754.721	10.553.268	5.516.458
2013	7.590.600	2.730.119	4.860.481
$\Delta\%$ 2012/2013	4,0	7,5	2,2

Fonte: MEC/Inep/Deed; IBGE/Pnads 2007 a 2012 e Censo Demográfico 2010 (Dados do Universo).

Nota: 1) Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar e atendimento educacional especializado (AEE).

Interessa-nos utilizar os números e dados estatísticos como indicadores de que a oferta não atende a demanda de crianças que deveriam ter o direito de frequentar uma creche. O percentual de aumento no número de matrículas em creches entre os anos de 2007 a 2013 foi de 72,8%. Este aumento não foi suficiente para atender a população residente de 0 a 3 anos. Tomando como exemplo o ano de 2012 podemos perceber que a diferença entre a quantidade de crianças residentes de 0 a 3 anos e a quantidade de crianças matriculadas em creche é de 315%, ou seja, a maioria das crianças pequenas

esta fora de creche. Desta forma, percebe-se que o governo não atingiu a meta 1 no tocante ao atendimento as crianças na faixa etária de 0 a 3 anos.

Após a vigência do primeiro PNE, o governo brasileiro, instituiu através da Lei nº 13.005/2014 o segundo PNE, com duração decenal e tendo como objetivo:

Articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino, em seus diversos níveis, etapas e modalidades, por meio de ações integradas das diferentes esferas federativas.

(Brasil, PNE 2014-2024)

Ao verificarmos o novo Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) destacamos a Meta 1: “universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, cinquenta por cento das crianças de até três anos até o final da vigência deste PNE.” Esta Meta já estava proposta no PNE 2001-2010, ou seja, que até o final de 2010 deveríamos ter 50% das crianças, na faixa etária de 0 a 3 anos, atendidas nas creches, mas esta meta foi descumprida e agora postergada para o final da vigência do plano atual. O déficit de vagas, calculado em cerca de mais de 2 milhões, soma-se o desafio de levantar dados mais precisos, que permitam planejar detalhadamente a expansão do atendimento.

No Censo da Educação Básica em 2012 identifica-se que somente 23,5% de crianças de 0 a 3 anos de idade e apenas 14,8% menores de dois anos frequentavam creche (INEP, 2013). Considerando esta realidade, os desafios para cumprir a meta 1 do PNE 2014-2024 são expressivos na desigual realidade brasileira e, mesmo que alcancemos o percentual de 50% de atendimento na próxima década, ainda teremos muitas crianças de até três anos privadas do direito à educação.

Percebe-se que tivemos avanços significativos para Educação Infantil pública brasileira após a Constituição Federal de 1988, mas mesmo com a legislação, os programas, as diretrizes e os planos de educação, há necessidade de continuarmos vigilantes em defesa da Educação Infantil. Deve-se garantir a universalização do atendimento as crianças de 0 a 3 anos em creches, como um direito da criança, sem haver discriminação entre este atendimento e o atendimento na pré-escola para as crianças de 4 e 5 anos.

2.2. Financiamento e programas federais destinados a Educação Infantil

As políticas públicas que envolvem o financiamento e os programas federais destinados a Educação Infantil no Brasil nos permite conhecer como o governo, nos níveis federal, estadual e municipal, aplicam os recursos financeiros na construção, ampliação e reestruturação de instituições de educação infantil, como também, na qualificação e valorização dos profissionais (professores, auxiliares, gestores, merendeiras e outros) que atuam nestas instituições.

A Constituição Federal de 1988 estabelece o “direito à educação de todas as crianças de zero a seis anos e do dever do Estado de oferecer creches e pré-escolas”. Quase dez anos depois a LDBEN/1996 também legitimou a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, desta forma, afirmando o direito de todos à educação.

Os fundamentos atuais do financiamento da educação infantil, bem como, de toda a educação básica pública brasileira, estabelecidos na Constituição Federal de 1988, estão definidos nos seus Art. 211 e 212 da seguinte forma:

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino. (EC no 14/96, EC no 53/2006 e EC no 59/2009)

§ 1o A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios.

§ 2o Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

§ 3o Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.

§ 4o Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório.

§ 5o A educação básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular.

Art. 212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino. (EC no 14/96, EC no 53/2006 e EC no 59/2009)

§ 1o A parcela da arrecadação de impostos transferida pela União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, ou pelos Estados aos respectivos Municípios, não é considerada, para efeito do cálculo previsto neste artigo, receita do governo que a transferir.

§ 2o Para efeito do cumprimento do disposto no caput deste artigo, serão considerados os sistemas de ensino federal, estadual e municipal e os recursos aplicados na forma do art. 213.

§ 3o A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere a universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação.

§ 4o Os programas suplementares de alimentação e assistência à saúde previstos no art. 208, VII, serão financiados com recursos provenientes de contribuições sociais e outros recursos orçamentários. § 5o A educação básica pública terá como fonte adicional de

financiamento a contribuição social do salário-educação, recolhida pelas empresas na forma da lei.

§ 6o As cotas estaduais e municipais da arrecadação da contribuição social do salário- - educação serão distribuídas proporcionalmente ao número de alunos matriculados na educação básica nas respectivas redes públicas de ensino.

O governo federal estabelece que a União devesse investir no mínimo 18% e os Estados, Distrito Federal e Municípios 25% da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

A política educacional a partir da Constituição Federal de 1988 propicia a descentralização da gestão do ensino, dividindo as responsabilidades, num regime de colaboração entre o governo federal, os estados, os municípios e o Distrito Federal.

Para entendermos o funcionamento e a viabilização dos recursos financeiros para a manutenção do ensino público, destacando os investimentos na área da Educação Infantil, o primeiro ponto a abordar é o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

O Governo Federal criou o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), através da Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, e alterada pelo Decreto–Lei nº 872, de 15 de setembro de 1969.

O FNDE é uma autarquia do Ministério da Educação (MEC) responsável pela execução de políticas educacionais relacionadas à Educação Básica, prestando auxílio financeiro e técnico aos municípios e executando ações que contribuam para uma educação de qualidade. Este Fundo tem como finalidade captar recursos financeiros e canalizá-los para o financiamento de projetos de ensino e pesquisa, de acordo com as diretrizes do planejamento nacional da Educação.

Este órgão é responsável por ações, que vão desde projetos de melhoria da infraestrutura das escolas à execução de políticas públicas. Entre os programas sobre responsabilidade do FNDE estão: Alimentação Escolar, Biblioteca da Escola, Brasil Profissionalizado, Caminhos da Escola, Dinheiro Direto na Escola, Programa Nacional do Livro Didático, Plano de Ações Articuladas, Proinfância (Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para Rede Pública de Educação Infantil) e Transporte Escolar, por exemplo.

Os recursos disponibilizados para o FNDE vêm de várias fontes, como dos impostos das loterias e, principalmente, do salário-educação, um tributo de 2,5% descontado da folha de pagamento das empresas. As despesas custeadas com recursos

do salário-educação devem estar enquadradas nos programas, projetos e ações voltados para o financiamento da educação básica pública. Como exemplo de ações consideradas como de manutenção e desenvolvimento do ensino está à remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e dos profissionais da educação através de: habilitação de professores leigos; capacitação dos profissionais da educação (magistério e outros servidores em exercício na educação básica), por meio de programas de formação continuada; remuneração dos profissionais da educação básica que desenvolvem atividades de natureza técnico-administrativa (com ou sem cargo de direção ou chefia) ou de apoio, como, por exemplo, o auxiliar de serviços gerais, o auxiliar de administração, o (a) secretário (a) da escola, etc., lotados e em exercício nas escolas ou órgão/unidade administrativa da educação básica pública.

Dentre os programas custeados pelo FNDE, consideramos importante elencar o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), instituído pela Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007, por se tratar de um programa que tem como objetivo principal prestar assistência financeira ao Distrito Federal e aos municípios visando garantir o acesso de crianças a creches e escolas de educação infantil da rede pública. Este programa, também é parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação e destaca-se que a criação deste programa busca através do acesso de crianças as instituições de educação infantil, a melhoria da qualidade da educação básica.

Os recursos federais advindos do Proinfância são destinados à construção de unidades de educação infantil (creches e pré-escolas). “As unidades construídas são dotadas de ambientes essenciais para a aprendizagem das crianças, como: salas de aula, sala multiuso, sanitários, fraldários, recreio coberto, parque, refeitório, entre outros ambientes, que permitem a realização de atividades pedagógicas, recreativas, esportivas e de alimentação, além das administrativas e de serviço”, segundo informações do portal do FNDE. Outros dados encontrados neste portal referem-se aos investimentos realizados, por exemplo, entre 2007, ano de criação do programa, a 2014, onde o Proinfância, “investiu na construção de 2.543 escolas, por meio de convênios e a partir de 2011, com sua inclusão no Plano de Aceleração do Crescimento (PAC2), outras 6.185 unidades de educação infantil foram apoiadas com recursos federais, totalizando 8.728 novas unidades em todo o país” (FNDE).

Destacamos que o programa Proinfância não tem como critério para distribuição de recursos o número de estudantes matriculados na educação infantil, como acontece com o ensino fundamental. Os critérios adotados são: a condição populacional, educacional e social dos municípios a serem beneficiados.

Para beneficiar-se do financiamento através do Proinfância os municípios interessados e/ou o Distrito Federal devem informar esta necessidade em seu Plano de Ações Articuladas (PAR) e encaminhar eletronicamente os documentos pertinentes, via Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação (Simec).

Embora este programa não esteja diretamente relacionado com a política de valorização dos profissionais da educação, destaca-se que a construção, ampliação e reestruturação de instituições infantis são importantes, mas demanda a necessidade de profissionais qualificados para atuarem nestas instituições. Não adianta apenas a melhoria da infraestrutura física das instituições infantis, mas a melhoria de todo o serviço prestado para que as crianças pequenas tenham espaços adequados e principalmente um atendimento de qualidade.

Outro programa mantido pelo FNDE é o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (Proinfantil), criado em 2005. O Proinfantil é um curso a distância, de formação para o magistério, em nível médio, oferecido para professores em exercício nos sistemas municipais e estaduais de educação, da rede pública ou privada sem fins lucrativos (como instituições filantrópicas, comunitárias ou confessionais, conveniadas ou não) que não possuem a formação exigida pela LDBEN (Lei nº 9.394/96, em seu artigo 62). Ao final do curso o professor receberá diploma para o exercício da docência somente na Educação Infantil. A legitimidade dos diplomas advém de pareceres emitidos pelos Conselhos Estaduais de Educação das unidades federadas nas quais o ProInfantil é desenvolvido. Este programa foi criado em decorrência do grande número de professores que não possuíam e não possuem a habilitação mínima admitida para o Magistério na Educação Infantil.

O Proinfantil foi criado em caráter emergencial, a partir de grupos e pessoas interessados em buscar alternativas para a falta de formação mínima de professores da educação de crianças de zero a seis anos. Uma realidade recorrente no Brasil, sobretudo nas regiões mais pobres e nas áreas rurais. A sua criação considerou as metas do Plano Nacional de Educação (PNE), de 2001, para elevar o nível da qualidade do ensino no país e garantir a formação mínima dos professores, atendendo assim a determinação da

LDBEN (Lei nº 9.394/96) e a Resolução nº 01, de 2003 do Conselho Nacional de Educação (CNE) – que determinou que os sistemas de ensino oferecessem a formação em nível médio, na modalidade normal, até que todos os docentes dessa etapa educativa tivessem, no mínimo, essa habilitação.

Percebe-se que há fragilidades e dificuldades no atendimento a crianças de 0 a 5 anos nas instituições públicas brasileiras considerando que ainda há professores leigos ou com pouca formação exercendo a docência nestas instituições.

Além de realizar esses programas, o FNDE também é responsável por repassar os recursos advindos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) para os estados e o Distrito Federal.

Mas, antes de falarmos sobre o FUNDEB, faremos algumas considerações sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que vigorou por oito anos, entre os anos de 1998 a 2006. Este Fundo foi criado em 1996, e foi instituído pela Emenda Constitucional n.º 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto nº 2.264, de junho de 1997 e começou a ser implantado a partir de 1º de janeiro de 1998. Este fundo foi instituído em cada Estado da Federação e no Distrito Federal, cujos recursos deveriam ser aplicados exclusivamente na manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental público e na valorização do magistério.

O FUNDEF era um fundo de natureza contábil que advinha de 15% das contribuições dos impostos vinculados, são eles: Imposto sobre operações relativas à Circulação de Mercadorias (ICMS); Fundo de Participação dos Estados (FPE); Fundo de Participação dos Municípios (FPM); Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional às exportações – IPIexp.; Lei Complementar n.º 87/1996 (Lei Kandir). (Lei Complementar 87/96 – prevê o ressarcimento, pela União, em favor dos Estados e Municípios, a título de compensação financeira pela perda de receitas decorrentes da desoneração das exportações de produtos primários).

Os recursos arrecadados para o FUNDEF são distribuídos, em cada unidade federada, entre os governos estadual e municipal, com base no número de estudantes matriculados no ensino fundamental de cada rede, de acordo com os dados do censo escolar, acrescentando-se uma estimativa de novas matrículas feita pelo MEC (Decreto 2.264/1997). Estes recursos são repassados, automaticamente, para contas únicas e

específicas dos governos estaduais, do Distrito Federal e dos municípios vinculados ao Fundo.

Na época da sua criação, a política educacional do governo consegue a descentralização dos recursos e a consolidação da municipalização do ensino fundamental, mas com isso, deixou os outros segmentos, tais como a educação infantil e o ensino médio em segundo plano. Este fato acarretou uma fragmentação dos sistemas de ensino e conseqüentemente a perda na qualidade do ensino público, pois as matrículas efetuadas na Educação Infantil, no Ensino Médio e no Ensino Supletivo não eram computadas para efeitos dos recursos advindos do Fundo. De acordo com Davies (1999):

O Fundef contribui para enfraquecer e desarticular o sistema de ensino, uma vez que, segundo a Lei 9.424, as matrículas da educação infantil, de jovens e adultos (supletivo) e do ensino médio não são consideradas para efeitos de redistribuição dos recursos. Como só as matrículas no ensino fundamental regular valem para a obtenção de recursos do Fundef, as autoridades tenderão a privilegiar tais matrículas e deixar de lado as dos demais níveis de ensino.

(Davies, 1999: 17)

Embora tenhamos avançado com a municipalização do ensino fundamental, através dos recursos do FUNDEF, a qualidade do ensino oferecido nas escolas públicas é insuficiente e os problemas relativos à reprovação, evasão e abandono continuaram ocorrendo por todo o país.

O FUNDEF tinha como proposta também a valorização dos profissionais do magistério. Estava determinado na LDBEN (Lei 9.424/96) que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deveriam adotar um novo Plano de Carreira e Remuneração do Magistério. De acordo com a Resolução nº 03/97 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação - CEB/CNE, Art. 2º, “Integram a carreira do Magistério dos Sistemas de Ensino Público os profissionais que exercem atividades de docência e os que oferecem suporte pedagógico direto a tais atividades, incluídas as de direção ou administração escolar, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional”.

Para atender a esta proposta de valorização do magistério o FUNDEF deveria destinar 60% dos seus recursos exclusivamente para a remuneração dos profissionais do magistério em efetivo exercício de suas atividades no ensino fundamental público. Mas, esses recursos não poderiam ser utilizados para o pagamento de: · “integrantes do magistério em atuação em outros níveis da educação básica (educação infantil e ensino

médio) e pessoal da educação que não seja integrante do magistério, como pessoal de apoio e/ou técnico-administrativo” (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério- Manual de Orientação). Percebemos com isso que os demais funcionários que atuavam nas instituições de ensino não integravam esta proposta, apenas os docentes.

A outra parcela do FUNDEF, que correspondia a 40%, deveria ser utilizada para outros gastos com a Manutenção e Desenvolvimento do Ensino no segmento da educação fundamental, de acordo com os critérios estabelecidos no Art. 70 da LDBEN (Lei 9.424/96), como por exemplo: a remuneração e o aperfeiçoamento dos demais profissionais da educação, a aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino, e uso e manutenção de bens vinculados ao ensino.

Considera-se que foi importante a criação do FUNDEF analisando a ótica da definição dos recursos destinados a educação para os Estados, Municípios e Distrito Federal, mas mesmo assim, não garantiu o acesso de todas as crianças à escola de ensino fundamental, tão pouco um ensino de qualidade, além de excluir a educação infantil e o ensino médio na destinação dos recursos. Esta exclusão provocou uma desigualdade entre os diferentes níveis de educação, sobretudo nas questões referentes à qualidade do ensino, a estruturação das creches e das escolas de ensino médio, a materiais didáticos e a valorização dos educadores destes níveis de educação. Demonstra-se com isso, a concentração de recursos no ensino fundamental em detrimento das outras etapas e níveis da educação pública. Nas palavras de Davies (1999):

Outra debilidade do Fundef está em não se preocupar com a valorização do magistério dos demais níveis (educação infantil, ensino médio) e modalidades de ensino (supletivo), nem com os demais profissionais da educação (serventes, merendeiras, etc.). Ora, a educação escolar não pode ser vista de maneira fragmentada, como se uma parte pudesse funcionar bem sem a outra. Se o Fundef for implementado conforme manda a Lei 9.424, somente os profissionais do magistério dedicados ao ensino fundamental regular poderão ser valorizados (o que não ocorrerá necessariamente, por causa das interpretações casuísticas dadas pelas autoridades), ficando os profissionais dos demais níveis sem nenhuma expectativa legal de melhoria.

(Davies,1999: 24)

Após a vigência do FUNDEF, o governo federal criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

O FUNDEB é um Fundo de natureza contábil, instituído pela Emenda Constitucional n.º 53, de 19 de dezembro de 2006 e regulamentado pela Medida Provisória n.º 339, de 28 de dezembro do mesmo ano, convertida na Lei n.º 11.494, de 20 de junho de 2007, e pelos Decretos n.º 6.253 e 6.278, de 13 e 29 de novembro de 2007, respectivamente.

A implantação do FUNDEB foi iniciada em 1º de janeiro de 2007 e realizada de forma gradual, alcançando a plenitude em 2009, quando o Fundo funcionou com todo o universo de estudantes da educação básica pública presencial e os percentuais de receitas que o compõem alcançaram o patamar de 20% de contribuição.

Já identificamos algumas mudanças com a implantação do FUNDEB em relação ao FUNDEF. A contribuição resultante da receita de impostos passou de 15% para 20% de forma gradual (16,66 % em 2007; 18,33 % em 2008 e 20 % a partir de 2009) e sua utilização foi ampliada para toda a Educação Básica (Educação Infantil + Ensino Fundamental + Ensino Médio + Educação de Jovens e Adultos). A distribuição dos recursos é feita com base no número de estudantes da educação básica, de acordo com os dados do último Censo Escolar de cada rede de ensino, sendo computados os estudantes matriculados nos respectivos âmbitos de atuação prioritária. Desta forma, os Municípios passaram a receber os recursos do FUNDEB com base no número de estudantes da educação infantil e do ensino fundamental e os Estados com base nos estudantes do ensino fundamental e médio. Na tabela 2 observa-se a inserção de novos impostos (ITCMD, IPVA, ITR) ao FUNDEB e o valor da complementação da União para os estados onde a arrecadação não for suficiente para garantir o valor mínimo nacional por estudante ao ano:

Tabela 2

Receita/Ano	2007	2008	2009	2010 a 2020
FPE	16,66%	18,33%	20%	20%
FPM	16,66%	18,33%	20%	20%
ICMS	16,66%	18,33%	20%	20%
IPIexp	16,66%	18,33%	20%	20%
Desoneração Exportações	16,66%	18,33%	20%	20%
ITCMD	6,66%	13,33%	20%	20%
IPVA	6,66%	13,33%	20%	20%
ITR – Cota Municipal	6,66%	13,33%	20%	20%
Complementação da União	R\$ 2 bilhões	R\$ 3,2 bilhões	R\$ 5,1 bilhões	10% da contribuição de estados e municípios

Fonte: <http://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb/fundeb-funcionamento>

Destaca-se que diante desta nova sistemática de financiamento da educação básica, que incluiu a educação infantil, a educação de jovens e adultos e o ensino médio, entram, proporcionalmente, mais estudantes do que verbas, ou seja, mesmo com a ampliação dos recursos para o FUNDEB, o quantitativo de estudantes advindos destas modalidades de ensino demanda um aumento muito grande nas despesas com a educação básica. Na análise de Davies (2008), no decorrer da vigência do FUNDEB:

[...] o impacto positivo do acréscimo, a partir do terceiro ano, de 5% (de 15% para 20%) dos impostos do FUNDEF (ICMS, FPE, FPM, IPI – Exportação e LC 87/96), que são os mais vultosos, e de 20% de impostos novos (IPVA, ITCMD e ITR), que não representam volumes proporcionalmente significativos em termos nacionais, será bastante reduzido ou mesmo anulado pela inclusão das matrículas de educação infantil, EJA e ensino médio.

(Davies, 2008: 43-44)

O tempo de vigência estabelecido pela Emenda Constitucional nº 53, de 19/12/2006, que criou o FUNDEB é de 14 anos a partir de sua promulgação, ou seja, este Fundo terá vigência até o final de 2020.

Os recursos do FUNDEB são utilizados da seguinte forma: os Municípios utilizam os recursos na educação infantil e no ensino fundamental e os Estados no ensino fundamental e médio, sendo no mínimo de 60% na remuneração dos profissionais do magistério da educação básica pública e o restante dos recursos, 40%, em outras despesas de manutenção e desenvolvimento da Educação Básica pública.

Mas, mesmo com as mudanças geradas com a criação do FUNDEB, como a expansão das matrículas, inclusão da educação infantil, do ensino médio e da educação de jovens e adultos, e as novas relações federativas para a distribuição dos recursos de manutenção e desenvolvimento do ensino, a qualidade da educação não foi à base do seu fundamento.

