UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

JULIANA CLÁUDIA SACHETTI PEREIRA

EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE LIMEIRA – SP: UM ESTUDO COMPARATIVO DO DESEMPENHO DE ALUNOS DE CRECHES E PRÉ- ESCOLAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

JUIZ DE FORA, MG

2014

JULIANA CLÁUDIA SACHETTI PEREIRA

EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE LIMEIRA – SP: UM ESTUDO COMPARATIVO DO DESEMPENHO DE ALUNOS DE CRECHES E PRÉ- ESCOLAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada como requisito parcial à conclusão do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora.

Orientador (a): Professora Doutora Terezinha Barroso

JUIZ DE FORA, MG

2014

TERMO DE APROVAÇÃO

JULIANA CLÁUDIA SACHETTI PEREIRA

EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE LIMEIRA – SP: UM ESTUDO COMPARATIVO DO DESEMPENHO DE ALUNOS DE CRECHES E PRÉ- ESCOLAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada à Banca Examinadora designada pela equipe de Dissertação do Mestrado Profissional CAEd/ FACED/ UFJF, aprovada em 22/08/2014.

Terezinha Barroso
Membro da banca - Orientador (a)

Claudia Maria Ribeiro
Membro da banca Externa

Beatriz de Bastos Teixeira
Membro da Banca Interna

Juiz de Fora, 22 de agosto de 2014.

Dedico este trabalho aos meus queridos avós, Aniceto Baldini, Yolanda Bortolan Baldini e a Jenny Sacchetti, exemplos de experiência, honestidade, paciência, fé, firmeza e principalmente, de muito amor!

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida e pela oportunidade de ser uma pessoa melhor a cada novo dia.

Aos meus pais, Joaquim e Mercedes, que com amor e esforço, possibilitaram que eu chegasse até aqui.

Aos meus amados, Wilson e Victor, esposo e filho, que com paciência, amor e carinho, apoiaram a realização deste sonho, suportando minhas longas ausências.

Às mestrandas de Limeira, companheiras nesta jornada, pela oportunidade de dividir as angustias e as alegrias desta empreitada.

Às amigas, Isabel, Tânia, Nívia e Luciana, companheiras de trabalho, que nas minhas ausências, assumiram minhas funções e garantiram a dedicação aos nossos alunos.

Às amigas diretoras que colaboraram com as pesquisas, profissionais admiráveis que se esforçam para superar os desafios da realidade educacional.

Aos tutores Sheila e Wallace, pela paciência e apoio que me dedicaram durante todo caminho percorrido.

À Professor Terezinha Barroso, suas orientações foram fundamentais para o resultado alcançado.

“Entrar numa Creche, numa Escola exclusivamente de Educação Infantil ou numa turma de Educação que funciona em um uma Escola de Ensino Fundamental ainda hoje me emociona – e nem sempre são bons sentimentos o que tenho – porque me dá consciência aguda da quantidade de trabalho que temos pela frente; dos recursos financeiros que são necessários e dos recursos humanos que devemos formar.”

(KRAMER, 2006 p. 814).

RESUMO

Este estudo discute a Educação Infantil no contexto da Rede Municipal de Ensino de Limeira buscando responder a duas questões principais: *Haveria um descompasso de aprendizagem e desempenho entre alunos egressos dos Centros Infantis (Creches) e os das Escolas Municipais de Educação Infantil (pré-escolas), como apontado por gestores e professores do primeiro ano do Ensino Fundamental? A avaliação feita por esses profissionais realmente corresponderia ao quadro real de desempenho desses alunos?* Para atender às duas questões de investigação, elegemos duas Escolas da Rede Municipal de Limeira - um Centro Infantil (Creche), e uma Escola Municipal de Educação Infantil – EMEI (pré-escola), orientando a pesquisa pelos seguintes objetivos: (i) realizar um estudo comparativo dos resultados de desempenho em avaliações somativas de Língua Portuguesa e Matemática, aplicadas bimestralmente pelas Escolas de Ensino Fundamental do Município aos estudantes egressos de EMEIs e Centros Infantis, com vistas a validar, ou não, a avaliação feita pelos docentes e gestores; (ii) investigar as possíveis causas responsáveis pela defasagem de aprendizagem anunciada, por meio de entrevistas semi-estruturadas com gestores de Educação Infantil e grupo focal com professores que lecionam em turmas de primeiro ano. Surpreendentemente, os achados do estudo exploratório revelaram que os alunos oriundos dos Centros Infantis apresentaram desempenho semelhante e, em alguns casos, até mesmo superior aos dos alunos egressos das EMEIs, diferentemente dos apontamentos feitos pelos professores e gestores do Ensino Fundamental. O estudo também indicou três principais causas para explicar tal avaliação equivocada: (1) a presença de diferentes concepções de Educação Infantil na rede, (2) a falta de articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, e (3) a falta qualificação dos profissionais que atuam na Educação Infantil (docentes e gestores). Tendo em vista os achados da pesquisa e as reflexões apresentados ao longo desse estudo, propomos um Plano de Ação Educativa (PAE) para a superação dos problemas identificados. Todo o trabalho foi acompanhado por levantamento e revisão bibliográfica sobre a influência do processo histórico e das adequações às legislações nas Creches e pré-escolas no âmbito nacional e municipal.

Palavras chaves: Educação Infantil, Concepções, Desempenho Escolar.

ABSTRACT

This study discusses children´s education in the context of the Municipal Education Network in Limeira, aiming to answer two main questions: would there be a mismatch between learning skills and academic performance among students coming from child centers (day care centers) and those from Municipal Children´s schools (pre-schools), shown by education managers and teachers of first grade in elementary schools? Does the evaluation performed by these professionals really correspond to the actual academic performance framework of these students? In order to attend to these two questions of investigation, we chose two schools of Limeira´s Education Network - a child center (day care center) and a Municipal Children´s School - EMEI (pre-school), focusing the research on the following objectives: (I) carry out a comparative study of the performance results through somative evaluation tests of Portuguese Language and Mathematics, given twice a month by the schools of municipal basic education to the students coming from EMEIs and from Child Centers, in order to validate, or not, the evaluation made by teachers and education managers, (II) investigate the possible causes, responsible for the mentioned discrepancy of learning, by means of semi-structured interviews with children´s education managers and focus group with teachers who teach first grade students. Surprisingly, the findings of the exploratory study revealed that the students coming from Child Centers presented a similar performance and, in some cases, even superior to that from EMEIs, differently from the records presented by the teachers and education managers of basic school. The study also indicated three main causes to explain that mistaken evaluation: (1) the presence of different concepts of children´s education in the network, (2) the lack of articulation between children´s education and primary school, (3) the lack of qualification of the teachers who work in early childhood´s education (teachers and managers). In regard to the findings of the research and the remarks made during this study, we proposed a Plan of Educational Action (PAE) in order to overcome these identified problems. All the work was accompanied by survey and bibliographic review about the influence of the historic process and the compliance to legislation in the day care centers and pre-schools at a national and municipal level.

Key Words: *Children´s Education, Concepts, Academic Performance.*

LISTA DE SIGLAS

A	Adequado
AB	Abaixo do básico
ABRINQ	Associação Brasileira dos Fabricantes de Brinquedos
AD	Adequado
ADEs	Agente de Desenvolvimento Educacional
APM	Associação de Pais e Mestres
ART.	Artigo
B	Básico
C.I.s	Centros Infantis
CAP.	Capítulo
CEB	Câmara de Educação Básica
CEIEFs	Centros de Educação Infantil e Ensino Fundamental
CEMEP	Centro municipal de Estudos Pedagógicos
CENPEC	Centro de Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária.
CEPROSOM	Centro de Promoção Social Municipal
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
COEDI	Coordenação Geral de Educação Infantil
CRAS	Centro de Referencia em Assistência Social
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
DCNEF	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DNCr	Departamento Nacional da Criança
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEIEF	Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental
EMEIs	Escola Municipal de Educação Infantil
EMES	Escola Municipal de Ensino Supletivo
EPV	Programa Estudar Pra Valer
FUNDEB	Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo Nacional para o Desenvolvimento do Ensino Fundamental
H/A	Hora/aula
HTP	Horário de Trabalho Pedagógico
HTPCs	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDIS	Instituto para o Desenvolvimento do Investimento Social
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IQE	Instituto Qualidade no Ensino
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MIEIB	Movimento Interfóruns de Educação Infantil
OCDE	Organização de Cooperação e de Desenvolvimento