A qualidade da educação como um conceito norteador das políticas públicas de financiamento da educação exige saber o que se pretende atingir com a educação, dos objetivos que esta tenha, da função que lhe é atribuída pela sociedade, do perfil de estudante que se deseja formar, da estrutura e dos recursos disponíveis nas instituições de ensino. Colocar esse norte à frente da preocupação em termos da formulação das políticas públicas é primeiro saber o que se espera da educação e depois dimensionar os recursos de maneira a realizar essa expectativa, ou seja, os objetivos definidos para educação de qualidade que esta assumirá, os recursos serão destinados conforme os custos necessários para realizar a educação pretendida.

Pinto (2007) analisa um retrocesso do FUNDEB em relação ao FUNDEF, no ponto referente ao custo- estudante- qualidade, e isto implica na questão relativa à qualidade do ensino nas escolas públicas brasileiras, na educação de qualidade em todos os níveis da educação. Nas palavras do autor:

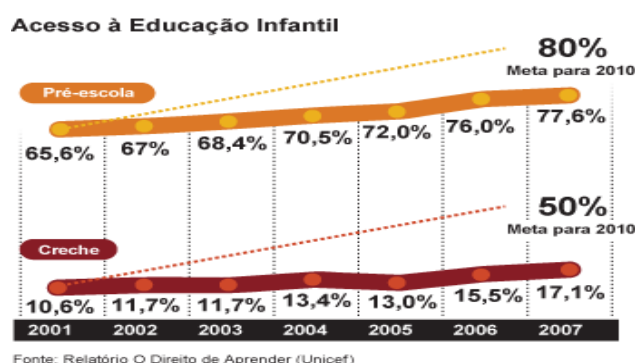
Um retrocesso importante do FUNDEB, ante o FUNDEF, refere-se ao enfraquecimento do princípio do custo-aluno-qualidade. A legislação do FUNDEF (EC-14) estabelecia que este valor mínimo não poderia ser inferior, inicialmente, à média nacional do valor por aluno daquele fundo, garantindo-se que, a partir de 31 de dezembro de 2001, o valor mínimo nacional deveria garantir um padrão mínimo de qualidade de ensino. Embora estes dois preceitos nunca tenham sido cumpridos, o fato de eles constarem em mandamento constitucional era um instrumento importante de luta para todos aqueles que defendem uma escola pública de qualidade. No FUNDEB, o princípio consta apenas na forma anódina do artigo 38 da lei regulamentadora, o qual estabelece que os entes da Federação deverão assegurar no financiamento da educação básica a melhoria da qualidade do ensino de forma a “garantir padrão mínimo de qualidade de ensino definido nacionalmente”. Ou seja, nada além do que já consta no texto constitucional.

(Pinto, 2007: 890-891)

Com a exclusão da Educação Infantil do FUNDEF, esta etapa da educação não atingiu os objetivos e metas estabelecidos no Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010), que tinha como uma de suas metas: “ampliar a oferta de educação infantil de forma a atender, em cinco anos, a 30% da população de até 3 anos de idade e 60 % da população de 4 a 6 anos (ou 4 e 5 anos) e, até o final da década, alcançar a meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 a 5 anos”. Castro (2010) analisa o gasto público educacional no Brasil durante o período de 1995 a 2007, observando que entre os anos de 1995 a 2006 não houve registro de investimento federal na educação das crianças de 0 a 6 anos, sendo que é apenas no ano de 2007 que se evidencia registro de investimento de recursos do Governo Federal na área, através do FUNDEB.

Observando o gráfico abaixo do relatório da UNICEF podemos ver que entre 2001 e 2007, o percentual de aumento nas matrículas referentes à faixa etária de 0 a 3 anos foi de 6,5% e que em 2006 o percentual atingiu 15,5%. Verificamos que a meta estabelecida para o ano de 2006 foi de 30% da população nesta faixa etária, mas o que constatamos foi um déficit de 14,5%, de acordo com o gráfico 1:

Gráfico 1



(<http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/legislacao/pne-plano-nacional-de-educacao537431.shtml>)

Na tabela abaixo se observa que em 2010 quase 6 milhões de crianças brasileiras na faixa etária de 0 a 3 anos está fora de creche. Esta situação demanda a necessidade de maiores investimentos públicos e políticas públicas que possam ampliar o atendimento, sobretudo em creches, para garantir o direito de crianças de 0 a 3 anos à educação infantil pública.

Tabela 3

Número de crianças nas idades próprias educacionais Brasil - 2010

Faixa etária	Nível/etapa educacional correspondente	Nº populacional de crianças	Número de crianças matriculadas
0 a 3 anos	Educação Infantil: creche	8.212.648	2.298.707
4 e 5 anos	Educação Infantil: pré-escola	5.802.254	4.681.345
Total		14.014.902	6.980.052

Fonte: IBGE, 2010; Inep, 2011.

Embora o Brasil tenha construído um quadro legal em defesa dos direitos da infância, especificamente após a Constituição Federal de 1988, evidenciamos que grande parte destes direitos legais não foram efetivamente concretizados. Pôde-se perceber isto verificando a demanda populacional na faixa etária de 0 a 3 anos que está fora de creche.

Os Fundos criados pelo Governo Federal, que tratam dos recursos financeiros públicos destinados à educação brasileira, tomando inicialmente como referência o FUNDEF, a Educação Infantil ficou fora da distribuição dos recursos, aumentando com isso o déficit no atendimento. Em seguida, a criação do FUNDEB, que ao contrário do FUNDEF, inclui a Educação Infantil no ordenamento dos recursos, mas não traz avanços significativos para consolidar a Educação Infantil no quadro das prioridades das políticas públicas.

Consideramos importante a alteração feita pela Emenda Constitucional nº. 59, de 11 de novembro de 2009, determinando que a educação básica obrigatória e gratuita

passa a ser dos 4 aos 17 anos de idade, ou seja, a pré-escola é incluída na obrigatoriedade da educação básica. Mas, acreditamos que as crianças de 0 a 3 anos devem ter o direito de atendimento em creches e centros infantis da mesma forma que as outras crianças.

Ao verificarmos o novo Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) identificamos a Meta 1: “universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, cinquenta por cento das crianças de até três anos até o final da vigência deste PNE.” Esta Meta já estava proposta no PNE 2001-2010, ou seja, que até o final de 2010 deveríamos ter 50% das crianças, na faixa etária de 0 a 3 anos, atendidas nas creches. Devemos acompanhar os sistemas de ensino dos municípios para que esta meta seja atingida em 2024, entendendo que a educação infantil de crianças de 0 a 3 anos é um direito da criança.

O crescimento da população brasileira trará como consequência uma demanda maior por creches, pré-escolas e escolas de educação fundamental.

Diante deste contexto, mesmo com uma política educacional que vem expandindo os sistemas públicos de ensino nos níveis federal, estadual e municipal, mas torna-se necessário que haja ampliação no atendimento e, sobretudo, melhoria na qualidade do ensino oferecido nas instituições públicas de todo o país.

É preciso disponibilizar mais recursos para educação, observando-se a necessidade de ampliação e estruturação da capacidade física das instituições de ensino, qualificação e valorização dos profissionais da educação.

2.3. A Educação Infantil no Recife: trajetória e programas desenvolvidos pela Secretaria de Educação

A história da educação infantil no Recife foi marcada por uma trajetória que não se diferencia do contexto nacional. Inicialmente, concebia o atendimento as crianças pequenas que viviam na linha da pobreza, como assistencialista, higienista, de cunho filantrópico.

Para entendermos o processo de evolução no atendimento às crianças pequenas na cidade do Recife, tomamos como referência inicial a publicação: Educação Infantil: ponte de cidadania, elaborado pelo então Departamento de Creche, da Secretaria de

Educação do Recife. Neste documento, pode-se conhecer um pouco da trajetória da educação infantil na cidade do Recife, analisando as mudanças ocorridas até o momento atual.

Assim como no Brasil, o atendimento em creches na rede pública do Recife cresceu a partir da década de setenta:

“... através da rede pública de creches vinculadas a órgãos de Bem Estar e Ação Social, fruto da mobilização de mulheres, sindicatos e movimentos comunitários em favor do direito dos trabalhadores (as) a este serviço. Nos anos oitenta, Recife se integra à ampla mobilização nacional pela Educação no bojo da democratização do país, possibilitando a ampliação dos direitos sociais na Constituição de 1988, dentre eles, o reconhecimento da educação em creches e pré-escolas como direito da criança.”

(Diretoria Geral de Ensino/Secretaria de Educação. Prefeitura do Recife. Educação Infantil: Ponte de Cidadania. Recife 2004)

As creches que existiam no Recife eram vinculadas a Legião Assistencial do Recife (LAR) e a Secretaria de Ação Social da prefeitura do Recife. A LAR era uma entidade beneficente que funcionou por mais de 30 anos. Esta entidade, em geral, era presidida pela esposa do prefeito que estivesse cumprindo mandato. Em 2003, o Instituto de Assistência Social e Cidadania (IASC) foi criado para substituir a LAR, tendo como objetivo desenvolver ações e prestar serviços direcionados ao resgate de direitos da população em maior grau de exclusão e vulnerabilidade social. Desta forma, as creches que pertenciam a LAR passaram a fazer parte do quadro da Secretaria de Educação do Recife.

No Recife, em 1993, com o avanço relativo aos direitos das crianças, as creches, que antes pertenciam ao quadro da Secretaria de Ação Social, são incluídas ao sistema de ensino, estabelecendo assim um novo olhar para o atendimento as crianças pequenas.

A incorporação das creches municipais à Secretaria de Educação, antes ligadas à Secretaria de Ação Social, acontece na gestão 1993/1996, significando um marco na perspectiva da superação do enfoque assistencialista de tal serviço na rede pública municipal do Recife. As creches foram vinculadas, num primeiro momento à Diretoria de Programas Especiais (DGPE) e não logo à Diretoria Geral de Ensino (DGE), em respeito às peculiaridades do atendimento nas creches populares e ao movimento comunitário. Historicamente, esse movimento havia assumido a luta pelo direito à creche e naquele momento, o atendimento através de moradores selecionados na gestão 1986/1988 pela Legião Assistencial do Recife. (Diretoria Geral de Ensino/Secretaria de Educação. Prefeitura do Recife. Educação Infantil: Ponte de Cidadania. Recife ,2004)

Nesta perspectiva, percebemos que os movimentos sociais lutaram e pressionaram o poder público para garantir o direito da criança pequena a creche.

As creches que existiam, em geral, foram criadas por grupos de mulheres dentro das comunidades para atender as crianças cujas mães trabalhavam.

A Secretaria de Educação do Recife, a partir de 2001, transfere as creches municipais da Diretoria de Programas Especiais (DGPE) para à Diretoria Geral de Ensino (DGE). A Educação Infantil passa a fazer parte do sistema de ensino como modalidade da Educação Básica e o atendimento as crianças pequenas no município do Recife fica organizado em dois ciclos: o primeiro, para crianças de 0 a 3 anos e o segundo, de 4 a 5 anos. Neste período, a Secretaria de Educação do Recife amplia o quantitativo de creches através da incorporação das creches advindas da Legião Assistencial do Recife (LAR), como foi dito anteriormente, e da Cruzada de Ação Social, passando de 35 para 59 o número de creches na rede municipal. A Cruzada de Ação Social era uma ONG financiada pelo governo do Estado para desenvolver atividades na área social.

Estas mudanças que incorporaram as creches à Secretaria de Educação do Recife trás consigo um projeto mais amplo que concebe a creche como espaço educativo e cria condições para melhoria no atendimento as crianças pequenas da cidade. Os projetos e programas implantados nas creches do Recife trouxeram uma nova dimensão a este espaço:

“(...) projetos e programas foram implementados tais como: a implantação do professor berçarista, ação inédita em creches públicas no Brasil; o programa de Animação Cultural desenvolvido no 2º horário das creches e que tinha o objetivo de ampliar o universo cultural dos alunos e mobilizar toda a creche com propostas e atividades que estimulassem trocas entre os educadores, entre as crianças dos diferentes grupos, entre creches e comunidades (Creches Municipais do Recife – efetivação de uma proposta pedagógica 1993/1996). Vale salientar o Projeto Aprender a Gostar de Ler realizado em convênio com o Centro de Cultura Luiz Freire, que implementou uma política de leitura nas creches municipais, inclusive com a aquisição de rico acervo literário para todas as creches através das malas e casinhas de leitura.

(Diretoria Geral de Ensino/Secretaria de Educação. Prefeitura do Recife. Educação Infantil: Ponte de Cidadania. Recife, 2004)

A questão relativa à formação dos educadores (formação continuada) além do projeto citado acima, *“foram desenvolvidas mostras de trabalhos e produções, publicações de livros produzidos pelos (as) professores (as)... aquisição de materiais específicos com prioridade para o material lúdico-expressivo”* (Diretoria Geral de Ensino/Secretaria de Educação. Prefeitura do Recife. Educação Infantil: Ponte de Cidadania. Recife 2004).

As formações continuadas realizadas pela Secretaria de Educação do Recife para os professores viabilizaram uma transformação no atendimento às crianças nas creches municipais. Desta forma, *o trabalho na creche, não mais se constituiu numa rotina que tem como eixo condutor os cuidados físicos e sim o desenvolvimento pleno da criança, em que a ludicidade ocupa um lugar de destaque como fonte de prazer, alegria, interação, aprendizagem e conhecimento do mundo* (Diretoria Geral de Ensino/Secretaria de Educação. Prefeitura do Recife. Educação Infantil: Ponte de Cidadania. Recife 2004).

Vale registrar que no período 1997/2000, a política de ensino, num processo de descontinuidade do trabalho, que hora vinha sendo desenvolvido nas creches do Recife, retira o professor das turmas de berçário e o substitui por estagiárias. Esta atitude demonstra a vulnerabilidade e descompromisso com a educação das crianças pequenas.

No período que compreende os anos entre 2001 e 2004, a Secretaria de Educação viabiliza aos professores da rede, *“com o objetivo de elevar o patamar de formação inicial, o acesso à graduação em pedagogia a todos os professores que não o fez anteriormente e formação continuada que se concretiza no incentivo a cursos de pós-graduação stricto e latu sensu e espaços de reflexões sobre a prática pedagógica”* (Ponte de Cidadania, Recife/2004). Além destes incentivos, a rede municipal de ensino do Recife realizava formações continuadas bimestralmente. Na sua política de formação apresenta o seguinte texto:

A necessidade de estudo, reconstruções e reinvenções da prática pedagógica ressalta a formação profissional que recupere a especificidade do trabalho educativo no início da vida, privilegie a formação continuada de todos os profissionais envolvidos com Educação Infantil, no sentido da qualificação das ações, e amplie a compreensão sobre desenvolvimento e aprendizagens da criança, construindo uma pedagogia da infância.

(Ponte de Cidadania, Recife, 2004)

No ponto relativo à formação e valorização dos profissionais da educação é preciso registrar, que neste período, não havia o Auxiliar de Desenvolvimento Infantil nas creches municipais do Recife. O trabalho desenvolvido nestas instituições era feito pelo professor (a) e estagiários (as), e em muitas creches quem fazia o papel de auxiliar o professor eram profissionais que foram incorporados a Secretaria de Educação na função de auxiliar de serviços gerais. Então na questão relativa à valorização e a formação dos profissionais da educação infantil, neste período, está diretamente ligada ao professor.

Os espaços das creches foram reorganizados e reestruturados com uma proposta pedagógica que buscava a superação do atendimento a criança numa visão assistencialista e compensatória, propondo um atendimento que contempla o desenvolvimento integral da criança, respeitando seus ritmos de aprendizagem.

Ainda no período 2001 a 2004, a rede municipal de ensino do Recife propõe para o horário da tarde, dentro da rotina das creches, as “atividades extraclasse”. Para o direcionamento destas atividades foi necessária a presença de um professor no horário da tarde, que foi chamado de animador cultural. A proposta de trabalho do animador cultural estava organizada através da:

“...mobilização e articulação entre os vários segmentos envolvidos no trabalho por meio de oficinas pedagógicas com brincadeira, pintura, desenho, modelagem, música, teatro, cultura popular e erudita. A rotina na creche ganha movimento, aprendizado, substituindo o imobilismo, por atitudes, procedimentos e conceitos adequados e necessários, e antes de tudo, de direito nesse atendimento. O trabalho do animador cultural articula-se ao do professor regente no atendimento à especificidade de cada faixa etária, como também nos planejamentos e nas avaliações, ancorados na abordagem sócio interacionista da aprendizagem, em que o desenvolvimento humano acontece inserido num contexto sócio histórico específico.”

(Ponte de Cidadania, Recife.2004)

O trabalho desenvolvido pelo animador cultural manteve-se nas creches e CMEIs até 2008. Neste mesmo ano, a Secretaria de Educação do Recife propôs, para o horário da tarde, a presença do Coordenador Pedagógico. Foi realizada uma seleção interna para os professores concorrerem a uma vaga na função de Coordenador Pedagógico. O trabalho desenvolvido por este profissional era de articulação, organização, supervisão e apoio ao trabalho desenvolvido no horário da tarde pelos ADIs nas creches e CMEIs.

Os ADIs chegam em 2006 nas instituições de educação infantil da rede de ensino do Recife para desenvolver suas atividades conjuntamente com os professores nas salas dos grupos infantis no horário da manhã e no horário da tarde realizam suas atividades, inicialmente, com o animador cultural (2006 a 2008) e posteriormente com a presença do Coordenador Pedagógico.

Verifica-se que a Secretaria de Educação do Recife coloca um profissional com formação pedagógica para coordenar as atividades no horário da tarde nas creches e CMEIs. É possível perceber que há uma preocupação com relação ao desenvolvimento do trabalho dos ADIs no horário da tarde, pois neste horário não há a presença do professor no grupo infantil. Desta forma, cabe ao Coordenador Pedagógico planejar as

atividades pedagógicas e culturais conjuntamente com os ADIs, além de supervisionar e orientar o desenvolvimento destas atividades.

Em 2012, a Secretaria de Educação do Recife lança a Política de Ensino da Rede/ Fundamentos Teórico-Metodológicos e em 2014 relança a política de ensino com algumas alterações em relação a 2012:

Esta Política de Ensino vem sendo construída e reconstruída ao longo dos últimos (dez) anos, a muitas mãos, em diferentes momentos: nas unidades de ensino, por professoras (es), que, em sua prática cotidiana, fazem novas leituras do que deveria conter um currículo para os tempos atuais; nos encontros com coordenadoras (es) pedagógicas (os); na formação das (dos) gestoras (es) da rede, com a convicção de que a participação das (dos) educadoras (res) nessa construção é condição necessária em uma gestão democrática.

(Política de Ensino da Rede Municipal do Recife: Subsídios para Atualização da Organização Curricular, 2014: 32-33)

A Política de Ensino da Rede traz um histórico sobre a educação pública municipal do Recife e socializa a proposta pedagógica para a educação básica (educação infantil e ensino fundamental) e define que:

“[...] a proposta pedagógica da Educação Infantil, com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009b), considera a criança como centro do planejamento curricular, compreendida como um sujeito histórico e de direitos, que por meio das interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, estrutura sua identidade pessoal e coletiva e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. Esse processo de construção de sentido para o mundo físico e social ocorre através de diversas ações como: brincar, imaginar, fantasiar, desejar, aprender, observar, experimentar, narrar, questionar.”

(Política de Ensino da Rede Municipal do Recife: Subsídios para Atualização da Organização Curricular, 2014: 158)

Dentro desta proposta percebe-se que a criança é considerada como “sujeito histórico e de direitos” (DCNEIs, 2010, p.12) e que o planejamento curricular visa seu desenvolvimento integral.

Em relação à formação dos profissionais da educação infantil, a proposta da rede traz o seguinte argumento:

“[...] visando assegurar aos profissionais da Educação Infantil subsídios para o desenvolvimento de ações que considerem a especificidade dessa faixa etária, a política educacional de formação continuada do município, em consonância com a LDB, legitima cada docente como sujeito ativo, que no movimento de reflexão sobre sua prática, a qualifica, disseminando no interior das unidades educacionais, saberes, atitudes e valores compartilhados nos encontros sistemáticos.”

(Política de Ensino da Rede Municipal do Recife: Subsídios para Atualização da Organização Curricular, 2014:161-162)

A formação continuada assim descrita na proposta da rede legitima a ação docente, mas não faz nenhuma referência aos demais profissionais das creches e

CMEIs, sobretudo os ADIs. Estes profissionais, não docentes, estão atuando todos os dias conjuntamente com os professores de educação infantil e a formação para estes profissionais, consideram estas mesmas especificidades que a dos docentes?

Nos primeiros anos, após o primeiro concurso público para o cargo de ADI em 2006, a Secretaria de Educação do Recife tinha uma proposta mais efetiva de formação para estes profissionais. Os encontros eram sistemáticos e os temas relativos ao desenvolvimento da criança, infância e educação infantil estavam presentes nestes encontros.

Atualmente, torna-se um grande desafio a realização das formações para os ADIs, como afirma a chefe da Divisão de Educação Infantil (DEI):

“O maior desafio é tirar o ADI do local de trabalho, por que a creche até no mês de julho, ela não para. Quando eu tiro o ADI, ele sai da unidade, a creche não funciona. Então, nós paramos o atendimento para tirar o ADI, nós pensamos como vai ser a retirada desse profissional para receber a formação. Nós temos uma peça fundamental, que também não vai ser a redentora, que é o Coordenador Pedagógico. Ele tem como atribuição fazer uma formação em serviço. Então na impossibilidade, que são duas coisas diferentes, a formação em serviço e a formação continuada (coletiva), enquanto nós não conseguirmos organizar essa formação fora da unidade, de maneira que não interrompa o atendimento. Este é o maior desafio.”

(Chefe da Divisão de Educação Infantil (DEI), entrevista, 2015)

Percebe-se na fala da chefe da DEI que o maior desafio é retirar da creche este profissional para participar da formação continuada, pois a formação em serviço é organizada pelo Coordenador (a) Pedagógico (a) nos momentos que acontecem os encontros pedagógicos nas próprias unidades. Mas, como ficam a qualidade no atendimento as crianças nas instituições de educação infantil se os profissionais que atuam nestas instituições, neste caso os ADIs, não participarem de formações continuadas. É necessário garantir a estes profissionais a participação nas formações.