	Econômico.
P.	Página
PAC	Programa de Aprendizagem Continua
PAE	Plano de Ação Educacional
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PPP	Projeto Político Pedagógico
PQTE	Programa de Qualidade Total na Educação
PRC	Plano de Referencia Curricular
RCNEI	Referenciais Curriculares Nacionais de Educação Infantil
REDINS	Redes pela Educação Infantil
SE	Secretaria da Educação
SEB	Secretaria da Educação Básica
SEF	Secretaria de Educação Fundamental
U.E.	Unidade Escolar
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Composição da turma de 1º ano da Escola 1.....	67
Gráfico 2	Desempenho em Língua Portuguesa no ano letivo de 2013 – Escola 1	69
Gráfico 3	Conceito final em Língua Portuguesa – Escola 1.....	71
Gráfico 4	Desempenho em Matemática no ano letivo de 2013 – Escola 1.....	72
Gráfico 5	Conceito final em Matemática – Escola 1.....	74
Gráfico 6	Composição da turma de 1º ano da Escola 2.....	76
Gráfico 7	Desempenho em Língua Portuguesa no ano letivo de 2013 – Escola 2.....	78
Gráfico 8	Conceito final em Língua Portuguesa – Escola 2.....	80
Gráfico 9	Desempenho em Matemática – Escola 2.....	81
Gráfico 10	Conceito final em Matemática – Escola 2.....	82

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Formas de atendimento nas instituições de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Limeira.....	49
Quadro 2	Quadro descritivo do atendimento no Centro Infantil A.....	91
Quadro 3	Modelo do Quadro Curricular da Educação Infantil na Rede Municipal de Educação Infantil de Limeira.....	96
Quadro 4	Rotina dos alunos atendidos no Centro Infantil B.....	97
Quadro 5	Atividades desenvolvidas na EMEI A.....	101
Quadro 6	Projetos Pedagógicos desenvolvidos na EMEI A.....	103
Quadro 7	Organização Didática da EMEI B.....	107
Quadro 8	Problemas identificados e as instancias envolvidas nas propostas de solução.....	142
Quadro 9	Esboço do I – Colóquio da Rede Municipal de Ensino de Limeira – possíveis encontros entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental	143
Quadro 10	Cronograma para a implantação da proposta.....	155
Quadro 11	Quadro resumo da ação 1.....	157
Quadro 12	Quadro resumo da ação 2.....	148
Quadro 13	Módulos temáticos da formação para gestores de Escolas de Educação Infantil.....	160
Quadro 14	Módulo I – Concepções e conceitos presentes na Educação Infantil.....	163
Quadro 15	Módulo II – Um olhar formativo no planejamento de um trabalho com diferentes linguagens.....	164
Quadro 16	Módulo III- O professor e seus instrumentos de trabalho.....	165
Quadro 17	Quadro resumo da ação 3.....	166

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Atendimento à Educação Infantil na Rede Municipal da Educação de Limeira no ano de 2014..... 50

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO **16**

1 A GESTÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E NO MUNICÍPIO DE LIMEIRA..... 22

1.1 A criação da Educação Infantil no Brasil: as Creches e as pré- escolas..... 22

1.2 Panorama atual da qualidade da Educação Infantil nas Creches e pré-escolas..... 29

1.3 A Educação Infantil em Limeira: a influência do processo histórico e das adequações às legislações nas Creches e pré-escolas..... 36

1.3.1 A Educação Infantil em Limeira: um breve histórico... 36

1.3.2 A regulamentação da Educação Infantil no município de Limeira..... 48

1.4 A avaliação de aprendizagem dos alunos egressos dos Centros Infantis na perspectiva de professores dos primeiros anos do Ensino Fundamental 55

1.5 Os resultados de desempenho dos alunos egressos da Educação Infantil (EMEIS e CIs) - os depoimentos avaliativos dos professores colocados em cheque 61

1.5.1 O sistema de avaliação do município de Limeira..... 62

1.5.2 O desempenho dos alunos de Centros Infantis e EMEIs no ano letivo de 2013..... 64

1.5.2.1 Escola de Ensino Fundamental I..... 65

1.5.2.2 Escola de Ensino Fundamental II..... 75

2 A CONTEXTUALIZAÇÃO DOS PROBLEMAS ENCONTRADOS E OS FATORES QUE INFLUENCIAM A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE LIMEIRA..... **84**

2.1 Os Centros Infantis (Creches) e as Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs) pesquisadas 86

2.1.1 Centro Infantil A 86

2.1.1.1 Descrição, diretrizes educacionais, prioridades e metas da instituição..... 86

2.1.1.2 Projeto pedagógico Centro Infantil (A) 90

2.1.2 Centro Infantil B..... 92

2.1.2.1 Descrição, diretrizes educacionais, prioridades e metas da instituição 92

2.1.2.2 Projeto Pedagógico do Centro Infantil B 95

2.1.3 Escola Municipal de Educação Infantil A..... 98

2.1.3.1 Descrição, diretrizes educacionais, prioridades e metas da instituição..... 98

2.1.3.2 Projeto pedagógico da EMEI (A) 100

2.1.4 Escola Municipal de Educação Infantil B..... 105

2.1.4.1 Descrição, diretrizes educacionais, prioridades e metas da instituição..... 105
2.1.4.2 Projeto pedagógico da EMEI B 106

2.2 **Considerações sobre a Educação Infantil no município de Limeira – achados da pesquisa**..... 108
2.3 **As concepções de Educação Infantil adotadas pelas Escolas e as implicações dessas escolhas**..... 113
2.4 **A necessidade de articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental no município de Limeira**..... 118
2.5 **A formação e qualificação dos profissionais que atuam na Educação Infantil**..... 126

2.5.1 A implicação da atuação dos gestores Escolares na busca da eficiência Escolar..... 131
3 **PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: TRÊS INSTANCIAS, TRÊS MICRO AÇÕES**..... 141
3.1 AÇÃO 1: I Colóquio da Rede Municipal de Ensino de Limeira - planejamento de encontros entre a Educação Infantil e Ensino Fundamental..... 144
3.1.1 Justificativa..... 145
3.1.2 Estrutura..... 146
3.1.3 Implementação..... 147
3.1.4 Avaliação da Ação 1..... 148
3.2 **AÇÃO 2: Educação Infantil Articulada – fazendo parceria com o Ensino Fundamental**..... 150
3.2.1 Justificativa..... 150
3.2.2 Estrutura..... 151
3.2.3 Implementação..... 154
3.2.4 Avaliação da Ação 2..... 156
3.3 **AÇÃO 3: Grupos de Estudos – formação continuada de gestores e docentes da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Limeira**..... 158
3.3.1 Justificativa..... 158
3.3.2 Estrutura..... 159
3.3.2.1 Formação destinadas aos diretores de Escola 159
3.3.2.2 Formação destinada aos professores de Educação Infantil..... 162
3.3.3 Implementação 165
3.2.4 Avaliação da Ação 3..... 166
CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 168
REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA..... 172
WEBGRAFIA 176
APÊNDICES..... 180
1 ROTEIRO DE ENTREVISTA COM MEMBRO DA SECRETARIA 180
2 ROTEIRO DE ENTREVISTA COM GESTORES DE CI 182
3 ROTEIRO DE ENTREVISTA COM GESTORES DE EMEI 184
4 ROTEIRO PARA O GRUPO FOCAL 186
5 QUADRO SÍNTESE PAE 188

INTRODUÇÃO

Gestores e professores das Escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Limeira – SP, principalmente aqueles envolvidos diretamente com o primeiro ano do Ensino Fundamental, têm colocado, como um problema pedagógico a ser enfrentado em suas Escolas, a existência de um descompasso de aprendizagem e desempenho entre estudantes oriundos das Escolas Municipais de Educação Infantil - EMEIs (pré-escolas) e os dos Centros Infantis (Creches). Segundo a avaliação desses profissionais, os alunos provenientes das Creches municipais apresentariam dificuldades de natureza comportamental (imaturidade), espacial (quanto ao uso do caderno), no letramento matemático (contagem, reconhecimento e identificação de números de 0 a 10 e sua relação com a quantidade que representam) e, em especial, de compreensão do sistema da escrita e sua realização gráfica, como direção e linearidade. Enquanto isso, discentes advindos das EMEIs (pré-escolas) já teriam superadas essas dificuldades, configurando-se, assim, as diferenças de aprendizagem e desempenho entre estudantes da mesma etapa de ensino, porém advindos de instituições diferentes.

Atuando como gestora de um Centro Infantil (Creche), em reuniões de formação de gestores, tomei conhecimento dos apontamentos avaliativos desses professores e gestores de Ensino Fundamental acerca do que esses profissionais denominam “descompasso” na aprendizagem desses sujeitos. Nasce daí minha questão de pesquisa que se apresenta como um estudo exploratório, considerando-se que o tema, pela primeira vez na Rede Municipal de Limeira, recebe *status* de objeto de pesquisa, formalizado por meio da presente dissertação. Como gestora de uma das Escolas de um Centro Infantil - Creche –, coloquei-me frente às seguintes indagações: *Os alunos oriundos de Centros Infantis - Creches municipais - e de Escolas Municipais de Educação Infantil – pré-escolas - realmente apresentariam essas dificuldades enunciadas por professores e gestores em reuniões de formação? A avaliação feita por esses docentes e gestores realmente corresponde com o quadro real de*

desempenho desses alunos a ser, então, analisado com mais zelo pela Secretaria de Educação do município?