No questionário aplicado aos ADIs, na questão relativa as formações em serviço oferecidas pela Secretaria de Educação da rede municipal de ensino do Recife, foi questionado se estas formações contribuem para o trabalho destes profissionais junto às crianças. Nas respostas obtidas, 60% dos ADIs responderam que as formações não contribuem para o trabalho junto às crianças. Estes dados são preocupantes, pois, considerando que não há exigência de formação pedagógica para exercer a função de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil, os mesmos demonstram insatisfação com as formações. É fundamental que todos os ADIs participem das formações e que estas formações proporcionem a estes profissionais conhecimentos pedagógicos. As

formações oferecidas devem garantir a estes profissionais um momento de aprendizado, de troca de experiências e de valorização profissional. De acordo com Pimenta (2002), “para enfrentar os desafios das situações de ensino, o profissional da educação precisa de competência do conhecimento, de sensibilidade ética e de consciência política”. Estes aspectos precisam ser incorporados por estes profissionais para que desenvolvam um bom trabalho.

É preciso levantar um questionamento: como poderemos ter bons profissionais trabalhando com crianças na faixa etária de 0 a 3 anos, que a eles não são oferecidas boas formações e de forma sistemática? De acordo com Haddad (2006):

A formação de quem cuida das crianças pequenas e as educa não pode ser aquela que visa apenas o acúmulo de informações. Além de um conhecimento profundo de pedagogia e psicologia infantil, de sociologia da infância e de cultura da criança, associado a grande dose de experiência prática, a formação inicial deve incluir a educação do corpo, dos sentimentos, das emoções, da fala, da arte, do canto, do conto e do encanto. Uma educação fragmentada não produz eco na alma de uma criança.

(Haddad, 2006: 540)

Nas palavras de Haddad o conhecimento sobre a criança envolve um conhecimento muito mais profundo do universo infantil. Este universo engloba todos os sentimentos, gestos e ações da criança durante seu desenvolvimento. O educador infantil necessita ter uma formação inicial, continuada e em serviço para que estes momentos sirvam de reflexão, troca de experiências e construção de novos saberes, e assim, contribuirá para o trabalho desenvolvido junto à criança.

Em 2015, a Secretaria de Educação do Recife lançou os livros que compõem a coleção Política de Ensino da Rede Municipal do Recife, que está disponível no site da EFAER Professor Paulo Freire (www.recife.pe.gov.br/efaerpaulofreire/politica-de-ensino). O livro que trata da política de ensino da Educação Infantil do Recife expressa que “pretende promover a unidade das ações pedagógicas nas instituições de ensino, garantindo os direitos de aprendizagem das crianças com base nas interações e brincadeiras” (Recife: Secretaria de Educação, 2015, p. 13). Este caderno está organizado em quatro capítulos, a saber:

“[...] o primeiro informa como o livro está estruturado, o segundo apresenta o contexto da educação infantil como construção histórica e social, com marco regulatório no Brasil e no Recife. No terceiro capítulo, estão explícitos os princípios e concepções da prática pedagógica, relacionada aos fundamentos teóricos filosóficos, e as palavras mágicas dos educadores. O quarto capítulo aborda a multiplicidade das diferentes linguagens na educação infantil, e, no quarto capítulo, são apresentadas as matrizes curriculares das áreas, de acordo com os eixos: da oralidade, arte, meio ambiente, conhecimento lógico

matemático, diversidade e valorização das diferenças e tecnologias, expostos no quinto capítulo, seguido das considerações finais que compõem o sexto capítulo.”

(Recife, Política de ensino da educação infantil da rede municipal do Recife, 2015: 13)

No terceiro capítulo, no item: Profissionais da Educação Infantil e o processo de Formação Continuada, a Secretaria de Educação do Recife faz referências à formação dos professores com o seguinte texto:

Entende-se a formação continuada como prolongamento da inicial, visando ao aperfeiçoamento profissional amplo, na busca de superação das vulnerabilidades. E, principalmente, é concebida na rede de ensino como um direito, dada a natureza plural da docência que abrange o conhecimento e a formação humana, ambos inconclusos e em permanente processo de qualificação. É um processo em que, a despeito de limites e resistências, tem-se a oportunidade de olhar e enxergar novas possibilidades, romper com alguns paradigmas e formar um novo perfil docente que atenda às demandas da sociedade atual.

(Recife, Política de ensino da educação infantil da rede municipal do Recife, 2015: 13)

No que diz respeito à formação continuada dos outros profissionais o texto da Política de Ensino da Educação Infantil do Recife, expressa o seguinte:

A formação continuada contribui para a reflexão e aprendizagem de todos os profissionais no que diz respeito às atividades desenvolvidas no cotidiano de trabalho. A Educação Infantil, comumente, envolve gestores (as), coordenadores (as), professores (as), Auxiliares de Desenvolvimento Infantil e estagiários (as), de forma interativa, conforme as necessidades e exigências de cada função.

(Recife, Política de ensino da educação infantil da rede municipal do Recife, 2015: 13)

Nesta perspectiva, a formação continuada para o ADI se configura num grande desafio, mesmo sendo reconhecida pela Política de Ensino da Educação Infantil da rede municipal do Recife, que todo profissional da educação precisa participar de formações ao longo do exercício da sua profissão.

No que concerne aos atuais projetos desenvolvidos pela Secretaria de Educação do Recife no tocante a Educação Infantil, além da ampliação da rede com a construção de novas unidades de creches-escolas (nova nomenclatura para os antigos CMEIs), existe uma proposta para transformar 20 creches em creches-escolas.

Convém ressaltar, ainda, os projetos pedagógicos que vem sendo desenvolvidos nas instituições de educação infantil da prefeitura do Recife. Estes projetos são: Lego, Brincadeiras musicais da Palavra Cantada, Ação Saudável, Ateliês/salas temáticas, Sonhar, planejar e alcançar: fortalecimento financeiro para as famílias. Os projetos são vivenciados nas unidades de educação infantil com o objetivo de ampliar as práticas pedagógicas cotidianas. Inicialmente, os professores e coordenadores pedagógicos

receberam formação para desenvolver os projetos dentro das unidades de educação infantil.

Considerando os avanços que foram sendo conquistados ao longo dos anos na história da Educação Infantil na cidade do Recife, ainda há inúmeros desafios a serem superados, principalmente para que o sistema público municipal atenda a demanda de crianças na faixa etária de 0 a 3 anos, como podemos ver na tabela 4 abaixo:

Tabela 4

Mapeamento das unidades de Educação Infantil da rede municipal de ensino do Recife

	N ^o de Unidades Educacionais Municipais	N ^o de Estudantes Atendidos pela Rede Municipal de Ensino	N ^o de Estudantes fora de Unidades Educacionais em Recife
Creches (crianças de 0 a 3 anos e 11 meses)	50 (+ 01 anexo)		
Creches-Escolas (crianças de 0 a 5 anos e 11 meses)	25	5.274 estudantes De 0 a 3 anos e 11 meses	11.520 estudantes de 0 a 3 anos e 11 meses
Escolas Específicas (crianças de 4 a 5 anos e 11 meses)	12		
Escolas com Ed Infantil e Anos Iniciais	143	10.061 estudantes De 4 a 5 anos e 11 meses	3.680 estudantes de 4 a 5 anos e 11 meses
TOTAL	230 (+01 anexo)	15.335 estudantes na Educação Infantil	

Fonte: Dados da Divisão de Ordenamento de Rede/Secretaria de Educação do Recife em 22/06/2015.

Percebe-se que a rede municipal de ensino do Recife tem um déficit muito grande no atendimento às crianças na faixa etária de 0 a 3 anos, com mais de 11 mil crianças fora de creches. O que falta? Como superar este déficit? Onde estão e como estão estas crianças que estão fora de creche? Esbarra-se mais uma vez na questão dos investimentos públicos e nas políticas públicas para educação infantil. Esta situação vivenciada na rede de ensino do Recife não se diferencia da situação apresentada no contexto nacional.

Enquanto a educação pública não for de fato uma prioridade para as instâncias governamentais do Brasil, as crianças pequenas da cidade do Recife e de muitas outras cidades brasileiras estarão fora do atendimento em creches.

2.4. As normativas de acesso ao cargo de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil do concurso público realizado em 2014

A criação do cargo de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil da Secretaria de Educação da cidade do Recife ocorreu no ano de 2005, através da Lei nº 17.161/2005. A referida lei determinava a quantidade de vagas, os pré-requisitos e as atribuições para o provimento do cargo. A Lei apresenta o seguinte texto:

LEI Nº 17.161/2005

Ementa: Cria cargos efetivos no âmbito da Administração direta para atuação na Rede de Ensino Público do Município do Recife.

O povo da Cidade do Recife, por seus representantes, decretou, e eu em seu nome, sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Ficam criados os seguintes cargos efetivos, para atuarem junto ao Grupo Ocupacional de Magistério:

I - 895 (oitocentos e noventa e cinco), de AGENTE ADMINISTRATIVO ESCOLAR, com remuneração R\$ 400,00 (quatrocentos reais);

II - 1.545 (mil quinhentos e quarenta e cinco) de AUXILIAR DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL, com remuneração R\$ 400,00 (quatrocentos reais).

Art. 2º Os cargos criados na forma do artigo 1º desta Lei cumprirão carga horária de 40 (quarenta) horas semanais e serão providos por concurso público.

Art. 3º As atribuições dos cargos e os requisitos necessários para o provimento são os constantes no Anexo Único desta Lei.

Art. 4º As despesas decorrentes da presente Lei ficam por conta de dotações orçamentárias próprias do tesouro municipal, destinada ao pagamento de pessoal.

Art. 5º Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação.

Recife, 28 de dezembro de 2005.

JOÃO PAULO LIMA E SILVA

Prefeito

ANEXO ÚNICO

AUXILIAR DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL

PRÉ-REQUISITOS

Magistério Completo.

ATRIBUIÇÕES

Atuar junto às crianças nas diversas fases de Educação Infantil, auxiliando o professor no processo ensino-aprendizagem;

Auxiliar as crianças na execução de atividades pedagógicas e recreativas diárias;

Cuidar da higiene, alimentação, repouso e bem estar das crianças;

Auxiliar o professor na construção de atitudes e valores significativos para o processo educativo das crianças;

Planejar junto com o professor regente, atividades pedagógicas próprias para cada grupo infantil;

Auxiliar o professor no processo de observação e registro das aprendizagens e desenvolvimento das crianças;

Auxiliar o professor na construção de material didático, bem como na organização e manutenção deste material;

Responsabilizar-se pela recepção e entrega das crianças junto às famílias, mantendo um diálogo constante entre família e creche;

Acompanhar as crianças, junto às professoras e demais funcionários em aulas-passeio programados pela creche;

Participar de capacitações de formação continuada.

Inicialmente, a lei determinava como pré-requisito para ingresso no cargo à formação mínima de Magistério Completo. Antes da realização do concurso público a prefeitura do Recife instituiu uma nova lei que alterou os pré-requisitos para o provimento do cargo de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil. Esta nova lei atribuiu como pré-requisito à formação no Ensino Médio completo, de acordo com a Lei:

LEI Nº 17.203/2006

Ementa: Altera a Lei nº 17.161, de 28 de dezembro de 2005, para modificar os requisitos do cargo de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil.

O povo da Cidade do Recife, por seus representantes, decretou, e eu, em seu nome, sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O Ensino Médio completo é requisito necessário para acesso ao cargo efetivo de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil previsto na Lei nº 17.161, de 28 de dezembro de 2005.

Art. 2º Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.

Recife, 5 de maio de 2006.

JOÃO PAULO LIMA E SILVA

Prefeito

Registraremos aqui que a prefeitura da cidade do Recife realizou três concursos públicos para o provimento do cargo de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil nos anos de 2006, 2012 e 2014. Para efeito deste estudo, faremos a análise do concurso de 2014, por ser o mais recente, e também por entendermos que não há diferenças quanto aos pré-requisitos, às atribuições e o programa e bibliografia apresentados nos editais dos referidos concursos. A única diferença está relacionada ao quantitativo de vagas oferecidas em cada concurso.

Antes de falarmos sobre o ADI, que está presente nas instituições de educação infantil da Secretaria de Educação do Recife desde 2006, queremos registrar a pesquisa realizada por Chamarelli (2013), intitulada: O que fazer com o Auxiliar de Educação Infantil? Um estudo sobre as políticas municipais no Rio de Janeiro. A autora realizou um estudo em alguns municípios do Estado sobre um profissional, denominado muitas vezes de auxiliar. Este profissional está presente nas creches e pré-escolas atuando ora como docente, ora como apoio as atividades do professor. Através desta pesquisa a autora identificou aproximações e afastamentos sobre o tema em estudo, a saber:

“[...] todos relacionam a presença do auxiliar com herança do espaço de assistência, sendo um cargo profissional no qual se exige pouca qualificação e de predominância feminina. Há

divergência quanto à formação mínima exigida, funções desenvolvidas, vínculo, salário, denominações desses profissionais e se e como atuam nas creches e/ou nas pré-escolas.”
(Chamarelli ,2013: 41)

Continuando com as contribuições da autora acima, um ponto importante que destacamos está relacionado à formação exigida, pois a autora identificou através da análise dos dados que:

“[...] há catorze municípios que exigem a mínima escolaridade do Ensino Fundamental para o exercício do auxiliar, treze, o Ensino Médio, nove municípios exigem o Ensino Médio modalidade formação de professores e nenhum demanda o Ensino Superior. Esses dados comprovam que o auxiliar não poderia estar exercendo atividades diretas com as crianças.”
(Chamarelli ,2013: 86)

Percebe-se que não há uma política que regule a presença ou não destes profissionais nas creches e pré-escolas, deixando por conta dos municípios deliberarem sobre a contratação ou realização de concurso público para a presença destes profissionais nas instituições de educação infantil. De acordo com Chamarelli (2013):

“A presença do auxiliar em sala trabalhando diretamente com as crianças sem escolaridade determinada pela LDB de 1996 significa o não cumprimento legal. As mudanças legais e o esforço da demarcação de um campo profissional, o de professor de creche e pré-escola, atestam a inclusão da Educação Infantil no sistema educacional, assim não podemos mais aceitar a improvisação ou a clandestinidade nessa educação. A contratação do auxiliar com o Ensino Médio e o Ensino Fundamental pelos municípios investigados evidencia a ausência de regulamentação mais detalhada por parte do Estado, também responsável pela oferta da Educação Infantil, e do MEC, como órgão que coordena, normatiza, redistribui e completa as políticas das instâncias educacionais.

(Chamarelli ,2013: 86)

A questão da legalidade da presença do auxiliar de educação infantil, ou qualquer outra nomenclatura dada a este profissional, vai de encontro a LDBEN (1996), que especifica à presença do professor nas salas de educação infantil, seja na creche ou pré-escola.

Salientamos que a pesquisa realizada pela autora mostra uma realidade que não nos parece distante de outras regiões brasileiras no que diz respeito à educação infantil. O trabalho de profissionais sem qualificação é uma realidade no imenso território nacional.

Antes da criação do cargo de ADI, as creches municipais do Recife, funcionavam com profissionais denominados de recreadores, que na verdade eram auxiliares de serviços gerais. Estes profissionais atuavam nas creches municipais do Recife dando apoio ao trabalho do professor. Como as creches antes pertenciam a

Secretaria de Ação Social, estes profissionais foram contratados através de uma seleção simplificada, mas não havia nenhuma exigência em relação à formação destes profissionais, muito menos pedagógica. Na verdade estes profissionais desenvolviam, prioritariamente, as atividades relativas à higiene, alimentação e repouso das crianças. Ao mesmo tempo, estes profissionais recebiam formação continuada e em serviço.

A criação do cargo de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI) ocorreu a partir de discussões realizadas nas Conferências Municipais de Educação (COMUDE) que antecederam a formalização do cargo após o primeiro concurso público realizado em 2006. Havia uma demanda iminente para substituir as vagas deixadas pelos antigos recreadores que estavam se aposentando, como também, os estagiários. Mas até hoje, há em algumas creches a presença destes profissionais que agora exercem a função de ADI.

O primeiro ponto a abordar se refere ao pré-requisito exigido para o provimento do cargo de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil. Como foi mostrado anteriormente, quando o cargo foi criado através da Lei nº 17.161/2005, era exigido que o candidato tivesse a formação em Magistério Completo, mas antes mesmo da realização do primeiro concurso, este pré-requisito foi alterado para o Ensino Médio completo (Lei nº 17.203/06).

É necessário analisar a atuação dos ADIs nas instituições de educação infantil, considerando que estes profissionais devem ter conhecimentos no que diz respeito ao desenvolvimento da criança, suas características e particularidades.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96, no seu Art. 62, estabelece os requisitos mínimos exigidos para o trabalho na educação infantil:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

Quando falamos em educação infantil precisamos entender que o trabalho pedagógico desenvolvido nas instituições de educação infantil deverá considerar as especificidades emocionais, afetivas, sociais e cognitivas das crianças de zero a seis anos de idade. Nestas instituições as funções de educar e cuidar deve garantir o desenvolvimento do trabalho educativo, respeitando os direitos de todas as crianças

num espaço que promova: o bem-estar, à liberdade de expressão, o movimento, à brincadeira, à segurança, o contato com a natureza e com o conhecimento historicamente construído, independentemente do gênero, da etnia ou da religião. “(...) reconheça e valorize as diferenças existentes entre as crianças e, dessa forma, beneficie a todas no que diz respeito ao seu desenvolvimento e à construção dos seus conhecimentos” (Kramer, 1993, p. 37).

De um ser que não tinha a devida importância, quase imperceptível, a criança, num processo evolutivo ao longo dos séculos, começa a ocupar um maior destaque na sociedade, e esta sociedade a percebe com um novo olhar. Segundo Áries: “*o sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem*” (Áries, 1978: 99).

É esta consciência sobre a singularidade e particularidade da criança e do seu universo, que se percebe a importância do trabalho com crianças pequenas. É a busca por um atendimento de qualidade que respeite a criança e o seu imaginário infantil, que permita a sua liberdade de se desenvolver num espaço de convivência coletiva. É reconhecer e valorizar as diferenças existentes entre as crianças, estimulando a todas, sem distinções, no que se refere ao seu desenvolvimento pleno, à construção de sua identidade pessoal, de sua sociabilidade e de seu próprio conhecimento, de forma prazerosa e criativa, realizando um trabalho que priorize o lúdico, a brincadeira, os jogos, o faz de conta, o contato com a natureza e, sobretudo, respeitando as particularidades de cada faixa etária. Para Silva e Guimarães (2011):

A concepção de infância e a forma de atendimento a ela dispensada, desde o surgimento dos jardins de infância, vêm sofrendo mudanças significativas. Mudamos a maneira de ver a criança, de uma concepção de que era apenas um adulto em miniatura, nos reportamos para uma criança, como ser histórico e social, que pensa que age e interage com o mundo que está posto a sua frente, desta forma constrói e reconstrói seus conhecimentos.

(Silva e Guimarães, 2011 [?])

Neste contexto, a criança é vista como “ser histórico e social”, capaz de construir o seu próprio conhecimento interagindo na sociedade e no mundo que vive. As instituições de educação infantil devem priorizar um trabalho pedagógico onde o cuidar e educar e o educar e cuidar seja os alicerces do Projeto Político Pedagógico e, sobretudo, concebido por todos os profissionais que atuem nestas instituições.

Como está no texto de Azevedo e Schnetzler (2001) o perfil dos profissionais que atuavam nas instituições de educação infantil “tinham, na sua origem, um caráter

assistencial em função da classe social a qual se destinavam, isto é, às classes populares”. Desde o descobrimento até 1874, pouco se fazia no Brasil pela infância desditosa (Kramer1992, p. 48).

Anteriormente, a concepção de Educação Infantil era assistencialista e neste sentido, o perfil dos profissionais que atuavam nestas instituições não necessitava de uma maior qualificação e não tinham quase nenhuma formação sobre educação.

A evolução histórica da concepção do trabalho desenvolvido nas instituições de educação infantil demonstra a importância da realização do trabalho educativo com a faixa etária de 0 a 6 anos. As investigações com relação ao desenvolvimento infantil indicam que nesta faixa etária uma série de atividades pode ser desenvolvida e estas contribuirão para os processos posteriores de escolarização da criança. Kramer (2005) define a formação de profissionais da educação infantil da seguinte forma:

A formação de profissionais da educação infantil precisa ressaltar a dimensão cultural da vida das crianças e dos adultos com os quais convivem, apontando para a possibilidade de as crianças aprenderem com a história vivida e narrada pelos mais velhos, do mesmo modo que os adultos concebam a criança como sujeito histórico, social e cultural. Reconhecer a especificidade da infância – sua capacidade de criação e imaginação - requer que medidas concretas sejam tomadas requer que posturas concretas sejam assumidas. A educação da criança de 0 a 6 anos tem o papel de valorizar os conhecimentos que as crianças possuem e garantir a aquisição de novos conhecimentos, mas, para tanto, requer um profissional que reconheça as características da infância.

(Kramer, 2005:129)

Nas palavras de Kramer (2005) é importante destacar a seguinte frase: “... requer um profissional que reconheça as características da infância”. Isto significa dizer que os profissionais que atuam nas instituições de educação infantil devem ter conhecimentos sobre o desenvolvimento da criança, considerando-a como um ser social, portador de direitos e que necessita de um espaço que favoreça seu crescimento e suas aprendizagens de forma saudável.

As atividades desenvolvidas pelo Auxiliar de Desenvolvimento Infantil nas instituições de educação infantil, creches e centros municipais de educação infantil, está diretamente relacionada à criança. Este profissional convive cotidianamente com crianças de 0 a 4 anos, auxiliando o professor na realização do trabalho pedagógico. Diante da dinâmica do trabalho nas turmas de educação infantil é possível afirmar que este profissional necessita ter conhecimentos sobre os processos de desenvolvimento da criança, conhecendo as particularidades de cada faixa etária de crianças de 0 a 4 anos¹.