A partir dos apontamentos avaliativos dos gestores e professores do Ensino Fundamental, em reuniões de treinamento realizadas com gestores de Escola, a Secretaria da Educação, tem demonstrado preocupação com o desempenho dos alunos procedentes dos Centros Infantis (Creches). No entanto, até o presente momento, não há registro de estudo formal da Secretaria acerca das razões desse possível descompasso detectado entre os estudantes das diferentes instituições (Creches e pré-escolas).

Com a adesão firmada pela Secretaria Municipal de Limeira ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC),[1] no ano de 2012, a preocupação relativa a esse descompasso de aprendizagem tornou-se mais evidente, à medida que os professores de Ensino Fundamental apontam que os alunos de Creches, ao ingressarem no Ensino Fundamental, requerem um trabalho intensivo para que alcancem os níveis esperados para alunos egressos dos Centros Infantis, conforme disposto no Plano de Referência Curricular[2] (PRC) para o primeiro ano do Ensino Fundamental e nas metas para o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). É nesse contexto de incerteza e indagações que a presente pesquisa se justifica e se coloca como fonte de informação, a partir da proposição de um Plano de Ação que atenda à demanda por um estudo sistematizado e formal por parte da Secretaria de Educação de Limeira, acerca da validação ou não da avaliação feita por docentes do primeiro ano do Ensino Fundamental e gestores das respectivas Escolas.

Para atender às duas questões de investigação postas inicialmente, nosso estudo exploratório elegeu duas Escolas da Rede Municipal de Limeira - um Centro Infantil (Creche), e uma Escola Municipal de Educação Infantil – EMEI (pré-escola), orientando a pesquisa pelos seguintes objetivos: (i) realizar um estudo comparativo dos resultados de desempenho em avaliações

---

[1] Política pública implementada pelo governo federal por meio da Portaria No. 867, em 4 de julho de 2012. Fonte: MEC, 2009.

[2] Documento norteador das ações didático-pedagógicas e importante ferramenta de apoio à prática docente e às aprendizagens dos alunos. É organizado com as habilidades selecionadas a partir de reflexões sobre os referenciais curriculares e diretrizes curriculares nacionais.

somativas de Língua Portuguesa e Matemática, aplicadas bimestralmente pelas Escolas de Ensino Fundamental do município aos estudantes egressos de EMEIs e Centros Infantis, com vistas a validar ou não a avaliação feita pelos docentes e gestores sobre o possível descompasso de aprendizagem entre sujeitos provenientes das duas instituições; (ii) investigar as possíveis causas responsáveis pela defasagem de aprendizagem anunciada, em caso de resultado positivo, que ratifique o baixo desempenho dos sujeitos procedentes de Creches, quando comparados àqueles oriundos de EMEIs.

Para a melhor percepção dos sentimentos e atitudes avaliativas que colaboraram para a representação dos alunos de EMEIs e de Centros Infantis por parte dos professores, partiu-se de um grupo focal com docentes de primeiro ano do Ensino Fundamental de seis Escolas. O grupo focal contribuiu para compreendermos as expectativas desses professores frente aos problemas de aprendizagem, especificamente nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Para selecionar os docentes que comporiam o grupo, observou-se o seguinte critério: os docentes deveriam atuar em turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental, constituídas de grupos de alunos que tivessem cursado a Educação Infantil em Centros Infantis e por outros que cursaram em EMEIs. Outro critério adotado para selecionar esses professores foi a localização das Escolas, de modo que todas as seis estivessem localizadas na mesma área administrativa.

As informações registradas nas interações dos professores do grupo focal nos ajudaram a colher depoimentos relevantes e, às vezes, conflitantes sobre o desempenho dos estudantes do primeiro ano, que ilustrarão nossas reflexões neste trabalho.

Para se contraporem os depoimentos avaliativos do grupo focal sobre o desempenho de seus alunos, com seus respectivos resultados de desempenho nas avaliações bimestrais[3], foram selecionadas duas Escolas de Ensino Fundamental do conjunto das seis instituições participantes. Em cada uma dessas duas Escolas foi selecionada uma turma de primeiro ano que obedecesse à configuração já definida anteriormente (presença de grupos de

[3] As avaliações bimestrais são elaboradas e aplicadas pelas Escolas, conforme determina o Sistema de Avaliação da Rede Municipal de Educação de Limeira.

sujeitos que tivessem cursado a Educação Infantil em Centros Infantis e por outros que cursaram em EMEIs). Outro critério de escolha das turmas foi adotado: o posicionamento das professoras no grupo focal, em outras palavras, foi escolhida uma turma, cuja professora demonstrava acreditar na existência do descompasso de aprendizagem – identificada como Escola 01, e outra, cuja professora acreditava não haver diferença no desempenho dos alunos de pré-escola e dos Centros Infantis – identificada como Escola 2.

Selecionadas as turmas, foram coletados os resultados de desempenho dos estudantes nas avaliações bimestrais, aplicadas durante ano letivo de 2013, para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Em seguida, procedemos ao tratamento dos dados, analisando-os a fim de verificar a existência ou não do descompasso apontado anteriormente e confrontando-os com o posicionamento avaliativo dos professores.

Buscando identificar os possíveis fatores que podem influenciar a percepção da existência do descompasso outrora anunciado, buscou-se conhecer a dinâmica e o clima organizacional existentes nas EMEIS e nos Centros Infantis. Para tanto, foram selecionadas quatro Escolas de Educação Infantil da Rede Municipal de Limeira - dois Centros Infantis (Creche), e duas Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEIS (pré-escola). A escolha das Escolas para compor essa amostra se deu em razão de os alunos egressos dessas instituições comporem a amostra da pesquisa de desempenho.

Ainda para enriquecer os dados da pesquisa, foram coletadas informações acerca da visão da Secretaria da Educação de Limeira sobre a real existência do descompasso de aprendizagem dos sujeitos das EMEIs (pré-escolas) e dos Centros Infantis (Creches) e sobre as expectativas da Equipe do PNAIC/MEC, em relação aos estudantes egressos da Educação Infantil. Para isso, recorremos a uma entrevista com a coordenadora do PNAIC.

Como resultado final da presente pesquisa, apresentamos um Plano de Ação Educacional que configura um projeto de treinamento de gestores, coordenadores pedagógicos e professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, que busque refletir com esses profissionais a necessidade de diálogo articulado entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, diálogo institucional e pedagógico, dentro da Escola e entre as Escolas (Educação

Infantil e Ensino Fundamental), pautado numa retomada do conceito de Educação Infantil.

O presente estudo se apresenta em três Capítulos. O Capítulo I aborda a situação da Educação Infantil no âmbito nacional e municipal, procurando contextualizar historicamente a criação das Creches e pré-escolas e apresenta um panorama atual da Educação Infantil pautado no estudo “A Educação Infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa”, coordenado por Campos (2010). Ainda no Capítulo I, pretende-se averiguar a existência do mencionado desnivelamento de aprendizagem, por meio da análise dos resultados de avaliação de desempenho obtidos pelos estudantes do primeiro ano do Ensino Fundamental, procedentes das Creches e pré-escolas. São apresentados os dados levantados para compor a descrição do caso.

Para tanto, são apresentados também os resultados da análise do desempenho dos alunos que compuseram a amostra durante o ano de 2013, por meio de um estudo longitudinal.

No Capítulo 2, faz-se uma breve apresentação de cada uma das Escolas de Educação Infantil delimitadas na pesquisa, seguidas de quadro comparativo dos Planos Gestores das Escolas pesquisadas e das entrevistas semi-estruturadas, realizadas com quatro gestores, sendo dois de Creches e dois de pré-escolas. Busca-se conhecer a realidade de cada unidade Escolar e fatores que possam contribuir para a qualidade da Educação Infantil no município de Limeira. Ainda no Capítulo II, são apresentadas as diferentes concepções de Educação Infantil, a influência da dinâmica Escolar e do clima organizacional sobre os resultados obtidos pelas Escolas de Educação Infantil (EMEIs e Centros Infantis) e discutidos os desafios postos à Educação Infantil, no que se refere formação dos profissionais dessa etapa educacional, às mudanças impostas pelas políticas educacionais (como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa) e à necessidade de articulação pedagógica entre Creches, pré-escolas e Escolas de Ensino Fundamental. Para tanto, tomo como aportes teóricos as considerações de Kramer (2004, 2005, 2006, 2010 e 2011), Campos (2006, 2010), Bonamino e Polon (2011), Marsiglia (2011), além da análise das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (2010), da Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à

Educação (MEC/SEB, 2006.) e dos Critérios Para o Atendimento em Creche, que respeitem os direitos fundamentais das crianças (BRASIL, MEC/SEB, 2009).