¹ Os Auxiliares de Desenvolvimento Infantil da Secretaria de Educação da prefeitura do Recife trabalham nas creches e centros de educação infantil com crianças na faixa etária de 0 a 4 anos.

A questão que se coloca é: como este profissional, que ao participar do concurso público para o provimento do cargo tem como pré-requisito mínimo exigido a formação no ensino médio, tenha conhecimentos pedagógicos sobre o desenvolvimento infantil?

Retomando o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96, no Art. 61 tem a seguinte redação:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009).

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009).

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009).

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009).

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009).

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009).

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009).

Subtraindo o inciso III, do Art. 61 da LDB: “*III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim*”. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009). A legislação é clara ao falar sobre a qualificação de trabalhadores em educação, afirmando a necessidade de uma formação pedagógica, ou seja, que estes trabalhadores tenham conhecimentos necessários para atuar em instituições de educação infantil.

Acrescentando ao texto que está posto na LDBEN, há vários autores que defendem a qualificação de profissionais que atuam ou que venham a atuar em instituições de educação infantil. Para Redin (1998), o profissional da Educação Infantil deverá ter um preparo especial,

“... porque para a infância se exige o melhor do que dispomos [...] Deverá ter um domínio dos conhecimentos científicos básicos, tanto quanto conhecimentos necessários para o trabalho com a criança pequena (conhecimentos de saúde, higiene, psicologia, antropologia, história, linguagem, brinquedo e das múltiplas formas de expressão humana, de desenvolvimento físico e das questões de atendimento em situações especiais). Precisa

ainda ter sob controle seu próprio desenvolvimento, bem como estar em constante processo de construção de seus próprios conhecimentos.”

(Redin, 1998: 51)

Há uma necessidade clara de que os profissionais que trabalham na educação infantil tenham uma formação específica, pois sem esta formação, não é possível ter uma educação infantil de qualidade. Nas palavras de Basso (2004):

Da mesma forma como ocorre em outros níveis de ensino, é preciso formação específica para que qualquer profissional possa desenvolver com qualidade o trabalho pedagógico no âmbito da educação infantil.

(Basso, 2004: 52)

É necessário considerar vários aspectos com relação a esta formação específica para Educação Infantil. Esta formação deverá englobar tanto os conhecimentos na área do desenvolvimento infantil, quanto uma dinâmica que compreende o diálogo, a mediação e as relações interpessoais que farão parte de uma convivência coletiva, assim como a afetividade.

De acordo com Thiessen e Beal (1998) o período que a criança passa no jardim de infância:

“... é de extrema importância na construção dos alicerces de sua afetividade, socialização e inteligência e, conseqüentemente, em seu desenvolvimento integral e harmônico. Para que a escola possa cumprir esse papel, é necessário conhecer as características do desenvolvimento infantil até os seis anos e organizar o ambiente e as atividades da pré-escola de modo a atender às necessidades das crianças nessa etapa da vida.”

(Thiessen e Beal, 1998: 10)

Considerando que o ingresso na função de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil da Secretaria de Educação da prefeitura do Recife, tem como pré-requisito mínimo o ensino médio, supomos que este profissional ao realizar o concurso não detenha nenhum conhecimento sobre infância e desenvolvimento infantil de crianças de 0 a 4 anos. Mas ressaltamos que de acordo com as atribuições do cargo, o ADI deverá: atuar junto às crianças nas diversas fases da Educação Infantil, auxiliando o professor no processo ensino-aprendizagem; planejar junto com o professor regente, atividades pedagógicas próprias para cada grupo infantil.

A pergunta é: como o ADI vai atuar nas creches e centros de educação infantil, realizando estas atribuições sem ter conhecimentos pedagógicos sobre o desenvolvimento infantil de crianças de 0 a 4 anos de idade?

Podemos constatar que estes dois itens sinalizam a necessidade de conhecimentos pedagógicos sobre o desenvolvimento infantil. Na dinâmica vivenciada nas turmas de educação infantil, tanto o professor, quanto o Auxiliar de Desenvolvimento Infantil, necessitam apropriar-se do processo de aprendizagem e desenvolvimento de cada criança, planejando e organizando atividades que favoreçam estes processos. É preciso superar, de fato, a ideia de que para trabalhar em instituições de educação infantil basta gostar de crianças pequenas. Nas palavras de Corrêa (2003):

“...há ainda muito a fazer para que se supere um antigo e arraigado entendimento de que para trabalhar com educação infantil basta ser paciente, “criativo” e gostar de crianças. Portanto, faz-se necessário reforçar que uma escola de qualidade precisa contar com profissionais especialmente preparados”.

(Corrêa, 2003: 102)

Além das atribuições que estão descritas no edital do concurso para o cargo de ADI, que demonstram claramente a necessidade deste profissional ter conhecimentos pedagógicos, há outro ponto importante a destacar, a prova que os candidatos fazem para ingressar no cargo. Destacamos as questões 34 e 35 da prova realizada pelos candidatos ao cargo de ADI do concurso realizado em 2014, a saber:

34. A educação infantil, conforme a Lei Nº 7 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação, tem como finalidade o desenvolvimento integral de crianças até:

- A) seis anos de idade, em seus aspectos culturais, filosóficos e intelectuais.
- B) cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.
- C) quatro anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.
- D) três anos de idade e que estejam sendo atendidas em creches públicas ou privadas.
- E) seis anos de idade e que estejam na pré-escola, preparando-as para o nível de ensino subsequente.

35. De acordo com o Art. 29, da Lei Nº 9394/96, de Diretrizes e Bases Nacional, a Educação Infantil corresponde à (ao, aos):

- A) primeira etapa da educação básica.
- B) início do Ensino Fundamental.
- C) estudos complementares da educação básica.
- D) ensino básico e fundamental.
- E) última etapa da pré-escola

Pode-se verificar que as questões são relativas à legislação que trata da Educação Nacional. É mais uma evidência de que este profissional deve ter formação pedagógica para ocupar o cargo de ADI.

Além de verificarmos que a prova e as atribuições determinadas para o cargo de ADI exige que este profissional tenha conhecimentos pedagógicos, ele passa pelo estágio probatório. Este estágio consiste num processo de avaliação semestral realizado

durante três anos sobre o desempenho deste profissional no cumprimento de suas atividades diárias dentro da instituição de educação infantil. Esta avaliação é realizada pelo gestor, pelo professor do grupo infantil onde o ADI trabalha e pelo coordenador pedagógico. Após a realização desta avaliação o ADI é chamado para verificar as respostas dadas e caso ele concorde, deverá assinar o documento. Este documento é encaminhado a Secretaria de Educação para ao final do período do estágio probatório o ADI ser efetivado no cargo, sendo publicada uma portaria de efetivação no Diário Oficial do município.

Destacamos alguns pontos que estão presentes na avaliação de estágio probatório do ADI. Pode-se perceber nos itens abordados que o contexto está relacionado a conhecimentos pedagógicos sobre o desenvolvimento da criança, a saber:

Auxilia as crianças na execução das atividades pedagógicas e recreativas diárias; auxilia o professor no processo ensino aprendizagem, de acordo com a fase de desenvolvimento da criança; planeja junto com o professor, atividades pedagógicas para o grupo infantil que acompanha; contribui nos momentos de planejamento, reflexões e encaminhamentos para a organização das atividades.

(Avaliação de estágio probatório, Secretaria de Educação do Recife).

Percebe-se através desta avaliação de estágio probatório que o ADI é avaliado diante de questões relativas às atividades pedagógicas.

A Educação Infantil é um tempo valioso e fundamental na construção de saberes, na convivência coletiva e na vivência de experiências que serão primordiais no desenvolvimento da criança. A criança necessita do adulto no processo de crescimento, para ajudá-la na realização de atividades, proporcionando a esta criança desenvolver sua autonomia e construir a sua identidade enquanto sujeito social e histórico. Mas é preciso que as instituições de educação infantil garantam que seus profissionais sejam qualificados e que tenham conhecimentos sobre o desenvolvimento da criança e sobre as especificidades da infância. Concordamos com a afirmação de Kishimoto (1999):

A educação infantil foi inserida na educação básica, portanto, seus profissionais requerem o mesmo tratamento dos outros que nela atuam. É preciso eliminar preconceitos arraigados da tradição brasileira, como o de que o profissional que atua com crianças de 0 a 6 anos não requer preparo acurado equivalente ao de seus pares de outros níveis escolares, o que demonstra o desconhecimento da natureza humana e de sua complexidade, especialmente do potencial de desenvolvimento da faixa etária de 0 a 6 anos.

(Kishimoto, 1999: 74-75)

É necessário compreendermos que os profissionais que atuam ou que venham a atuar na educação infantil tenham este “preparo acurado”.

Precisamos ressaltar que a educação infantil é um momento singular e significativo no desenvolvimento da criança. Desta forma, devemos considerar que os profissionais envolvidos com esta faixa etária sejam conhecedores da infância, da criança e da educação.

Percebe-se que a prova realizada pelos candidatos ao cargo de ADI e posteriormente, as atribuições e a avaliação de estágio probatório, conferidas ao cargo, sinalizam a necessidade de conhecimentos específicos sobre educação, então fica evidenciado que este profissional necessita de formação pedagógica para exercer suas funções dentro dos espaços de educação infantil.

CAPÍTULO III - METODOLOGIA

3.1. Fundamentos metodológicos da investigação

A pesquisa se caracteriza como descritiva. O estudo descritivo procura abranger aspectos gerais e amplos de um contexto social.

Os objetivos deste estudo são: compreender os fundamentos da existência do cargo de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil da Secretaria de Educação do Recife; identificar se há compatibilidade entre o pré-requisito mínimo exigido para o cargo e as atribuições conferidas ao cargo; conhecer o desenvolvimento do trabalho realizado pelo ADI no cotidiano das instituições de educação infantil.

O presente trabalho de investigação foi guiado por uma metodologia mista, que compreendeu uma pesquisa qualitativa e quantitativa para a coleta e análise do fenômeno em estudo.

Nas diferentes abordagens de pesquisa qualitativa, Godoy (1995) enumera uma série de características essenciais capazes de identificar uma pesquisa deste tipo, enumerando os seguintes pontos:

1. O ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental;
2. O caráter descritivo;
3. O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida como preocupação do investigador;
4. Enfoque indutivo.

(Godoy, 1995: 62)

A expressão pesquisa qualitativa assume diferentes significados nas ciências sociais e compreende um conjunto de técnicas interpretativas que visam a descrever e a decodificar os componentes de um sistema complexo de significados. Tem por objetivo traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social; trata-se de reduzir a distância entre o indicador e indicado, entre teorias e dados, entre contexto e ação (Maanen, 1979: 520).

As pesquisas quantitativas são mais indicadas para apurar opiniões e atitudes explícitas e conscientes dos entrevistados, pois utilizam instrumentos padronizados, como questionários e entrevistas. São utilizados quando se sabe exatamente o que deve ser perguntado para atingir os objetivos da pesquisa, permitindo que se realizem

projeções para a população representada. Desta forma é possível testar as hipóteses levantadas para a pesquisa e fornecer índices que podem ser comparados com outros.

3.2. Técnicas e instrumentos de coleta de dados

A pesquisa qualitativa é definida como um instrumento que privilegia a análise de micro processos, através do estudo das ações sociais que podem ser: individuais e grupais. A abordagem qualitativa é aquela que busca descrever e analisar a cultura e o comportamento humano, através de um exame intensivo dos dados obtidos e do ponto de vista daqueles que estão sendo estudados em seus ambientes naturais.

O levantamento de dados para uma pesquisa por meio de questionários requer atenção especial. É necessário, não apenas coletar respostas sobre questões de interesse, mas, sobretudo, saber como analisá-las para validação dos resultados.

O pesquisador na elaboração dos questionários deve ter a preocupação de determinar o tamanho, o conteúdo, a organização e a clareza da apresentação das questões a fim de estimular o informante a responder. É fundamental ter o cuidado quanto à maneira pela qual as questões do questionário são elaboradas e redigidas. Da redação e da formatação das perguntas depende grande parte o sucesso da pesquisa. “Construir um questionário consiste basicamente em traduzir os objetivos da pesquisa em questões específicas. As respostas irão proporcionar dados ao pesquisador para descrever as características da população pesquisada” (Gil, 2008).

A entrevista é uma técnica que permite o relacionamento entre o entrevistado e o entrevistador. Duarte (2004) afirma que, embora não haja obrigatoriedade do uso de entrevistas em pesquisa qualitativa, ela ainda é muito requisitada.

A utilização da entrevista requer o planejamento prévio e, sobretudo, a manutenção do componente ético, desde a escolha do participante, do local, do modo ou mesmo do momento para realização. A entrevista pode fornecer dados importantes sobre o objeto da pesquisa e, além disso, pode ser usada conjuntamente com outras técnicas e instrumentos de pesquisa, os quais, em conjunto podem levar a obtenção de informações e dados mais confiáveis e, portanto, mais científicos.

A organização na realização de uma pesquisa deve ser prioridade para o pesquisador. Devido à grande quantidade de informações e dados a que o pesquisador tem acesso, a organização é crucial para o bom desempenho do trabalho de pesquisa.

Considerando todos os aspectos apresentados anteriormente, mesmo de forma resumida, a investigação foi realizada utilizando-se de questionários e entrevistas para elencar todas as informações que deram subsídios à realização da investigação.

3.3. Métodos para o tratamento e análise de dados

Após a coleta dos dados, as informações obtidas através dos questionários, das observações e da entrevista foram ordenadas e organizadas para análise e interpretação destas informações. O objetivo da análise foi agrupar as informações de forma coerente e organizada visando responder os questionamentos levantados na pesquisa. “A interpretação proporciona um sentido mais amplo aos dados coletados, fazendo a relação entre eles” (Dencker, 2000: [?]).

Assim, a pesquisa deve prezar pela necessidade de apresentação, formal e oficial, dos resultados do estudo; explicitação dos objetivos, de metodologia e dos resultados; e prioridade à fidedignidade na transmissão das descobertas feitas (Labes, 1998). Todas as informações constatadas na pesquisa foram importantes e são apresentadas na pesquisa através de textos, ou de elementos de apoio ao texto, como: gráficos e tabelas.

É conveniente a realização de uma análise descritiva, apresentando uma visão geral dos resultados, e na sequência, análise dos dados cruzados, que possibilita perceber as relações entre as categorias de informação, e da análise interpretativa (Dencker, 2000).

A fase seguinte da pesquisa foi à análise e interpretação dos dados. Estes dois processos estão estreitamente relacionados, nas palavras de Gil (1999):

A análise tem como objetivo organizar e sumariar os dados de tal forma que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos.

(Gil, 1999:168)

Os dados foram analisados através:

- Análise qualitativa: aplicável à análise da entrevista realizada com a chefe da Divisão de Educação Infantil;

- Análise quantitativa e qualitativa: aplicável à análise dos questionários realizados com os Auxiliares de Desenvolvimento Infantil e com os professores das creches e centros de educação infantil da Secretaria de Educação do Recife.

No processo de análise dos dados “o objetivo desta fase do projeto é resumir, classificar e codificar as observações feitas e os dados obtidos [...] explicar as principais operações a serem desenvolvidas para confrontar seus dados com os objetivos e questões propostas para o estudo” (Barros e Lehfeld, 2013). A partir da coleta dos dados e das observações realizadas para a investigação, os passos seguintes foram: classificação e categorização dos dados considerando os objetivos da investigação e representação numérica dos dados através de tabelas e gráficos.

3.4. Amostragem da pesquisa

A amostragem utilizada para o processo de investigação da pesquisa teve uma abrangência de acordo com os grupos que foram analisados. Considerando um quantitativo de 618 ADIs que trabalham na Secretaria de Educação do Recife, e que é objeto da investigação, realizamos os quantitativos abaixo:

- Questionário com perguntas abertas, fechadas e de múltiplas respostas para 60 Auxiliares de Desenvolvimento Infantil;
- Questionário com perguntas abertas, fechadas e de múltiplas respostas para 30 professoras de Educação Infantil;
- Entrevista com a chefe da Divisão de Educação Infantil da Secretaria de Educação do Recife.

3.5. Aspectos inovadores que o estudo deverá transportar

A criança, nos primeiros anos de vida, vai construir o conhecimento através das relações que ela estabelece consigo mesma e com os outros indivíduos, no meio social em que vive.

O educador, que convive diariamente com a criança, deverá possibilitar a elaboração de uma identidade múltipla, promovendo o respeito às diferenças, ao pluralismo de ideias e opiniões que permearão essa convivência cotidiana. A instituição de educação infantil é um espaço de múltiplas aprendizagens, onde a criança traz o seu

próprio conhecimento, sua identidade e constrói novos conhecimentos nas relações que estabelece com os outros atores. O aprendizado, o desenvolvimento cognitivo, o diálogo, a legitimação das diferenças, as experiências contextualizadas são fundamentais para criança.

A infância é um período de vivências permeadas pelas brincadeiras, pelos jogos, pelo convívio com a natureza, pelo lúdico, onde a criança tem o direito a ser protagonista do seu desenvolvimento como sujeito de sua história.

O profissional de educação infantil seja ele, o professor ou o Auxiliar de Desenvolvimento Infantil, deverá conhecer o universo infantil, identificando através das relações de convivência o que tem significado para criança, respeitando sua individualidade, seu conhecimento prévio e suas experiências. Nas palavras de Machado (2004):

Para o profissional da educação infantil, a necessidade de oferecer condições que viabilizem as interações lúdicas tem como suporte o reconhecimento do especial valor destas interações para as crianças, em termos de elaboração de conhecimentos advindos do exercício ativo de papéis sociais, conhecimentos estes imprescindíveis ao desenvolvimento da consciência de si e do outro. (...) o profissional de educação infantil precisa de dados que deem suporte à sua ação pedagógica.

(Oliveira et al. 2004: 43)

O estudo tem como foco o papel do Auxiliar de Desenvolvimento Infantil da Secretaria de Educação do Recife, analisando desde as normativas do cargo a prática deste profissional no exercício de suas atividades cotidianas nas instituições de educação infantil. Como o ADI desenvolve suas atividades dentro das instituições de educação infantil? Qual é a sua formação acadêmica e qual é a formação mínima exigida para o provimento do cargo, e como este profissional participa e vê as formações que lhes são propostas?

Na realidade do atendimento às crianças de 0 a 3 anos, as práticas devem ser compatíveis com as necessidades e características da criança nessa faixa etária. Os conhecimentos e habilidades devem permear à formação, de profissionais docentes e não docentes, para atuação nas instituições de educação infantil.

Conhecer o papel do Auxiliar de Desenvolvimento Infantil, como um profissional que convive no cotidiano com crianças, com professores de educação infantil e outros profissionais, dentro das instituições de educação infantil da Secretaria de Educação do Recife, é buscar compreender o seu trabalho e pontuar os aspectos que serão expostos por estes profissionais, permitindo-lhes expor as suas próprias opiniões. É uma

investigação que possibilitará identificar se este profissional compreende o seu papel como educador infantil, mesmo não lhe sendo obrigatório ter uma formação pedagógica e as implicações decorrentes da falta desta formação.

3.6. Contextualização do estudo

A pesquisa foi realizada nas creches e creches-escolas (nova nomenclatura dada aos CMEIs) da Secretaria de Educação do Recife. As creches e as creches-escolas são instituições públicas que atendem as crianças na faixa etária de 0 a 5 anos. As creches e creches-escolas foram selecionados aleatoriamente, dentre as 50 creches (+ 01 anexo) e 25 creches-escolas que fazem parte da rede pública municipal do Recife.

As instituições de educação infantil são mantidas pela prefeitura do Recife e seguem as orientações descritas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394, de 1996, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, nas Resoluções do Conselho Municipal de Educação do Recife, no Plano Municipal de Educação, na Política de Ensino da Rede Municipal, dentre outros documentos oficiais.

A amostragem dos Auxiliares de Desenvolvimento Infantil e dos professores que desenvolvem seus papéis profissionais nas creches e creches-escolas da Secretaria de Educação do Recife, os quais participaram da pesquisa de campo, foram escolhidos aleatoriamente dentre as instituições de educação infantil.

CAPÍTULO IV - O AUXILIAR DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO RECIFE

Neste capítulo faremos a análise e interpretação dos questionários que foram aplicados aos ADIs, as professoras e a entrevista realizada com a chefe da Divisão de Educação Infantil (DEI) da Secretaria de Educação do Recife. Através desta análise será possível conhecermos as percepções dos próprios ADIs em relação ao trabalho que estes profissionais desenvolvem dentro das instituições de educação infantil, além das percepções das professoras e da Divisão de Educação Infantil.

4.1. Análise da atuação dos Auxiliares de Desenvolvimento Infantil nas creches e centros de educação infantil

Faremos uma análise das respostas obtidas através dos questionários aplicados aos ADIs, as professoras e a chefe da Divisão de Educação Infantil para compreendermos a atuação dos ADIs nas instituições de educação infantil da Secretaria de Educação do Recife.

Destacamos aqui, para esta análise, os pontos principais que foram questionados aos ADIs, as professoras e a chefe da Divisão de Educação Infantil.

Identificamos que 43,3% dos ADIs estão na faixa etária de 30 a 39 anos, pressupondo desta forma que são pessoas com experiência profissional, mesmo que não seja na área de educação.

Na questão relativa a gênero, 75% dos ADIs que responderam o questionário são do gênero feminino. Desta forma, destacamos que ainda há uma predominância do gênero feminino no exercício de atividades na área de educação infantil.

Verifica-se que o nível de formação profissional da maioria dos ADIs é superior ao nível de exigência mínima que esta posto no edital do concurso para o provimento do cargo. O questionário foi respondido por 60 ADIs, dos quais 32 já possuem licenciatura e pós-graduação, e 22 estão cursando o ensino superior. Como mostra a tabela 5,

Tabela 5:

Formação profissional dos Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADI)

Grau de Instrução	Número	%
Magistério	02	3,3

Ensino Médio	04	6,7
Cursando o Ensino Superior	22	36,7
Licenciatura	16	26,7
Pós-Graduação	16	26,7
Mestrado		0,0
Doutorado		0,0
TOTAL	60	100,0

Fonte: Elaboração própria.

Verificando os resultados, percebemos que somando os percentuais entre os que estão cursando o ensino superior, os que já possuem licenciatura e pós-graduação temos um percentual de 90% dos ADIs que estão acima da exigência mínima para o provimento do cargo de ADI. Mas, nem todos estão na área de educação.

Identificamos que dentre os 22 que estão cursando o ensino superior, apenas 10 cursam pedagogia. Dos ADIs que possuem licenciatura, 09 tem formação em pedagogia e dos que possuem pós-graduação, 11 tem formação na área de educação. Podemos verificar isto na tabela 6 abaixo:

Tabela 6

Relação dos cursos superiores que os ADIs estão cursando e dos cursos de licenciatura e pós-graduação cursados pelos ADIs

	CURSOS	QUANTIDADE DE ADIs
CURSANDO O ENSINO SUPERIOR	PEDAGOGIA	10
	CIÊNCIAS CONTÁBEIS	03
	CIÊNCIAS SOCIAIS	02
	DIREITO	01
	SERVIÇO SOCIAL	01
	ENGENHARIA DE PRODUÇÃO	01
	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	01
	GEOGRAFIA	01
	QUÍMICA	01
	ADMINISTRAÇÃO	01
LICENCIATURA	PEDAGOGIA	09
	EDUCAÇÃO FÍSICA	02
	ADMINISTRAÇÃO	02
	CIÊNCIAS SOCIAIS	01
	HISTÓRIA	01
	PSICOPEDAGOGIA	05
	ADMINISTRAÇÃO	03
	SAÚDE PÚBLICA, MENTAL E	01

PÓS-GRADUAÇÃO	DEPENDÊNCIA QUÍMICA	
	MEDICINA VETERINÁRIA	01
	GESTÃO E DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL	01
	GESTÃO E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA	01
	NEUROPEDAGOGIA E DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO INFANTIL	01
	RH PARA ESPAÇO ESCOLAR E NÃO-ESCOLAR	01
	LITERATURA BRASILEIRA	01
	NOVAS LINGUAGENS DE ENSINO	01
TOTAL		54

Fonte: Elaboração própria

Comparativamente ao nível de formação das professoras que responderam ao questionário, quase 90% possuem curso de pós-graduação, com isso, podemos dizer que o nível de formação dos ADIs é compatível ao das professoras. Estes profissionais compartilham o mesmo espaço que o professor, dentro de uma sala de educação infantil, mas não são professores. Estes percentuais nos permitem algumas indagações: como estes profissionais se sentem no exercício de suas funções percebendo um salário baixo, trabalhando seis horas diárias e tendo pouquíssimas formações? Diante destas indagações podemos sentir, através da fala dos ADIs que a falta de valorização profissional, atrelada as condições de trabalho e a pouca remuneração afetam o desenvolvimento de um bom trabalho nas instituições de educação infantil da Secretaria de Educação do Recife.

“O papel do ADI “deveria” ser pedagógico, como um professor auxiliar, passando conhecimentos e contribuindo para o aprendizado das crianças, porém, recebendo como tal. Mas a realidade é outra, somos tratados por todos (inclusive pela própria prefeitura) como “babas” dessas crianças, não somos valorizados, nem incentivados a crescer nesta profissão, e isto resulta em desmotivação, insatisfação, angústia, e tudo isto é passado para as crianças, mesmo sem querer, pois a prefeitura não dá condições ao ADI de trabalhar com dignidade, para começar as creches são “depósito de crianças”, elas não tem brinquedos decentes, faltam produtos de higiene pessoal (xampu, condicionador, perfumes), materiais de apoio, brinquedos para o parquinho, assistência a saúde, faltam colchões, entre outros, temos que tirar de nosso bolso (já ganhando pouquíssimo) para comprar presentes para eles em dias festivos e nem sequer somos reconhecidos pelo que fazemos. Acho que a prefeitura deveria repensar o nosso papel, pois estamos “todos” insatisfeitos e isto impossibilita um trabalho com qualidade, gerando tantos afastamentos e licenças por doenças”.

(Transcrição da fala do ADI)

“Fundamental para o desenvolvimento da criança. Nossa missão não é só cuidar da higiene e alimentação, como muitos pensam. Nosso contato/vínculo com a criança chega a ser bem mais intenso do que na própria família da criança, pois elas convivem conosco o dia todo e temos em nossas mãos a missão de educá-las. Infelizmente não somos reconhecidos perante a Prefeitura do Recife e também não somos valorizados, o

que desmotiva completamente e isso tem atrapalhado o bom desenvolvimento dos ADI's nas creches”.

(Transcrição da fala do ADI)

Na perspectiva do trabalho que o ADI desenvolve nas creches e creches-escolas, questionamos o grau de importância do trabalho desenvolvido por este profissional e de acordo com as respostas dadas, o ADI tem uma visão do seu trabalho como educativo.

Observa-se nas respostas dadas pelos ADIs que 91,7% consideram como muito importante o trabalho educativo que desenvolvem nas instituições infantis, conforme mostra a tabela 7 abaixo:

Tabela 7

Grau de importância do trabalho dos Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADI) dentro das instituições de educação infantil

	Muito importante	Importante	Pouco importante	Nada importante
Educativo	91,7%	8,3%		
Recreativo	68,3%	31,7%		
Multicultural	66,7%	31,7%	1,7%	
Afetivo	76,7%	23,3%		

Fonte: Elaboração própria

Dentro de uma instituição de educação infantil é preciso que todos os profissionais envolvidos no trabalho junto às crianças tenham uma visão do seu trabalho como educativo e que a afetividade também faça parte do cotidiano, pois as crianças pequenas necessitam de adultos afetuosos.

Assim como os ADIs, 70% das professoras percebem que o trabalho destes profissionais é muito importante como trabalho educativo e 83,3% das professoras concordam que a afetividade também é muito importante.

Criar laços afetivos com a criança pequena é fundamental na prática pedagógica e faz parte do processo de educar e cuidar. Nas palavras de Saltini (2002):

“[...] mas deve conhecê-la não apenas na sua estrutura biofisiológica e psicossocial, mas também na sua interioridade afetiva, na sua necessidade de criança que chora, rir, dorme, sofre e busca constantemente compreender o mundo que a cerca, bem como o que ela faz ali na escola.”

(Saltini, 2002: 70)

A realidade no cotidiano das instituições de educação infantil acaba sendo totalmente diferente. Observa-se que o ADI, no trabalho dentro das instituições de educação infantil, desenvolve mais as atividades relativas à higiene, alimentação e cuidados com a criança, enquanto o professor desenvolve atividades pedagógicas. Esta divisão do trabalho é uma situação real vivenciada em muitas creches e creche-escolas. De acordo com Lanter (1999):

“Assim, cuidar e educar, que deveria ser proposta de uma mesma prática pedagógica, tornam - se divisores de água da função exercida por esses profissionais em seu cotidiano de trabalho: cuidar passa a ser responsabilidade daquele que possui menos formação (a auxiliar, a crecheira, etc.) ao passo que educar torna-se responsabilidade do profissional com mais formação.

(Lanter, 1999: 75)

Concordamos que cuidar e educar são ações de uma mesma prática pedagógica, mas dentro das instituições de educação infantil acabam sendo divididas pelos profissionais que atuam nestas instituições, ou seja, o profissional que exerce a função de professor direciona a sua prática para desenvolver as atividades educativas e o auxiliar desenvolve as atividades de cuidados. Mas, não há esta divisão no desenvolvimento do trabalho com crianças pequenas, o cuidar e educar são ações que se completam e devem ser vivenciadas da mesma forma dentro das instituições de educação infantil. Não há uma, sem a outra.

A questão relativa ao planejamento das atividades nos chamou a atenção. As respostas foram dadas de acordo com o turno de trabalho dos ADIs. Dos 60 ADIs que responderam ao questionário, 44 ADI's são do turno da manhã e 16 do turno da tarde. Analisando as respostas, dos 44 ADIs que trabalham no turno da manhã, 32 (72,72%) responderam que não participam da elaboração do planejamento das atividades que são desenvolvidas com as crianças. Já, 83,3% das professoras responderam que os ADIs não participam da elaboração do planejamento das atividades pedagógicas. Assim como, na análise do questionário aplicado aos ADIs, este percentual é bastante significativo.

A falta de articulação entre os profissionais que atuam dentro do mesmo espaço (grupo infantil) ocasiona a fragmentação do trabalho pedagógico. É necessário que o planejamento das atividades pedagógicas seja elaborado com a participação efetiva de todos os envolvidos no processo, para garantir que as ações sejam pensadas coletivamente e analisadas num movimento de ação, reflexão e ação. De acordo com Schmitz (2000):

Qualquer atividade, para ter sucesso, necessita ser planejada. O planejamento é uma espécie de garantia dos resultados. E sendo a educação, especialmente a educação escolar, uma atividade sistemática, uma organização da situação de aprendizagem, ela necessita evidentemente de planejamento muito sério. Não se pode improvisar a educação, seja ela qual for o seu nível.

(Schmitz, 2000:101)

Os 16 ADIs que responderam ao questionário, que trabalham no horário da tarde, 50% disseram que participam da elaboração do planejamento e 50% que não participam. É necessário registrar que no horário da tarde não há professor nos grupos infantis e que os ADIs são orientados, geralmente, pelo coordenador pedagógico da unidade de ensino. Há uma questão a fazer: como ficam as crianças no horário da tarde, tendo os ADIs como responsáveis pelos grupos infantis, se os mesmos não realizam nenhum planejamento para realização de atividades neste horário?

Planejar as atividades pedagógicas, tanto no horário da manhã como no horário da tarde é essencial para o trabalho na educação infantil. É definir as ações que contribuirão para o desenvolvimento cognitivo, lúdico, cultural, interpessoal e afetivo das crianças. A ação de planejar organiza e sistematiza o trabalho pedagógico. Nas palavras de Padilha (2001):

Lembramos que realizar planos e planejamentos educacionais e escolares significa exercer uma atividade engajada, intencional, científica, de caráter político e ideológico e isento de neutralidade. Planejar, em sentido amplo, é um processo que visa dar respostas a um problema, através do estabelecimento de fins e meios que apontem para a sua superação, para atingir objetivos antes previstos, pensando e prevendo necessariamente o futuro, mas sem desconsiderar as condições do presente e as experiências do passado, levando-se em conta os contextos e os pressupostos filosófico, cultural, econômico e político de quem planeja e de com quem se planeja.

(Padilha, 2001: 63)

Destaca-se neste ponto que o ADI não é professor, mas no horário da tarde fica responsável pelo grupo infantil onde está lotado. Há uma contradição no seu papel dentro da instituição de educação infantil, pois, os ADIs que trabalham no horário da manhã estão acompanhados da presença do professor, mas a tarde, são os ADIs que assumem a responsabilidade pelo grupo infantil, mesmo estes profissionais não sendo professores. A Secretaria de Educação, através da Divisão de Educação Infantil argumenta que no horário da tarde tem a presença do Coordenador Pedagógico para orientar e acompanhar as atividades realizadas pelos ADIs. De acordo com a fala da chefe da Divisão de Educação Infantil:

“O Coordenador Pedagógico à tarde tem como atribuição mobilizar, olhar, andar de sala em sala, de fazer a proposta para o turno da tarde, que é diferenciada, que o ADI seja orientado por este profissional.”

(Chefe da Divisão de Educação Infantil)

No questionário que as professoras responderam sobre o trabalho desenvolvido pelos Auxiliares de Desenvolvimento Infantil no horário da tarde, considerando que neste horário não há professor em sala, com exceção de três creches-escolas que possuem professor nos dois turnos, as opiniões refletem que o trabalho no horário da tarde é desarticulado e que as crianças, na maior parte do tempo, ficam ociosas. A saber:

“Fica a desejar, por não ter formação suficiente, de qualidade e um professor para nortear, ou seja, o que os professores fazem de manhã os ADIs desfazem à tarde. Os vocabulários e as práticas são inadequadas para o desenvolvimento de uma educação de qualidade”.

“O ADI vai realizar um trabalho que deveria ser pedagógico, mas eles não têm habilidade para desenvolver tais atividades. O que vemos na prática é que as crianças ficam no período da tarde sujeitos a vídeos e atividades não dirigidas”.

“Pelos relatos dos auxiliares, sinto a necessidade do professor no momento de planejamento das atividades e resoluções de alguns problemas na comunicação com as familiares”.

“O rendimento cai bastante, salvo raras exceções, quando alguns possuem formação acadêmica compatível (pedagogia) ou alguma experiência. Também se torna menos agravante quando há coordenador pedagógico, no entanto, considero que a ausência do professor em sala faz muita falta na qualidade do trabalho, sem contar, com a omissão da rede municipal de ensino em formar os ADIs permanentemente”.

“Pelo que podemos perceber no horário da tarde, as crianças ficam ociosas, sem nenhuma atividade lúdica que proporcione um melhor desenvolvimento infantil e, assim, que possa colaborar com o trabalho realizado pelo professor”.

“Não há atividade nenhuma, pois os Auxiliares de Desenvolvimento Infantil dizem que nas suas atribuições as atividades devem ser realizadas junto ao professor e não tendo professor não há atividade, só o cuidado, e olhe lá!”

“Percebo que há uma disparidade entre a função exercida na prática e o que está posto no edital, por exemplo, no edital não consta assumir sala de aula na ausência do professor e isto é uma realidade para os ADIs.”

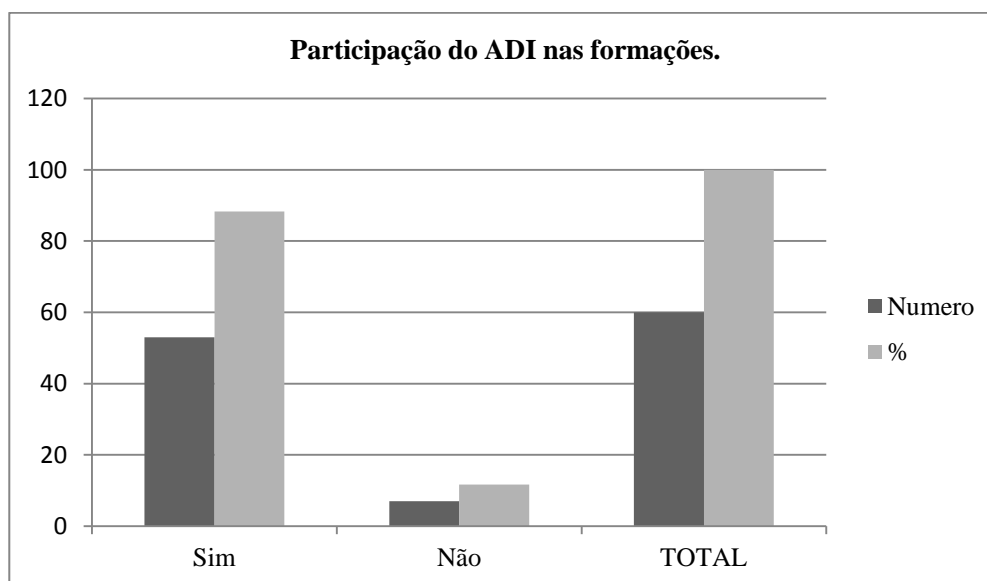
“O que eu percebo com relação ao horário da tarde é que os ADIs, em sua maioria, não realizam atividades recreativas e/ou culturais por afirmarem que este papel cabe aos professores, ou seja, que eles não são responsáveis pela realização de atividades pedagógicas. Então no horário da tarde, na maior parte das creches e CMEIs, as crianças ficam ociosas.”

(Coletânea das falas dos professores sobre o trabalho dos ADIs no horário da tarde)

A formação continuada é parte do processo de aprendizagem de novos conhecimentos e de troca de experiências de qualquer profissional. Mas as formações devem gerar satisfação aos seus participantes. No caso dos ADIs, 88,3% responderam

que participam das formações realizadas pela Secretaria de Educação do Recife e 11,7% que não participam, de acordo com o gráfico 2:

Gráfico 2



Fonte: Elaboração própria

Mas dos 88,3% dos ADIs que participam das formações, 45% responderam que estão insatisfeitos e 18,3% que estão muito insatisfeitos em relação as formações oferecidas. Além da questão relativa à satisfação destes profissionais diante das formações oferecidas pela Secretaria de Educação, 60% dos ADIs responderam que as formações não contribuem para o trabalho desenvolvido por eles nas creches e creche-escolas.

Nas respostas dadas pelas professoras, 76,6% responderam que as formações contribuem para o trabalho desenvolvido pelos ADIs, mas na verdade, apenas 50% destas professoras afirmaram que esta contribuição está nos critérios de ótima e boa.

Através das respostas obtidas pudemos verificar que os ADIs não estão satisfeitos com as formações oferecidas pela Secretaria de Educação do Recife.

Estas formações não fazem uma associação entre teorias e práticas? As temáticas oferecidas não são interessantes e não trazem contribuições para o trabalho dos ADIs? As formações para estes profissionais deveriam atender ao fundamento descrito na LDBEN (Lei nº 9.394/96): [...] II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço [...].

A falta de boas formações que ofereçam conhecimento pedagógico para os ADIs desenvolverem o trabalho no cotidiano dentro das creches e creche-escolas evidencia

um problema, sobretudo para aqueles que não possuem nenhuma formação pedagógica ou não possuem experiência anterior na área de educação. O pré-requisito mínimo exigido para o provimento do cargo é o ensino médio completo, mas ao concluir esta formação, ele não terá cursado nenhuma disciplina pedagógica. Assim, percebe-se que a Secretaria de Educação do Recife deverá rever sua política de formação e buscar ouvir as aspirações e interesses que estes profissionais demonstram quanto às temáticas das formações continuadas e em serviço.

É importante registrar que os ADIs necessitam efetivamente de boas formações e que estas formações contribuam para o seu trabalho nas instituições de educação infantil.

Na entrevista realizada com a chefe da Divisão de Educação Infantil da Secretaria de Educação do Recife, como foi dito anteriormente, “o maior desafio é tirar o ADI do local de trabalho”.

De acordo com as palavras da chefe da Divisão de Educação Infantil, o ADI recebe formação em serviço, que é organizada pelo Coordenador Pedagógico e as formações continuadas são organizadas por um grupo de formadores da Secretaria de Educação. Mas, se estas formações não forem realizadas na perspectiva de contribuir efetivamente com o trabalho do ADI, oferecendo formações que agreguem teoria e prática, troca de experiências e temáticas que deem suporte ao trabalho deste profissional, não avançaremos na qualidade da educação infantil nas instituições públicas.

Concordamos com as palavras de Pimenta (2002), “Para enfrentar os desafios das situações de ensino, o profissional da educação precisa de competência do conhecimento, de sensibilidade ética e de consciência política”. Estes aspectos precisam ser incorporados por todos os profissionais da educação para que desenvolvam um bom trabalho.

Considerando o que está posto no edital do concurso como exigência mínima para o ingresso no cargo de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil, questionamos aos ADIs como eles veem o fato de não haver exigência de formação pedagógica para o provimento do cargo.

Dos 60 questionários aplicados, 58 foram contabilizadas e 02 foram anulados por haver mais de uma resposta. Desta forma, considerando os 58 questionários respondidos, verificamos que 31,7% dos ADIs responderam que sentem falta de formações que ofereçam conhecimento pedagógico para que eles possam desenvolver o

trabalho dentro das creches e creches-escolas da Secretaria de Educação do Recife; 48,3% dos ADIs responderam que há uma incoerência entre a exigência mínima para o provimento do cargo e as atividades desenvolvidas no cotidiano das instituições de educação infantil.

Analisando as respostas, podemos perceber que a falta de formação é um ponto crucial, pois, considerando que estes profissionais já estão trabalhando nas instituições de educação infantil, obviamente, necessitam de formação, sobretudo, aqueles que não possuem nenhuma formação pedagógica ou não possuem experiência anterior na área de educação. Mas, a maioria respondeu que há incoerência entre a exigência mínima de formação para o candidato ingressar no cargo de ADI e as atribuições que são conferidas ao cargo. Ora, esta incoerência consiste no fato de que o candidato precisa ter no mínimo o ensino médio completo, mas ao concluir esta formação, ele não terá competências para exercer atividades pedagógicas. No ensino médio o estudante não se apropria de disciplinas pedagógicas no currículo.

Os mecanismos de formação, orientação, planejamento e observação são necessários dentro das instituições de educação infantil para acompanhar as atividades desenvolvidas pelos ADIs para que possam desenvolver um trabalho pedagógico. Este acompanhamento deve ser realizado pelo professor, pelo coordenador pedagógico, pelo gestor e pela Secretaria de Educação da Prefeitura do Recife.

Os ADIs não são professores, muitos não tem formação pedagógica e as formações realizadas pela Secretaria de Educação não são suficientes para garantir formação pedagógica para esses profissionais.

A análise das relações interpessoais é outro ponto importante e destaca-se como um elemento que contribui significativamente para um bom trabalho nas instituições de educação infantil.

Questionamos sobre as relações interpessoais dos ADIs com o professor do grupo infantil, com os outros funcionários e com os pais e/ou responsável pela criança. Verificamos os seguintes resultados descritos na tabela 8:

Tabela 8

Relações interpessoais dos ADIs com o professor, os outros funcionários e os pais e/ou responsável

Relação ADI/Professor	Relação ADI/outros funcionários da instituição	Relação ADI/Pais e/ou responsável
-----------------------	--	-----------------------------------

Profissional- 25%	Profissional – 25%	Profissional – 56,7%
Agradável – 28,3%	Agradável – 46,7%	Agradável – 28,3 %
Parceira – 46,7%	Parceira – 28,3%	Parceira – 13,3%
Conflituosa	Conflituosa	Conflituosa – 1,7%

Fonte: Elaboração própria.