No Capítulo III, é apresentado um Plano de Ação Educacional, que considere sua aplicação em três instâncias: (1) a Secretaria de Educação do Município de Limeira; (2) as unidades Escolares de Ensino Fundamental que recebem os alunos egressos dos Centros Infantis e das EMEIs e, (3) diretamente, o Centro Infantil no qual atuo como gestora.

1 A GESTÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E NO MUNICÍPIO DE LIMEIRA

Neste Capítulo, apresentamos uma análise da situação educacional e da gestão da Educação Infantil em âmbito nacional e municipal, a partir de uma contextualização histórica da criação das instituições de Educação Infantil no Brasil e no município de Limeira, de modo a facilitar a compreensão das diferenças encontradas entre Creches e pré-escolas. Vamos tratar, também, do objeto da pesquisa: o desempenho dos estudantes egressos da Educação Infantil, oriundos tanto de EMEI como de Centro Infantil, a partir da perspectiva dos professores de Ensino Fundamental, tomando como base as informações coletadas mediante a realização do grupo focal.

1.1 A criação da Educação Infantil no Brasil: Creches e pré-escolas

Nesta seção, trazemos uma breve retrospectiva histórica da origem da Educação Infantil no Brasil, descrevendo a trajetória das Creches e pré-escolas, com informações relevantes que contribuam para que se compreenda o papel dessas duas instituições no passado e atualmente. Para tanto, buscou-se realizar uma pesquisa bibliográfica, tendo como aporte diferentes autores que tratam do assunto.

De acordo com Kramer (1995, p.55), até a década de 1920 as instituições de Educação Infantil tinham caráter filantrópico e de difícil acesso e somente com a luta em defesa da democratização do ensino, a Educação passa a ser defendida como um direito de todas as crianças.

A partir da década de 1930, o Estado cria diversos órgãos voltados à assistência à infância como: Ministério da Saúde, Assistência Social, Ministério da Educação, assim como passa a financiar órgãos da iniciativa privada que visam colaborar com a proteção infantil. Uma das preocupações do governo naquela década era o combate à mortalidade infantil, como afirma Kuhlmann Jr. (1998, *apud* PASCHOAL; MACHADO, 2009):

> [...] As tendências que acompanharam a implantação de Creches e Jardins de infância, no final do século XIX e durante as primeiras décadas do século XX no Brasil, foram: a jurídico-policial, que defendia a infância moralmente abandonada, a médico-higienista e a religiosa, ambas tinham a intenção de combater o alto índice de mortalidade infantil, tanto no interior da família, como nas instituições de atendimento à infância. Na realidade, cada instituição "[...] apresentava as suas justificativas para a implantação de Creches, asilos e Jardins de infância, onde seus agentes promoveram a constituição de associações assistenciais privadas". (p. 83)

Isso nos leva a constatar que a organização de Creches, Jardins de infância e pré-escolas ocorreu de maneira desordenada e com o objetivo de superar os problemas infantis existentes na sociedade: acolher crianças abandonadas ou em situação de risco e degradação, melhorar as condições de saúde (combate à desnutrição) e higiene (vacinação) diminuindo assim, a mortalidade infantil.

Na década de 1940, o Estado criou o Departamento Nacional da Criança (DNCr) do Ministério da Educação e Saúde, com o objetivo de ordenar atividades dirigidas à infância, maternidade e adolescência, sendo administrado pelo Ministério da Saúde. Esse departamento tinha como objetivo não só fiscalizar as instituições de cuidado à criança, mas combater o trabalho das mães voluntárias que cuidavam de maneira precária dos filhos das mulheres trabalhadoras (*op.cit.* p. 88).

Nesse período, o movimento operário no Brasil ganhou forças diante do processo de industrialização do país e camadas trabalhadoras passaram a reivindicar melhores condições de trabalho. Como decorrência, a criação de instituições de Educação e cuidados para os filhos das trabalhadoras levavam empresários a conceder benefícios sociais, conforme aponta Oliveira (1992 *apud* PASCHOAL; MACHADO, 2009):

> [...] Eles buscavam o controle do comportamento dos operários dentro e fora da fábrica. Para tanto, vão sendo criadas vilas operárias, clubes esportivos e também Creches e Escolas Maternais para os filhos dos operários. O fato dos filhos das operárias estarem sendo atendidos em Creches, Escolas Maternais e Jardins de infância, montadas pelas fábricas, passou a ser reconhecido por alguns empresários como

> vantajoso, pois mais satisfeitas, as mães operárias produziam melhor. (p. 18)