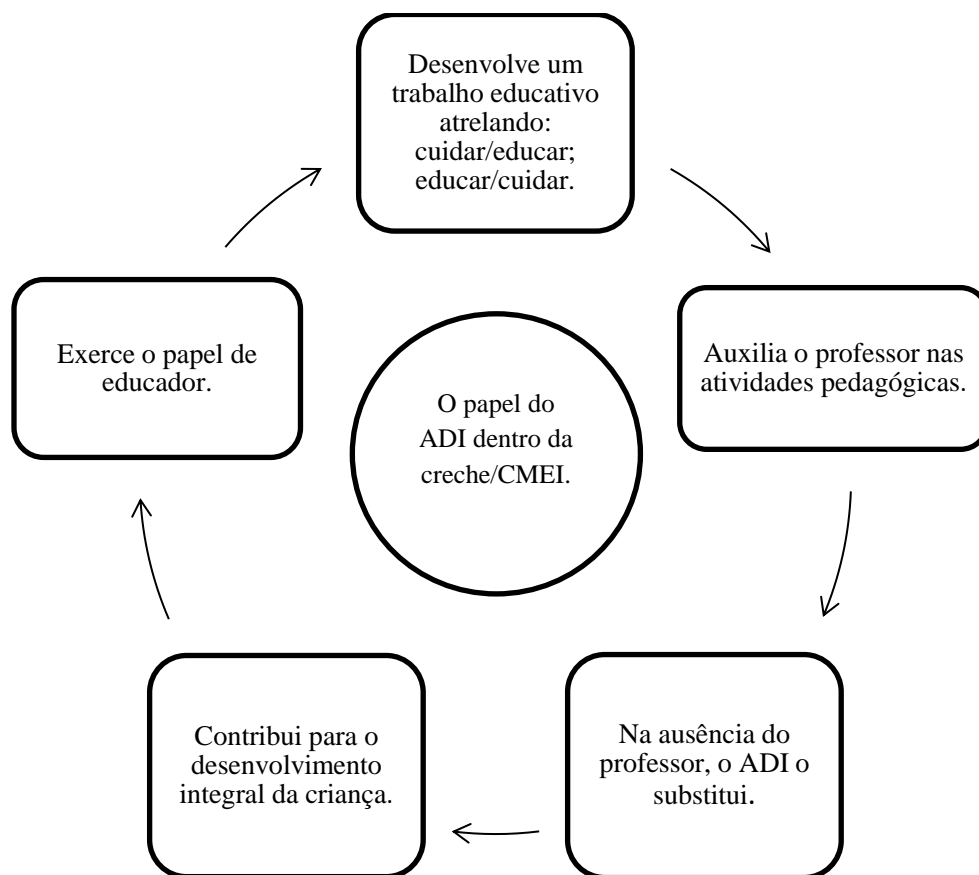
Podemos perceber, através dos resultados, que as relações interpessoais entre os ADIs e os professores mostra-se, em sua maioria, como parceira. Destacamos que neste ponto não houve nenhum registro de relação conflituosa entre os ADIs e os professores. Este ponto é importante, pois estes profissionais convivem cotidianamente na mesmo grupo, desenvolvendo atividades junto às crianças.

Na relação com os outros funcionários da instituição a maioria dos ADIs considera como agradável. Isto também é importante, visto que, estes profissionais desenvolvem atividades de limpeza, preparação de alimentos e outras atividades, e desta forma, contribuem para o trabalho realizado com as crianças.

O que chama a atenção na análise das relações interpessoais é o ponto referente aos pais e/ou responsável pela criança. A maioria dos ADIs aponta para uma relação profissional com os pais e/ou responsável pela criança. A família é um elemento importante dentro do ambiente educacional favorecendo o desenvolvimento da criança. A convivência entre a família e a comunidade educacional deve ser harmoniosa e de parceria, muito mais do que só profissional.

No contexto geral, as ações educativas nos diversos ambientes da instituição de educação infantil devem proporcionar a criança, não apenas a convivência com seu professor e os auxiliares, mas uma convivência que integre as relações interpessoais entre o professor, os auxiliares, os funcionários não docentes e a família, como parceiros, visando um ambiente harmonioso, afetivo e acolhedor para criança.

No questionário aplicado aos ADIs a última questão era aberta e os ADIs responderam sobre o papel desenvolvido por eles dentro das instituições de educação infantil. As respostas apresentaram pontos em comum que foram sintetizados no fluxograma 1 abaixo:



Esta síntese ressalta os aspectos positivos apresentados pelos ADIs através das suas próprias opiniões. Mas é importante evidenciar algumas falas colocadas pelos ADIs expressando suas opiniões a respeito do seu papel nas instituições de educação infantil. Destacamos as seguintes:

“Para que haja dedicação e mais entusiasmo para a realização do trabalho dentro da creche/CMEI seria preciso, antes de mais nada reconhecer o profissional e dar-lhe condições favoráveis concretas para realizar seu trabalho”.

“Auxiliar, junto ao professor (manhã no caso dos que trabalham a tarde assumem o papel de professor), no processo ensino-aprendizagem. O ADI atua tanto na parte educativa, realizando atividades lúdicas, pinturas, quanto com o cuidado (higiene, alimentação). O Auxiliar de Desenvolvimento Infantil é, sem sombra de dúvidas, um cargo pedagógico visto que o cuidar e educar são indissociáveis”.

“O ADI desempenha na creche uma função de extrema importância, pois ele trabalha diretamente com a família e a criança, pois é ele que os acolhe todos os dias. Na verdade, digo que o ADI é a base da creche por ele está ligado à criança desde sua entrada e saída da creche (7h às 17h30). Ele tem o papel de acolher bem esta criança e entrega-la bem a sua família, para que se crie um laço de uma parceria agradável com esta. O ADI desempenha um papel importante no cuidar e educar”.

“Penso que não há apenas um papel primordial de um ADI no CMEI. O ADI contribui de todas as maneiras possíveis para o desenvolvimento das crianças, seja no pedagógico, psicomotor, intelectual, etc. Além dessa contribuição, há também a afetividade dos ADI’s com as crianças e a preocupação com a segurança e o bem estar

delas. Na falta do professor, o ADI toma conta totalmente da sala, desempenhando da melhor forma possível esta tarefa. Podemos não exercer com cem por cento de perfeição, porém nos dedicamos ao máximo para que seja feito o melhor”.

“O Auxiliar de Desenvolvimento Infantil exerce um papel primordial para o desenvolvimento das crianças. Dentro das unidades no que concerne ao cuidar e educar, são indissociáveis, ele contribui para o desenvolvimento integral, físico, motor, emocional e social da criança. A rede municipal do Recife não os reconhece como trabalho pedagógico, cometendo uma violência com as crianças e com estes profissionais, fazendo com que as creches e CMEI’s voltem a velha ideia de que esta etapa é assistencial e não pedagógica”.

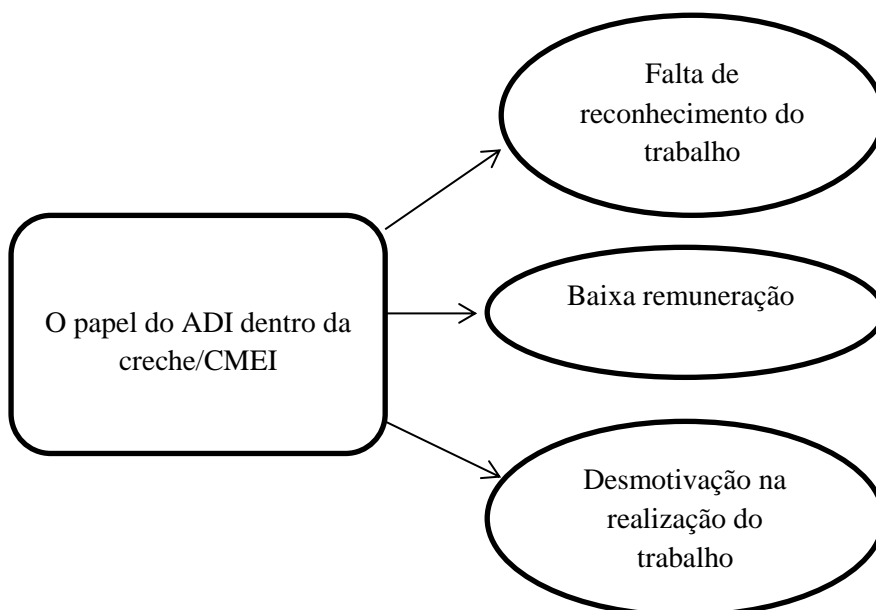
“Além de auxiliar o professor no trabalho pedagógico, o ADI contribui para o desenvolvimento cognitivo e afetivo com as crianças de 0 a 3 anos, participando das etapas de desenvolvimento e crescimento das crianças. Infelizmente o salário é muito baixo e muitas vezes, desmotiva o ADI, já que trabalhamos com o pedagógico e recebemos como administrativo”.

“O ADI tem um papel fundamental no desenvolvimento psicomotor, emocional e social da criança, assim como, na relação entre professor e comunidade. Além dos cuidados com as crianças como: higiene, alimentação, recreação, entre outros, desenvolve ações que pode até não constituir atividades pedagógicas como observar, interpretar e compreender, mas que são essenciais para a formação da criança. O ADI participa ativamente do processo de educar, pois ele atua junto com o professor ou até mesmo sozinho e sem a devida formação”.

“Deveria ser auxiliar o professor nas atividades pedagógicas e no cuidar, porém o que ocorre é que os ADI’s assumem literalmente a função de professor em casos de licença para tratamento de saúde, licença prêmio, recesso, entre outros. Muitos ADI’s assumem essa responsabilidade pelo compromisso profissional, já que não somos remunerados e nem reconhecidos pela prefeitura”.

(Coletânea das opiniões dos ADIs)

Mas, os ADIs apresentaram também três aspectos negativos ao responder esta questão. Estes aspectos foram sintetizados no fluxograma 2:



Os aspectos negativos apresentados pelos ADIs nos remete a uma reflexão sobre a qualidade do trabalho destes profissionais nas instituições de educação infantil, pois consideramos que esta situação pode refletir na qualidade do atendimento as crianças.

No questionário respondido pelas professoras e na entrevista realizada com a chefe da Divisão de Educação Infantil, fizemos a mesma pergunta sobre o papel primordial do ADI dentro das creches e creches-escolas da Secretaria de Educação do Recife. Aqui destacamos algumas opiniões dadas pelas professoras:

“Tenho o ADI como um profissional com função paralela a do professor. Sua formação deveria ser a mesma que a do docente para que entraves não acontecessem em relação ao fazer pedagógico.”

“Auxiliar o professor nas atividades pedagógicas e recreativas da creche, e atender de maneira satisfatória a criança para que ela se sinta segura. Criando um ambiente e possibilitando este mais harmonioso para as crianças que estão inseridas neste contexto.”

“Contribuir de forma significativa com a proposta pedagógica, bem como, com o desenvolvimento integral da criança enquanto sujeito histórico. Ressaltando que dentro desta perspectiva, o ADI passa a ter um papel relevante dentro da educação infantil, não apenas de mero auxiliar como prevê o edital, distanciando-se da prática.”

“Cuidar sem esquecer do educar.”

“Auxiliar o professor nas atividades relacionadas aos alunos. Eu deixaria como sugestão, oficinas e cursos para que esses profissionais pudessem por em prática na sala de aula, principalmente, por não haver professores à tarde, evitando assim a ociosidade das crianças neste horário.”

“O papel primordial dos ADIs está direcionado aos cuidados com as crianças: no banho, na troca de fraldas, na alimentação e vigiando o brincar para que não aconteçam acidentes, etc. Mas é importante destacar que esses profissionais são necessários na contribuição com o pedagógico para auxiliar o professor nas atividades cotidianas.”

“O ADI é um parceiro no processo ensinar/cuidar, não se deve deixar de lado que ele é de fato um educador, um profissional que está ali, não só para cuidar, mas para educar também.”

“É fundamental o papel do ADI pois as crianças não precisam apenas de cuidado e sim de um profissional qualificado, capaz de desenvolver habilidades motoras, afetivas e lúdicas auxiliando o trabalho proposto pelo professor.”

“O papel primordial do ADI é de fato contribuir com o pedagógico naquilo que é a função dele, pois na creche toda atividade, seja banho ou refeição, ou qualquer outra, tem que ser feita com a intenção de aprendizagem, de autonomia, enfim, tudo é pedagógico. Os ADIs são essenciais, inclusive nos momentos de planejar atividades específicas de desenvolvimento intelectual, por que eles estão mais tempo com as crianças e darão continuidade ao trabalho.”

“Como o próprio nome já diz, eles devem auxiliar juntamente com professores e coordenadores nas atividades educativas, recreativas e nos cuidados com as crianças.”

“O papel primordial do ADI é auxiliar o professor nas atividades pedagógicas desenvolvidas na sala de aula no horário da manhã e no horário da tarde, ele deve ter orientações do coordenador pedagógico para realizar atividades recreativas,

brincadeiras, jogos, musicalidade, teatro, enfim realizar momentos prazerosos para as crianças. Mas, para que ele possa auxiliar o professor e realizar atividades multiculturais à tarde, o ADI precisa ter conhecimentos pedagógicos e boas formações em serviço.”

(Coletânea das opiniões das professoras na questão relativa ao papel primordial dos ADIs nas instituições de educação infantil)

Analisando as opiniões, percebe-se que as professoras consideram que o trabalho dos ADIs está relacionado aos princípios que fundamentam a educação infantil, ou seja, o cuidar e educar.

Na opinião da chefe da Divisão de Educação Infantil o papel primordial do ADI é:

“ ser humano e quando nós trabalhamos com criança, esta questão afetiva, esta questão humanizadora tem que ser muito grande, Eu quero dar o melhor atendimento à criança, mas eu também tenho que ver o que é melhor para essa criança. Como deve ser esse profissional. Mas, nós fazemos uma seleção e ninguém tem uma placa dizendo sou bom, sou ruim, sou afetivo, sou humanizador, ninguém tem. Mas, nós vemos que tem ADIs maravilhosos, mas que tem que ter um perfil para trabalhar com estas crianças tão pequenas e carentes. Existem problemas, traumas, e a criança vê naquele adulto que trabalha com ela um apoio, um porto seguro. Então, esse para mim é um dos papéis fundamentais do ADI, é dar esse apoio a criança. É ser esse referencial exemplar.”

É evidente que todo profissional que atua na educação infantil deve ser humanizador, mas, sobretudo, que conheça as fases do desenvolvimento da criança, que entenda a infância como um momento único e determinante para a criança desenvolver-se integralmente.

Percebe-se, através das falas e opiniões aqui expostas, que há pontos em comum entre os pensamentos expressos pelos ADIs e pelas professoras. Os ADIs falam do seu trabalho junto ao professor, desenvolvendo atividades de cuidar e educar. Falam também na questão relativa à remuneração e na falta de valorização profissional. Em muitas situações os ADIs substituem o professor. As professoras falam que os ADIs auxiliam o trabalho pedagógico e também realizam as atividades relacionadas aos cuidados com as crianças. Nesta perspectiva, pressupõe-se que nas instituições de educação infantil deveríamos ter professores e não, professor e auxiliar, já que todos desenvolvem ações pedagógicas conjuntas no mesmo espaço.

É um contexto complexo, pois os ADIs estão presentes nas instituições de educação infantil da Secretaria de Educação do Recife e esta situação, neste momento, não será modificada. Mas, poderemos pensar na oferta de formações continuadas que deem suporte ao exercício profissional dos ADIs no desenvolvimento de suas atividades junto as crianças pequenas. É entender que todas as ações realizadas nas instituições de

educação infantil, são atividades educativas. Acompanhar as crianças na hora da alimentação, por exemplo, não faz parte apenas de uma ação relativa aos cuidados, mas um processo que perpassa pelos cuidados e pela educação, pois neste momento a criança, ao alimentar-se, desenvolve diversas habilidades motoras, perceptivas, visuais, além de desenvolver a sua autonomia.

É necessário adentrar no espaço educativo das instituições de educação infantil para percebermos que estes espaços não são instituídos para vivências dicotômicas. São espaços que devem congrega ações onde as crianças estabeleçam relações com seus pares, com adultos e crianças mais velhas. Que propicie o desenvolvimento integral da criança, respeitando-a para que possa constituir-se como sujeito de direito.

Desta forma, destacamos o texto de Macêdo e Dias (2006), que fala sobre o cuidado e a educação enquanto práticas indissociáveis na Educação Infantil. A saber:

Todavia, para que haja uma superação da cisão histórica entre cuidar/educar é preciso conceber a educação infantil como fruto de ações complementares e amplas de cuidado e educação, tendo como suporte propostas pedagógicas que levem em consideração a criança como um ser completo em suas dimensões cognitivas, afetivas, psicomotoras e sociais [...]. Nessa perspectiva, pressupõe-se que a prática docente na educação infantil deve ter como ponto de partida a concepção de criança enquanto ser histórico-social, ativo no processo de construção do conhecimento, cidadã detentora de direitos, como também, a concepção de educação enquanto prática social humana, inserida em uma sociedade marcadamente contraditória, constituindo-se como um mecanismo de expressão de ideologias, valores e atitudes da sociedade.

(Macêdo e Dias, 2006: 6-7)

As nossas instituições de educação infantil necessitam da presença de profissionais competentes, qualificados e com formação pedagógica para atuarem junto às crianças.

Ao refletirmos sobre a infância, sob a ótica da criança como um ser em formação, que fantasia, experimenta, brinca e interage com o mundo, construindo o conhecimento através das suas vivências cotidianas, acreditamos que o papel do professor, e aqui, o papel do Auxiliar de Desenvolvimento Infantil é refletir sistematicamente sobre sua prática, sobre sua concepção de criança e sobre sua concepção de infância.

CAPÍTULO V - CONCLUSÕES

A infância é uma fase recheada de descobertas, de encantamentos e de vivências. Através das contribuições teóricas de Rousseau, Pestalozzi, Piaget, Vygostsky e outros, as sociedades foram mudando suas concepções em relação à infância e começaram a enxergar a criança como criança.

O avanço do conhecimento científico sobre a infância e o desenvolvimento da criança permitiu a sociedade lutar por espaços de qualidade no atendimento à criança pequena, destacando-se a faixa etária de 0 a 3 anos.

No Brasil foram muitos e muitos anos para que o atendimento as crianças pequenas evoluísse do modelo assistencialista e filantrópico para o atendimento que entrelaça as ações de cuidado e educação. Esta mudança ocorreu quando as creches deixaram de fazer parte dos programas assistencialistas e passaram para os sistemas de ensino.

A partir do momento que a criança foi considerada como sujeito social e de direito, começamos a trilhar novos caminhos.

O ordenamento legal, através da Constituição Federal de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 e de outros instrumentos legais, faz o cenário nacional da Educação Infantil, começar a tomar novos rumos. As políticas de atenção à infância dão início à história da legislação infantil, reconhecendo a criança como cidadã. Segundo Angotti (2006):

Com a promulgação da Carta Magna em 1988, emerge e se reconhece o estado de direito do cidadão criança, um novo estatuto social deve e terá que ser desenhado para o cotidiano exigindo investimentos distintos e integrados na consolidação de uma nova ordem social.

(Angotti, 2006: 18)

Não há mais dúvidas sobre a importância da Educação Infantil para o desenvolvimento da criança, nem sobre a necessidade social dessa etapa no processo educativo.

Mas dentro deste novo contexto da Educação Infantil, das mudanças que foram sendo conquistadas, buscamos a oferta de Educação Infantil pública e de qualidade, com espaços físicos projetados e construídos visando o bem-estar da criança e o seu desenvolvimento saudável, além de garantir que os educadores sejam profissionais qualificados.

Considera-se que o respeito pelos direitos da criança exige ações do poder público que perpassam pelo provimento de vagas em creches e pré-escolas públicas que possam atender a demanda de crianças na faixa etária de 0 a 6 anos, entendendo como um direito da criança, principalmente as crianças na faixa etária de 0 a 3 anos, a frequentarem uma instituição de educação infantil.

Os investimentos públicos na Educação Infantil estão longe de suprir um problema real: o descompasso entre crescimento da demanda e a capacidade dos municípios brasileiros de criarem novas vagas.

A Educação Infantil pública só começa a ter maiores investimentos a partir de 2007, com o FUNDEB.

O reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica de acordo com a LDBEN (Lei nº 9394/96) e a Emenda Constitucional nº. 59, de 11 de novembro de 2009, que torna a obrigatoriedade do ensino de 4 aos 17 anos de idade, demandou investimentos públicos na pré-escola para as crianças de 4 e 5 anos. Mas, as crianças de 0 a 3 anos de idade não estão dentro desta obrigatoriedade, mas devem ter o direito de optar de frequentar ou não uma instituição de educação infantil, e para isto, o poder público deverá ofertar vagas que atendam a demanda desta faixa etária.

Conhecer as contribuições teóricas, a legislação, os investimentos públicos direcionados a educação infantil e, sobretudo, a história da educação infantil no contexto brasileiro, contribuiu para entendermos como os processos de mudanças foram acontecendo dentro das nossas instituições de educação infantil.

Esbarramos ainda num poder público que não prioriza a educação infantil de 0 a 3 anos e desta forma, continuamos com um atendimento deficitário que permite a presença de profissionais sem formação pedagógica atuando nas nossas instituições de educação infantil.

A situação da educação infantil pública brasileira apresenta um grande déficit, considerando a grande dimensão territorial e as grandes diferenças que existem entre as regiões brasileiras, e mais ainda, entre as regiões urbanas e rurais. Atrelado a isto, há muitos professores leigos que trabalham nas instituições de educação infantil, sobretudo nas regiões mais pobres do país. Outra situação está relacionada à estrutura física destas instituições, pois, mesmo com o projeto do governo federal, o Proinfância (Programa Nacional de Restruturação e Aquisição de Equipamentos para Rede Pública de Educação Infantil) não garantiu e nem garante a todas as nossas crianças espaços adequados e de qualidade.

Neste estudo procuramos conhecer o Auxiliar de Desenvolvimento Infantil da Secretaria de Educação do Recife identificando a sua atuação dentro das creches e creches-escolas.

Pudemos identificar através das falas dos próprios ADIs, que responderam ao questionário, que estes profissionais se reconhecem como educadores, ao afirmarem que realizam atividades pedagógicas dentro das instituições de educação infantil.

Em algumas instituições onde realizamos a coleta de dados através da aplicação do questionário foi possível dialogar com alguns ADIs e neste diálogo percebemos que estes profissionais necessitam de reconhecimento e de valorização do trabalho por eles desenvolvido, como também de formação pedagógica.

Os 618 ADIs que trabalham na Secretaria de Educação da Prefeitura do Recife atuam dentro das salas dos grupos infantis, realizando atividades com crianças de 0 a 4 anos. Mas deste universo de 618 ADIs muitos não possuem formação pedagógica e embora, tenham outras formações, não estão qualificados para o trabalho dentro de instituições de educação infantil. Estes ADIs que não possuem formação pedagógica, acabam adquirindo experiências no cotidiano do trabalho que desenvolvem nas instituições de educação infantil.

Mas, a presença do Auxiliar de Desenvolvimento Infantil desenvolvendo em sala um trabalho diretamente com as crianças, sem a formação determinada pela LDBEN/1996, está descumprindo um instrumento legal.

Sabe-se, através das próprias respostas obtidas com o questionário aplicado aos ADIs que as formações oferecidas pela Secretaria de Educação são esporádicas e não contribuem para o trabalho que eles desenvolvem nas creches e creches-escolas. É importante registrar esta insatisfação apresentada pela maioria dos ADIs e ao mesmo tempo pensarmos na qualidade do atendimento as crianças. Profissionais insatisfeitos dentro de qualquer instituição, seja educativa ou não, dificilmente irá realizar um bom trabalho.

Nos inquieta, pensarmos que nas instituições de educação infantil possam ter profissionais insatisfeitos realizando atividades com crianças pequenas.

Na questão relativa à carga horária constatamos que estes profissionais trabalham seis horas por dia, mas podem estender esta carga horária para oito horas, fazendo duas horas extras por dia e no máximo vinte horas extras mensais. Na questão relativa a salário, estes profissionais recebem baixa remuneração comparativamente ao salário dos professores.

A pesquisa revelou que o Auxiliar de Desenvolvimento Infantil é um profissional que participou de uma seleção pública para ocupar um cargo dentro de uma instituição de educação infantil, mas para exercer a sua função não há nenhuma exigência de formação na área de educação. Podemos afirmar que é incompatível o pré-requisito mínimo exigido para o ingresso no cargo de ADI e as atribuições conferidas ao cargo, assim como a avaliação de estágio probatório ao qual o ADI é submetido. Para além desta situação, há outra questão ainda mais preocupante, o ADI não é professor, mas muitas vezes o substitui dentro das instituições de educação infantil.

No sistema municipal de ensino do Recife, o grupo ocupacional magistério é formado por professores que estão divididos em dois cargos: Professor I, que pode atuar da Educação Infantil ao 5º Ano do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos; Professor II, que pode atuar do 6º ao 9º Ano do Ensino Fundamental. O ingresso no cargo de professor é feito através de concurso público de provas e título. Assim, se o sistema municipal de ensino do Recife tem o professor atuando nas instituições de educação infantil, por que um concurso público para o cargo de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil?

Outra situação observada nas instituições de educação infantil da rede municipal de ensino do Recife é a presença de estagiárias. As estagiárias que estão dentro das creches e creches-escolas, além de não terem nenhuma formação pedagógica, pois são estudantes e estão em processo de formação, em algumas unidades de ensino, estas estagiárias assumem sozinhas, em geral no horário da tarde, os grupos infantis onde estão lotadas. Esta situação poderá ser analisada em estudos futuros.

Percebe-se que no contexto das instituições de educação infantil da rede municipal de ensino do Recife há um grupo de profissionais, professor e ADI, que estão presentes nas creches e creches-escolas, desenvolvendo atividades que integram educação e cuidados, assim como as estagiárias, mas só o professor tem formação pedagógica.

No site da Revista Educação há uma matéria intitulada: Redes públicas contratam profissionais sem formação na educação infantil (Prática tem como objetivo baratear custos e atender à pressão por aumento de vagas na etapa), a matéria expressa à realidade vivida por muitos sistemas municipais de ensino, inclusive o sistema municipal de ensino do Recife. A matéria traz o seguinte texto:

Diante de marcos e diretrizes recentes, a educação infantil ainda sofre com manobras para a contenção de recursos. Pressionados pela sociedade e, principalmente, pelo Poder Judiciário para o atendimento das crianças de 0 a 6 anos, gestores públicos municipais estão contrariando a legislação educacional e recorrendo à contratação de pessoas sem habilitação mínima exigida para atuar com essa faixa etária atendida nas instituições infantis.

Especialistas de entidades ligadas à área da educação sugerem que a prática vem ocorrendo em muitos municípios do país, com o objetivo de baratear os custos para possibilitar a expansão da oferta de vagas dessa etapa de ensino. "As prefeituras abrem concursos para outros cargos que não o de professor, como auxiliar, pajem, recreador, monitor, etc. Assim, não pagam o piso salarial nacional do professor, não dispensam para atividades extraclasse, não oferecem carreira e, ainda, não exigem formação pedagógica do profissional. É uma oferta de educação infantil sem qualidade", define Mariete Félix Rosa, integrante do comitê diretivo do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (Mieib)

(Sperandio, 2015)

Sabe-se que os investimentos públicos na melhoria e ampliação das instituições de educação infantil foram ampliados ao longo dos anos e, sobretudo, com a inclusão da obrigatoriedade da educação dos 4 aos 17 anos e com a destinação de 60% do FUNDEB na valorização dos profissionais da educação, mas como está exposto na matéria, “a educação infantil ainda sofre com manobras para a contenção de recursos”. Este fato traz como consequência a contratação de profissionais não qualificados, e isto compromete a qualidade no atendimento à criança pequena.

As políticas públicas andam na contramão, ferindo a legislação ao realizar concurso público para o provimento do cargo de ADI. A legislação estabelece que nas salas de educação infantil o trabalho pedagógico deve ser exercido por professores. Então o que fazer com os ADIs? Aumentar os salários? Oferecer boas formações na área de educação? Reconhecer e valorizar estes profissionais? Extinguir o cargo?

Nesta pesquisa percebemos que enquanto houver a presença de profissionais não qualificados nas instituições públicas de educação infantil, continuaremos negando as nossas crianças pequenas espaços verdadeiramente educativos, que ofereçam um trabalho de qualidade.

Espera-se que esta pesquisa contribua para novas investigações sobre a qualificação de profissionais da educação infantil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, A. (1995). Creches - atividades para crianças de zero a seis anos. São Paulo: Moderna.

ANDRADE, N. de A. (2007). Contabilidade pública na gestão municipal: métodos com base na LC no 101/00 e nas classificações contábeis advindas da SOF e STN. São Paulo: Atlas.

ANGOTTI, M. (2006). Educação infantil: para que, para quem e por quê. In: _____. (Org.). Educação infantil: para que, para quem e por quê? Campinas: Alínea.

AQUINO, L. (2001). As políticas sociais para a infância a partir de um olhar sobre a história da criança no Brasil. In: ROMAN, Eurilda Dias; STEYER, Vivian Edite (Org.). A criança de 0 a 6 anos e a Educação Infantil: um retrato multifacetado. Canoas: ULBRA.

ARIÈS, P. (1981). História Social da Criança e da Família. Rio de Janeiro. LTC.

ASSIS, Muriane S. Silva (2008). Práticas de cuidado e de educação na instituição de educação infantil: o olhar das professoras. In: ANGOTTI, Maristela (Org.). Educação Infantil: Para que, para quem e por quê? 2. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, p. 87-104.

AZEVEDO, H.; SCHNETZLER, R. P. (2001). Necessidades Formativas de profissionais de educação infantil. In: I Seminário Internacional de Educação, 2001, Cianorte. Anais do I Seminário Internacional de Educação.

BARRETO, A. M. R.; OLIVEIRA, S. M. L. (1994). Anais do I Simpósio Nacional de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI.

BARRETO, A. M. R. (1998). Situação atual da educação infantil no Brasil. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Subsídios para o credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil. v. 2. Coordenação Geral de educação infantil. Brasília: MEC/SEF/COEDI.

_____. Ângela M. R. A educação infantil no contexto das políticas públicas. Revista Brasileira de Educação – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Rio de Janeiro, Campinas, SP: Autores Associados, n. 24, p. 53-65, set./out./nov./dez. 2003.

BARROS, A. de J. P. de e LEHFELD, N. A. de S. (2013). Projeto de Pesquisa: propostas metodológicas. 22. Ed.- Petrópolis, RJ: Vozes.

BASSO, C. de F. R. (2004). Qualidade na educação infantil: a visão de professores e gestores. 251 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília.

BAZÍLIO, L. C.; KRAMER, S. (2003). Infância, Educação e Direitos Humanos. São Paulo: Cortez.

BRANDÃO. C. da F. (2007). A educação infantil no Plano Nacional de Educação: a questão da oferta e do atendimento. In: PASCHOAL, Jaqueline. D. (Org.). Trabalho pedagógico na educação infantil. Londrina, PR: Humanidades (p.77-86).

BRASIL (1967). Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 15 de março de 1967. Brasília: Câmara dos Deputados.

BRASIL (1968). Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, e alterada pelo Decreto-Lei nº 872, de 15 de setembro de 1969. Acesso em 09/09/2015.

<http://www.fnde.gov.br/fnde/institucional/quem-somos/miss%C3%A3o,-vis%C3%A3o-e-valores>

BRASIL (1969). Emenda Constitucional Nº 1, de 17 de outubro de 1969. Brasília: Câmara dos Deputados.

BRASIL (1971). Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Brasília: Câmara dos Deputados.

BRASIL (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/1994. – 35. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012. 454 p. – (Série textos básicos; n. 67).

BRASIL (1990). Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei Federal nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Brasília.

BRASIL (1996). Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério- Manual de Orientação (FUNDEF). Lei nº 9.424/96. Acesso em 04/08/2015. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/mo.pdf>

BRASIL (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Lei Federal nº 9.394/96, de 20/12/96. Brasília, DF: Ministério da Educação.

BRASIL (2000). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação Infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC.

BRASIL (2006). Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil: Volumes 1 e 2/ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica.

BRASIL (2007). Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007. Acesso em 04/08/2015. <http://portal.mec.gov.br/fundeb>.

BRASIL (2010). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC.

BRASIL (2010). Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020. Projeto de Lei n.º 8.035/10. Brasília: Câmara dos Deputados.

BRASIL (2014). Plano Nacional de Educação (PNE). Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico] : Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. – (Série legislação ; n. 125)

CABRAL, A. C. F. C. (2005). Formação de professores para a educação infantil: um estudo realizado em um Curso Normal Superior. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte. Acesso em 10/07/2014.

http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_CabralAC_1.pdf

CAMARGO, F. (2005, nº 39). Caleidoscópio cuidar e educar. Revista Criança do professor de Educação Infantil, 4-12.

CAMPOS, M. M. (1994). A política de Educação Infantil no contexto das políticas de infância no Brasil. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 1, Brasília, 1994 Anais...Brasília: MEC.

CAMPOS, M. M. (1994). Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional da Educação Infantil. In: MEC/SEF/COEDI. Por uma política de formação do profissional em Educação Infantil. Brasília.

CAPESTRANI, R. M. (2007). De auxiliar de desenvolvimento infantil a professor de educação infantil, mudanças subjetivas mediadas pela participação no programa de

formação ADI-Magistério (Doctoral dissertation, Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo–USP. São Paulo).

CARVALHO, E. M. (2003). Educação Infantil: percurso, dilemas e perspectivas. Ilhéus: Editus.

CASTRO, Jorge Abrahão de. Evolução e desigualdade na educação brasileira. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 673-697, out. 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n108/a0330108.pdf>. Acesso em 10/09/15.

CHAMARELLI, L. G. (2013). O que fazer com o auxiliar de educação infantil? Um estudo sobre as políticas municipais no Estado do Rio de Janeiro. Orientadora: Sônia Kramer. Dissertação (mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação.

CORRÊA, B. C. (2003). Considerações sobre qualidade na educação infantil. Cadernos de Pesquisa, n. 119, p. 85-112, julho.

CORSARO, W. (2007/2008). Cultura se constrói brincando. Revista Pátio Educação Infantil, Porto Alegre – RS, Ano V, n. 15, p. 18-21- Nov. 2007/ Fev. 2008.

CRAIDY, C. M. (2003). A educação da criança de 0 a 6 anos: o embate assistência e educação na conjuntura nacional e internacional. In: MACHADO, M^a Lúcia de A.(Org.). Encontros e desencontros em Educação Infantil. São Paulo: Cortez.

CURY, C. R. J. (1998). A educação Infantil como direito. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil. Brasília, DF, v. 2.

DAVIES, N. (1999). O FUNDEF e o orçamento da educação: desvendando a caixa preta. Campinas, SP: Editora: Autores Associados.

DENCKER, A. de F. M. (2000). Métodos e técnicas de pesquisa em turismo. 4. ed. São Paulo: Futura.

DIDONET, V. (1993) – A educação pré-escolar deve começar a partir do nascimento. Revista Escola, Fundação Victor Civita. São Paulo.

DIDONET, V. (2001). Creche: a que veio, para onde vai. In: Educação Infantil: a creche, um bom começo. Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v 18, n. 73. Brasília, p.11-28.

DOURADO, L. F. et al. (2006). Conselho Escolar e o financiamento da educação no Brasil. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 92 p.: il. (Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares; 7).

DRAGO, R.; MICARELLO, H. (2005). Concepções de infância e educação infantil: um universo a conhecer. In: KRAMER, Sônia (org.). Profissionais da Educação Infantil: gestão e formação. São Paulo: Ática.

DUARTE, R (2004). Entrevistas em pesquisas qualitativas. Educar em Revista, Curitiba, v. 24, p. 213-225.

FERRARI, M. (2004). *Johann* Heinrich Pestalozzi: o teórico que incorporou o afeto à pedagogia. Revista Nova Escola. Ano: XIX (abr) nº 171. p. 171.

FERRARI, M. (2008). Friedrich Froebel, o formador das crianças pequenas. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formador-criancas-pequenas-422947.shtml>>. Acesso em 02/05/2015.

_____. Ovide Decroly, o primeiro a tratar o saber de forma única. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/primeiro-tratar-saber-forma-unica-423099.shtml?page=3#>>. Acesso em 02/05/2015

_____. Maria Montessori, a médica que valorizou o aluno. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/medica-valorizou-aluno-423141.shtml>> Acesso em 02/05/2015.

_____. Célestin Freinet, o mestre do trabalho e do bom senso. Disponível em: < <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/mestre-trabalho-bom-senso-423309.shtml>>. Acesso em 02/05/2015.

_____. Henri Wallon, o educador integral. Disponível em: < <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/educador-integral-423298.shtml?page=3#>> . Acesso em: 02/05/2015.

FERREIRA, M. C. R. (2000) (org.). Os fazeres na educação infantil. São Paulo: Cortez, 2000.

FREITAS, M. C. (1997). História Social da Infância no Brasil. São Paulo: Cortez.

GIL, A. C. (1999). Métodos e técnicas de pesquisa social. 5.ed. São Paulo: Atlas.

_____. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 1987.

_____. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6ª ed. Editora Atlas S.A> São Paulo. 2008.

GODOY, A. S. (1995). Introdução à Pesquisa Qualitativa e suas possibilidades. In: Revista de Administração de Empresas, v. 35, n. 2, Mar/Abr.

GOMES, M.O (org.) (2011). Estágios na form. de profs.: possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão. São Paulo: Loyola.

GOMES, M.O (2013). Formação de professores na educação infantil. São Paulo: Cortez, 2a ed.

GUIMARÃES, J. L. (2003). O financiamento da Educação Infantil: quem paga a conta? In: MACHADO, M. L. de A. (Org.). Encontros e desencontros em Educação Infantil. São Paulo: Cortez.

HADDAD, L (2006). Políticas integradas de educação infantil: desafios, armadilhas e possibilidades. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 129, p. 519-546, set. dez.

HENRIQUES, E. M. (2006). O debate Piaget/Vygotsky: uma contribuição para a questão do conhecimento na pré-escola. In: R. L. Garcia, Revisitando a pré-escola (p. 112). São Paulo: Cortez.

HOFFMANN, J. ; SILVA, M. (1995). Ação Educativa na creche (60 p.). Porto Alegre: Mediação, Cadernos Educação Infantil, v. 1.

KISHIMOTO, T. M. (1999). Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro/99.

KISHIMOTO, T. M. (2002). Avanços e retrocessos na formação dos profissionais de educação infantil. In: MACHADO, M. L. de A. (Org.) Encontros e desencontros em educação infantil. São Paulo: Cortez.

KONZEN, A. A (1999). O direito a educação escolar. In: BRANCHER, L. N.; RODRIGUES, M. M. e VIEIRA, A. G. (org). O direito é aprender. Brasília: FUNDESCOLA/MEC, (p. 659-668).

KRAMER, S. (1999). Infância e educação: o necessário caminho de trabalhar contra a barbárie. In: Infância e educação infantil. Campinas, SP: Papyrus.

KRAMER, S. (2003). A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce. São Paulo: Cortez.

KRAMER, S. (2005). Profissionais de Educação Infantil: gestão e informação. São Paulo: Ática.

KRAMER, S. (2005). Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, M. L. de A. Encontros e desencontros em educação infantil. 2. ed. São Paulo: Cortez.

_____(Org.). Com a Pré-escola nas Mãos: Uma alternativa curricular para a educação infantil. 6. ed. São Paulo: Ática, 1993.

_____. O papel social da pré-escola. Cadernos de Pesquisa, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 58, 1986.

KUHLMANN, JÚNIOR, M (1999). Educação Infantil e currículo. In: GOULART, A. L; PALHARES, M. S. (Orgs.). Educação infantil e pós-LDB: rumos e desafios. Florianópolis: Editora da UFSC.

LABES, E. M. (1998). Questionário: do planejamento à aplicação na pesquisa. Chapecó: Grifos.

LIBÂNEO, J. C. (2013). Organização e gestão da escola: teoria e prática. 6. Ed.- rev. e amp.- São Paulo: Heccus Editora.

LOBO, A. P. (2001). Políticas públicas para educação infantil: uma releitura na legislação brasileira. In: V. Vasconcelos, Educação da infância: história e política. (pp. 133-163). Niterói: EDUFF.

LÜCK, H. (2011). A gestão participativa na escola. 10. Ed.- Petrópolis, RJ: Vozes. Série Cadernos de Gestão.

MAANEN, J. V. (1979). Reclaiming qualitative methods for organisational research : a preface In :Administrative Science Quaterly, vol. 24, n°4, December, pp. 602-611.

MACEDO, L. C. de; DIAS, A. A. (2006). O cuidado e a educação enquanto práticas indissociáveis na Educação Infantil. 29ª Reunião anual da ANPED. Caxambu. Acesso em 13/01/2016.

<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT07-1824--Int.pdf>

MACHADO, M. L. (2004). Educação Infantil e Sócio-Interacionismo. In: Z. d. Oliveira, Educação Infantil: muitos olhares (pp. 25-50). São Paulo: Cortez.

MARCÍLIO, M. L. (1998). História social da criança abandonada. São Paulo: Hucitec.

MEYER, I. C. R. (2011). Brincar e viver: projetos em educação infantil. 5. ed. – RJ: Wak Editora.

NASCIMENTO, M. E. (2003). Os profissionais de educação infantil e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. IN: FARIA, Ana Lúcia e PALHARES, Marina (Org). Educação Infantil pós-LDB. Campinas: Autores Associados, 4ª edição, p. 99-112.

NUNES, M. F. R. (2011). Educação Infantil no Brasil: primeira etapa da Educação Básica. Brasília: Fundação Orsa, UNESCO/ Ministério da Educação- Secretaria de Educação Básica.

OLIVEIRA, Z. de M. R de (1988). A Creche no Brasil: Mapeamento de uma Trajetória. Revista Faculdade Educação, São Paulo, jan./jun. 1988.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de; FERREIRA, M. C. R. (1989). Propostas para o atendimento em creches no município de São Paulo – Histórico de uma realidade. In: ROSEMBERG, F. (org.) Creche. São Paulo: Cortez.

OLIVEIRA, Z. de M. et al (1992). Creches: crianças, faz de conta & cia. Petrópolis, RJ: Vozes.

OLIVEIRA, Z. de M. (Org) (2004). Educação infantil: muitos olhares. 6. Ed.- São Paulo: Cortez.

OLIVEIRA, Z. M. (2005). Educação infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez.

PADILHA, P. R (2001). Planejamento Dialógico: Como construir o projeto político pedagógico da escola. São Paulo: Ed. Cortez.

PARO, V. H. (2007). Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino. São Paulo: Ática. 120p. (Educação em Ação).

PIMENTA, S. G. (2002). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. Campinas: Cortez.

PINTO, J.M.R. (2006). Requisitos para a construção do FUNDEB. In: Lima, M.J.R.; Didonet, V. (Org.). FUNDEB: avanços na universalização da educação básica. Brasília, DF: INEP (p. 89-104).

RECIFE (2004). Prefeitura. Secretaria de Educação. Diretoria Geral de Ensino. Departamento de Educação Infantil. Educação Infantil: Ponte de Cidadania. Recife, 143p. il .

RECIFE (2005). Lei nº 17.161/2005. Lei que instituiu o cargo de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil.

RECIFE (2005). Lei nº 17203/2006, esta lei altera a Lei nº 17.161, de 28 de dezembro de 2005, para modificar os requisitos do cargo de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil.

RECIFE (2006). Edital do concurso 30/05/2006: A Secretaria de Administração e Gestão de Pessoas do Município, devidamente autorizada pelo Prefeito do Recife e com

fundamento na Constituição da República e na Lei Orgânica da Cidade do Recife, torna público que fará realizar Concurso Público de Provas para provimento de vagas para os Cargos de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil e Agente Administrativo Escolar.

RECIFE (2014). Secretaria de Educação. Política de Ensino da Rede Municipal do Recife: subsídios para atualização da organização curricular. / Élia de Fátima Lopes Maçaira (Org.), Katia Marcelina de Souza (Org.), Marcia Maria Del Guerra (Org.). – 2 ed. -- Recife: Secretaria de Educação, (v. 1) 230 p. il.

RECIFE (2015). Secretaria de Educação. Política de ensino da educação infantil da rede municipal do Recife / organização: Jacira Maria L'Amour Barreto de Barros, Katia Marcelina de Souza, Élia de Fátima Lopes Maçaira. – Recife: Secretaria de Educação, 152 p.: il. (Política de Ensino da Rede Municipal do Recife, v. 2).

REDIN, E. (1998). O espaço e o tempo da criança: se der tempo a gente brinca! Porto Alegre: Mediação.

RIBEIRO, P. S. (2002). Jogos e brinquedos tradicionais. In: SANTOS, S. M. P. dos Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos. 7ª Edição. Petrópolis, RJ:Vozes.

ROSEMBERG, F. (1989). O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso creche - 1984. In: ROSEMBERG, F. (Org.). Creche. São Paulo: Cortez.

ROUSSEAU, J-J. (1973). Emílio ou da educação. 2. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro.

SALTINI, C. J. P (2002). Afetividade e inteligência: a emoção na educação. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A.

SANCHES, E. C. (2003). Creche: realidade e ambiguidades (p. 57). Petrópolis: Vozes.

SANTOS, L. dos; SANTOS, M. dos; RODRIGUES A. (2010). Rev. Ciênc. Empres. UNIPAR, Umuarama, v. 11, n.1, p. 31-54, jan./jun. Acesso em 11/08/2015.

<http://revistas.unipar.br/empresarial/article/viewFile/3987/2483>

SILVA, F. C. F. & GUIMARÃES, M. C. M. (2011). O professor de educação infantil: cuidar ou ensinar? Um novo olhar. V EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino. Acesso em 10/07/2014.

[http://www.ceped.ueg.br/anais/ivedipe/pdfs/didatica/co/CO%20461-1150-1-SM\[1\].pdf](http://www.ceped.ueg.br/anais/ivedipe/pdfs/didatica/co/CO%20461-1150-1-SM[1].pdf)

SCHMITZ, E. (2000). Fundamentos da Didática. 7ª Ed. (p. 101 a 110). São Leopoldo, RS: Editora Unisinos.

SPERANDIO, P. (2015). Redes públicas contratam profissionais sem formação na educação infantil. Revista Educação. Edição 216. Acesso em 15/12/2016.

<http://revistaeducacao.com.br/textos/216/manobra-perigosaredes-publicas-de-ensino-insistem-em-contratar-profissionais-sem-342473-1.asp>

THIESSEN, M. L.; BEAL, A. R. (1998). *Pré-escola, Tempo de Educar*. São Paulo: Ática.

VIEIRA, L. M. F. (2000). A formação do profissional da educação infantil no Brasil: perspectiva histórica e desafios atuais. In *Infância-Educação Infantil: reflexões para o início do século*. Seminário Internacional da Organização Mundial para a Educação Pré-escolar. Rio de Janeiro.

VYGOTSKY, L. S. (1984). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

WINICOTT, D. W (1971). *O brincar e a realidade*. São Paulo: Imago.

ANEXOS

Anexo 1.

Questionário para os Auxiliares de Desenvolvimento Infantil.

1. Qual é a sua idade?

- de 18 a 29 anos
- de 30 a 39 anos
- de 40 a 49 anos
- de 50 a 59 anos
- mais de 60 anos

2. Gênero:

- Masculino
- Feminino

3. Qual é a sua formação?

- Magistério
- Ensino Médio
- Cursando o Ensino Superior. Qual o curso?
- Licenciatura. Qual o curso?
- Pós-graduação. Qual o curso?
- Mestrado. Qual o curso?
- Doutorado. Qual o curso?

4. Qual é o seu turno de trabalho?

- Manhã
- Tarde

5. Antes de exercer a função de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil, você já havia trabalhado em alguma instituição de educação?

- Sim
- Não

6. Ao realizar o concurso para o cargo de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil você tinha conhecimento das atribuições do cargo?

- Sim
- Não

7. Como você vê o trabalho desenvolvido pelo Auxiliar de Desenvolvimento Infantil?

Marque as respostas de acordo com o grau de importância:

	Muito importante	Importante	Pouco importante	Nada importante
Educativo				
Recreativo				
Multicultural				
Afetivo				

8. Quanto ao desenvolvimento cognitivo da criança, na faixa etária de 0 a 3 anos, o que você considera como mais importante? Marque uma opção.

() conhecer a complexidade da criança, sua individualidade, ouvindo-a e observando-a de forma permanente, respeitando seu ritmo de aprendizagem.

() conhecer a complexidade da criança determinando limites, transmitindo conhecimentos e controlando seus ritmos de aprendizagem.

9. O que é mais importante numa instituição de Educação Infantil?

Marque uma opção.

() O trabalho educativo

() O trabalho educativo e os cuidados com a criança

() Os cuidados com a criança

() Não há diferenças entre trabalho educativo e cuidados com a criança, são indissociáveis

10. Qual das atividades lúdicas você considera mais importante para as crianças?

Marque as respostas de acordo com o grau de importância:

	Muito importante	Importante	Pouco importante	Nada importante
Jogos				
Brincadeiras				
Teatro				
Música				
Dança				

11. O que você considera como fundamental num ambiente infantil?

Marque uma opção.

() um ambiente acolhedor que proporciona experiências educativas através da organização do tempo, espaço, mobiliário e materiais.

() um ambiente com uma rotina rígida, onde prevalece a disciplina e a realização de atividades construídas pelo educador.

12. Na creche e/ou CMEI, são realizadas atividades de leitura de histórias infantis, jogos dirigidos, brincadeiras de faz de conta, teatro, música, dança, brincadeiras populares, dentre outras?

Sim Não

Obs: Uma questão foi anulada por haver mais de uma resposta.

Se a resposta for sim, quem realiza estas atividades junto às crianças?

Marque uma opção de acordo com seu turno de trabalho.

- o professor
- o ADI
- o professor e o ADI
- o professor e a estagiária
- o ADI e a estagiária

13. Como é a sua relação com o professor do grupo onde você trabalha?

Marque uma opção.

- profissional
- agradável
- parceira
- conflituosa

14. Como é a sua relação com os demais funcionários da creche e/ou CMEI?

Marque uma opção.

- profissional
- agradável
- parceira
- conflituosa

15. Como é a sua relação com os pais e/ou responsável da criança do grupo onde você trabalha?

Marque uma opção.

- profissional
- agradável
- parceira
- conflituosa

16. Você participa das formações em serviço oferecidas pela Secretaria de Educação da rede municipal de ensino?

Sim Não

**Se a resposta for sim, como você se sente em relação a estas formações?
Marque uma opção.**

- muito satisfeito
- satisfeito
- insatisfeito
- muito insatisfeito

17. As formações em serviço oferecidas pela Secretaria de Educação da rede municipal de ensino contribuem para o seu trabalho junto às crianças?

- Sim Não

18. Nesta questão você irá responder de acordo com seu turno de trabalho:

18.1. Você participa da elaboração do planejamento das atividades pedagógicas do turno da manhã juntamente com a professora do grupo?

- Sim Não

Obs: 44 ADI's que responderam ao questionário são do turno da manhã. Os 12 ADI's que responderam sim marcaram a opção abaixo para indicar o grau de satisfação na participação da elaboração do planejamento.

**Se a resposta for sim, como você se sente em relação a sua participação?
Marque uma opção.**

- muito satisfeito
- satisfeito
- pouco satisfeito
- insatisfeito

18.2. Você participa da elaboração do planejamento das atividades pedagógicas do horário da tarde?

- Sim Não

**Se a resposta for sim, como você se sente em relação a sua participação?
Marque uma opção.**

- muito satisfeito
- satisfeito
- pouco satisfeito
- insatisfeito

19. Você pretende continuar trabalhando na área de educação infantil?

Sim Não

20. Como você vê o fato de não haver exigência de formação pedagógica para o provimento do cargo de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil? Marque uma opção.

sinto que há uma diferença entre as atribuições do cargo e a prática no cotidiano dentro da creche/CMEI.

sinto a falta de formações que ofereçam conhecimento pedagógico para os Auxiliares de Desenvolvimento Infantil desenvolver seu trabalho no cotidiano dentro da creche/CMEI.

sinto que há uma incoerência entre a exigência mínima para o provimento do cargo e as atividades desenvolvidas no cotidiano dentro da creche/CMEI.

sinto que não há necessidade de conhecimento pedagógico, pois aprendemos na prática como realizar as atividades junto às crianças.

21. Como última questão, qual o papel primordial do Auxiliar de Desenvolvimento Infantil dentro da creche e/ou CMEI?

Anexo 2.

Questionário para os professores de Educação Infantil da Secretaria de Educação de Recife.

01. Qual é a sua idade?

de 18 a 29 anos

de 30 a 39 anos

de 40 a 49 anos

de 50 a 59 anos

mais de 60 anos

02. Gênero:

Masculino

Feminino

03. Qual é a sua formação?

- () Magistério
 () Graduação
 () Pós-graduação
 () Mestrado
 () Doutorado

04. Há quanto tempo você trabalha na Educação Infantil?

- () 0 a 3 anos
 () 4 a 7 anos
 () 8 a 11 anos
 () + de 12 anos

05. Você elabora o planejamento das atividades educativas juntamente com o Auxiliar de Desenvolvimento Infantil?

- () Sim () Não

Se a resposta for sim, como você considera esta participação?

Marque uma opção

- () ótima
 () boa
 () regular
 () insuficiente

06. Como você vê o trabalho desenvolvido pelo Auxiliar de Desenvolvimento Infantil?

Marque as respostas de acordo com o grau de importância:

	Muito importante	Importante	Pouco importante	Nada importante
Educativo				
Recreativo				
Multicultural				
Afetivo				

07. O que você acha das formações em serviço oferecidas pela Secretaria de Educação de Recife para os Auxiliares de Desenvolvimento Infantil?

Marque uma opção.

- () ótima
 () boa
 () regular

insuficiente

08. Você acha que as formações em serviço contribuem para o trabalho desenvolvido pelo Auxiliar de Desenvolvimento Infantil na creche e/ou CMEI?

Sim Não

Se a resposta for sim, como você sente esta contribuição?

Marque uma opção.

- ótima
- boa
- nada de especial
- insuficiente

09. Os Auxiliares de Desenvolvimento Infantil, ao chegarem à creche e/ou CMEI demonstram conhecer a rotina de trabalho de uma instituição de educação infantil?

Sim Não

10. Como os professores se sentiram com a chegada deste novo profissional na creche e/ou CMEI?

Marque uma opção.

- Satisfeitos
- Insatisfeitos
- Indiferentes

11. Como é a sua relação com os Auxiliares de Desenvolvimento Infantil que trabalham junto com você na sala?

Marque uma opção.

- profissional
- agradável
- parceira
- conflituosa

12. Como você vê o fato de não haver exigência de formação pedagógica para o provimento do cargo de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil?

Sinto que há uma diferença entre as atribuições do cargo e a prática no cotidiano dentro da creche/CMEI.

() Sinto a falta de formações que ofereçam conhecimento pedagógico para os Auxiliares de Desenvolvimento Infantil desenvolverem seu trabalho no cotidiano dentro da creche/CMEI.

() Sinto que há uma incoerência entre a exigência mínima para o provimento do cargo e as atividades desenvolvidas no cotidiano dentro da creche/CMEI.

() sinto que não há necessidade de conhecimento pedagógico, pois estes profissionais, aprendem na prática como realizar as atividades junto às crianças.

13. Qual é a sua opinião em relação ao trabalho desenvolvido pelos Auxiliares de Desenvolvimento Infantil no horário da tarde, já que neste horário não há professor em sala?

14. Como última questão, qual o papel primordial do Auxiliar de Desenvolvimento Infantil dentro da creche e/ou CMEI?

Anexo 3

Entrevista a Diretora da Divisão de Educação Infantil da Secretaria de Educação da prefeitura de Recife.

A realização desta entrevista insere-se no âmbito da Dissertação do Mestrado em Administração e Gestão Educacional, da Universidade Aberta de Portugal, que tem como tema “O papel do Auxiliar de Desenvolvimento Infantil da Secretaria de Educação de Recife: das normativas do cargo à prática profissional”.

Os dados que serão obtidos através da entrevista destinam-se a fins meramente acadêmicos.

Temas e objetivos para a entrevista a Diretora da Divisão de Educação Infantil da Secretaria de Educação da prefeitura de Recife.

Temas	Objetivos
1. A Diretora da Divisão de Educação Infantil	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Conhecer o perfil profissional e a motivação para o exercício do cargo; ✓ Identificar os maiores desafios no exercício fa

	função.
2. A organização da Educação Infantil na Secretaria de Educação de Recife	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Identificar como está organizada a Educação Infantil na Secretaria de Educação de Recife; ✓ Conhecer os objetivos da Divisão de Educação Infantil; ✓ Registrar os quantitativos de instituições de ensino infantil da Secretaria de Educação de Recife; ✓ Identificar o tempo de permanência do Auxiliar de Desenvolvimento Infantil no cargo.
3. A formação e a avaliação do Auxiliar de Desenvolvimento Infantil	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Identificar a exigência mínima exigida para o cargo de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil; ✓ Conhecer como são as formações oferecidas pela Secretaria de Educação aos Auxiliares de Desenvolvimento Infantil; ✓ Identificar como são organizadas as formações para os Auxiliares de Desenvolvimento Infantil; ✓ Identificar os processos de avaliação realizados com os Auxiliares de Desenvolvimento Infantil; ✓ Conhecer como são administrados os conflitos entre os Auxiliares de Desenvolvimento Infantil e os professores de educação infantil;
4. O papel do Auxiliar de Desenvolvimento Infantil	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Conhecer a visão da Secretaria de Educação de Recife/Divisão de Educação Infantil sobre o papel primordial do Auxiliar de Desenvolvimento Infantil nas creches e CMEIs.

Anexo 4

Guião para a entrevista

1. A Diretora da Divisão de Educação Infantil

- 1.1. Nome:
 - 1.2. Formação:
 - 1.3. Idade:
 - 1.4. Há quanto tempo você exerce atividades na área de educação?
 - 1.5. Há quanto tempo você está trabalhando na área de Educação Infantil?
 - 1.6. Há quanto tempo você está exercendo a função de Diretora da Divisão de Educação Infantil?
 - 1.7. O que a motivou a aceitar esta função na Divisão de Educação Infantil?
 - 1.8. Quais são os maiores desafios que você enfrenta no dia a dia exercendo a função de Diretora da Divisão de Educação Infantil?
2. A organização da Educação Infantil na Secretaria de Educação de Recife.
- 2.1. Como está organizada a Educação Infantil na Secretaria de Educação de Recife?
 - 2.2. Quais os principais objetivos da Divisão de Educação Infantil?
 - 2.3. Qual é o quantitativo de creches e centros de educação infantil da Secretaria de Educação de Recife?
 - 2.4. Qual é o total de Auxiliares de Desenvolvimento Infantil na rede municipal de ensino de Recife?
 - 2.5. Qual é o tempo de permanência destes Auxiliares de Desenvolvimento Infantil na Secretaria de Educação?
3. A formação e a avaliação do Auxiliar de Desenvolvimento Infantil.
- 3.1. Qual é a formação mínima exigida para estes profissionais atuarem nas instituições de Educação Infantil?
 - 3.2. Quem é responsável pela oferta das formações continuadas para os Auxiliares de Desenvolvimento Infantil?
 - 3.3. Quais os objetivos destas formações?
 - 3.4. Como são organizadas estas formações?
 - 3.5. Quais os desafios que enfrentam nestas formações?
 - 3.6. Como ocorrem os processos de avaliação destes profissionais nas creches e centros de educação infantil?

3.7. Como a Divisão de Educação Infantil, da Secretaria de Educação de Recife, vê o fato de não haver exigência de formação pedagógica para o provimento do cargo de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil?

3.8. Como a Divisão de Educação Infantil, da Secretaria de Educação de Recife, vê o fato de, no horário da tarde, não haver professor na sala e a responsabilidade ficar a cargo dos Auxiliares de Desenvolvimento Infantil e de estagiários?

3.9. Como é a relação entre os Auxiliares de Desenvolvimento Infantil e os professores de Educação Infantil nas creches e CMEIs da rede municipal de ensino?

3.10. Em caso de conflitos entre estes profissionais, como a Divisão de Educação Infantil resolve estes conflitos?

4. O papel do Auxiliar de Desenvolvimento Infantil

4.1. Como última questão, qual o papel primordial do Auxiliar de Desenvolvimento Infantil dentro da creche e/ou CMEI?

Anexo 5

Solicitação de autorização para realização de entrevista com a Diretora da Divisão de Educação Infantil da Secretaria de Educação da prefeitura de Recife

Eu, Ana Cristina Teixeira Campêlo, aluna do Mestrado em Administração e Gestão Educacional da Universidade Aberta de Portugal, venho por este meio, solicitar a Vossa Senhoria o consentimento para entrevista-la, com o objetivo de coletar dados para meu trabalho de dissertação, que tem como título “O papel do Auxiliar de Desenvolvimento Infantil da Secretaria de Educação de Recife: das normativas do cargo à prática profissional”.

Solicito ainda permissão para gravar a referida entrevista.

Informo que os dados recolhidos destinam-se a fins acadêmicos, e se desejar a sua identidade não será revelada.

Agradeço a atenção dispensada.

Com os melhores cumprimentos,

Recife, Março de 2015

Ana Cristina Teixeira Campêlo

Anexo 6

Avaliação do Estágio Probatório



PREFEITURA DO RECIFE
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, ESPORTE E LAZER
DIRETORIA DE GESTÃO DE PESSOAS

RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO DO ESTÁGIO PROBATÓRIO
AUXILIAR DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL – A.D.I.

NOME:																									
MATRÍCULA		GRUPO:		HORÁRIO:	___	às	___	às	___																
UNIDADE EDUCACIONAL																									
INÍCIO DE EXERCÍCIO:	___	/	___	/	___	PERÍODO ANALISADO:	___	/	___	a	___	/	___	ANO:	___										

Classifique, numa escala de 0 a 4, como você avalia o desempenho do A.D.I. em cada um dos itens especificados.

VALORES E NORMAS	0	1	2	3	4	DIGP
1. Contribui para o estabelecimento de relações de alteridade permeadas por responsabilidade, solidariedade, justiça e respeito.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2. Respeita a diversidade e a heterogeneidade social, étnica, sexual e religiosa presentes na Comunidade Educacional.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
3. Participa da elaboração de regras de convivência comum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
4. Zela pelo cumprimento das regras de convivência comum acordadas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
5. Desenvolve as atividades respeitando as diretrizes da política educacional e as normas do sistema de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
6. Zela pelos materiais e equipamentos da Unidade Educacional.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

APTIDÕES INTELECTUAIS	0	1	2	3	4	DIGP
1. Participa da elaboração do projeto político-pedagógico da Unidade Educacional.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2. Desenvolve ações junto com o professor para a efetivação do projeto político-pedagógico da Unidade Educacional.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
3. Cumpre o calendário escolar e observa o regimento da Unidade Educacional.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
4. Participa das reuniões e demais atividades programadas pela Unidade Educacional e pelas Unidades Administrativas da Secretaria de Educação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
5. Participa das reuniões com alunos, pais e comunidade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

	0 1 2 3 4	DIGP
6. Contribui nos momentos de planejamento, reflexões e encaminhamentos para a organização das atividades.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
7. Contribui, nos conselhos de ciclo, com reflexões sobre o entendimento do processo de aprendizagem.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
8. Planeja junto com o Professor, atividades pedagógicas para o grupo infantil que acompanha.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
9. Auxilia o Professor na construção de atitudes e valores significativos para o processo educativo das crianças.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
10. Avalia a sua atuação como profissional de educação e busca caminhos para sua qualificação.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
11. Participa do processo de formação continuada oferecido pela Rede Municipal de Ensino.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
12. Auxilia o professor no processo de análise e avaliação do desenvolvimento das potencialidades cognitivas/afetivas e motoras das crianças.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	

	0 1 2 3 4	DIGP
APTIDÕES OPERACIONAIS		
1. Participa da elaboração do plano de ensino considerando as competências e os conteúdos dos diferentes grupos.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
2. Demonstra discernimento e criatividade no desenvolvimento das ações junto às crianças.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
3. Auxilia o professor na realização de atividades pedagógicas diversificadas, envolvendo as crianças e respeitando suas diferenças.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
4. Acolhe e respeita os saberes prévios das crianças.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
5. Auxilia o professor na utilização de recursos didáticos variados, associados entre si, explorando suas potencialidades em relação aos objetivos pedagógicos.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
6. Auxilia na promoção da construção de relações éticas nas atividades em grupo.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
7. Auxilia o Professor na construção de material didático, bem como na organização e manutenção deste material	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
8. Participa junto com o professor nas atividades em grupo com os alunos, favorecendo o compartilhamento na aprendizagem.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
9. Contribui para o desenvolvimento da dimensão lúdico-estética das crianças.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
10. Auxilia o Professor no processo ensino aprendizagem, de acordo com a fase de desenvolvimento da criança.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
11. Auxilia o Professor no processo de observação e registro das aprendizagens e desenvolvimentos das crianças.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
12. Auxilia as crianças na execução das atividades pedagógicas e recreativas diárias.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
13. Cuida da higiene, alimentação, repouso e bem estar das crianças.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
14. Acompanha as crianças, junto às Professoras e demais funcionários em aulas-passeio proporcionados pela Unidade de Ensino.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	

	0 1 2 3 4	DIGP
15. Responsabiliza-se pela recepção e/ou entrega das crianças junto às famílias, mantendo diálogo constante entre família e Unidade de Ensino.	□□□□□	

Outros registros:

Data da avaliação: ___/___/___

Assinatura do Gestor

Coordenador Pedagógico/Equipe de
Acompanhamento Pedagógico

Professor do Grupo Infantil

Ciente: _____
Servidor