Nota-se então, que até a década de 1940, o atendimento às crianças se dava quase que exclusivamente em instituições filantrópicas de cunho assistencial e pelas Creches subordinadas à indústria. O auxílio à infância passa a ser normatizado pelo Estado, que considerava que, por meio deste, seria possível reduzir a mortalidade infantil, ao mesmo tempo em que acabaria com o “cuidado inadequado” prestado por mulheres que tomavam conta dos filhos das mulheres trabalhadoras. É importante ressaltar que, nesse período, a criança começa a fazer parte do discurso político da época e inicia-se a preocupação em atender a essa faixa etária. Contudo, a preocupação não era precisamente com a criança, mas com a liberação da mãe para o trabalho, pois as Creches se caracterizavam como um serviço de apoio às classes populares.

Observa-se também, que a partir da década de 1940, ocorreu uma mudança em relação ao auxílio à infância. Tanto o Estado quanto os empresários, diante das necessidades da sociedade urbana, e em processo de industrialização passaram a atender às reivindicações das camadas trabalhadoras, porém não se pode desconsiderar que o atendimento a essas reivindicações estava atrelado ao interesse econômico, tanto dos empresários, quanto do Estado.

Para Didonet (2001), as referências históricas afirmam que as Creches foram criadas para cuidar das crianças pequenas, cujas mães eram trabalhadoras. Portanto, a origem das Creches no Brasil está ligada à inserção da mulher no mundo do trabalho, sendo que a Creche torna-se um meio de auxiliar a mulher trabalhadora ou desamparada, conforme aponta o autor:

> [...] 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 da Creche. (p. 13)

A partir das afirmações do autor, pode-se constatar que as Creches se caracterizavam como um serviço assistencial à classe trabalhadora e não estavam diretamente ligadas ao processo educacional. Esse caráter assistencial ainda é percebido nos dias de hoje, pois conforme aponta Didonet (*op.cit.*), embora as características assistencialista e filantrópica estejam sendo substituídas em muitos países por uma Educação integral à criança de 0 a 3 anos, ainda no Brasil "temos Creches que cuidam de crianças" (p. 13).

Ainda hoje é possível perceber que a visão de cuidado assistencial e, de certa maneira, preconceituosa, permanece no atendimento às crianças nas Creches municipais de Limeira, como pode ser verificado pelo relato de uma gestora de Creche em entrevista. Ao ser questionada sobre a função atual da Creche, a gestora do Centro Infantil A afirma:

> Da Creche eu acho que é o cuidar. Tem que estar junto com o lúdico, com as brincadeiras e, sei lá, tem que ser aquele cuidado no espaço determinado, que agora que a mãe tem que entender que é um direito da criança e não da mãe que trabalha fora. Antigamente, a gente olhava as crianças das mães que trabalhavam fora. Eu, particularmente, sou a favor disso, porque a Creche é muito procurada e acho que tem que abrir para isso. Às vezes, uma mãe que trabalha procura a vaga, ela não tem, porque tem outra que tá ocupando, tá no lugar, mas não trabalha. Mas acho que o papel maior assim da Creche é o cuidar (GESTORA do CI – A).

Nas décadas de 1950 e 1960 houve um aumento da procura por Creches, em decorrência da maior participação da mulher no mercado de trabalho. Entretanto, mesmo com a Consolidação das Leis Trabalhistas no Governo de Getúlio Vargas, não houve a efetivação da conquista por Creches fiscalizadas pelo governo, uma vez que não houve esse acompanhamento. (LAURO, 2007 p. 28)

Durante o regime militar, o atendimento à infância ainda era considerado um favor à "classe baixa" e um meio de minimizar as "precárias condições sociais" a que as crianças estavam sujeitas, ao mesmo tempo em que se possibilitava uma "Educação compensatória[4]". (LAURO, 2007 p. 28)

---

[4] Kramer (1982) aponta que a política educacional brasileira encara e defende Educação pré- Escolar compensatória, atribuindo a função terapêutica para as "carências culturais" e, portanto, deveria corrigir as supostas defasagens que provocariam o fracasso das crianças, uma vez que a evasão e repetência são explicadas como resultados da "falta de cultura". (p.54)

Somente a partir da década de 1970, observa-se maior expansão do atendimento nas Creches, em decorrência da pressão popular, por meio do movimento organizado das mulheres das periferias das grandes cidades. (FARIA, 2005)

Em termos de políticas educacionais, é somente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação- LDB nº 5692/71, que a Educação Infantil passa a figurar no cenário legislativo. Entretanto, os artigos dessa lei que tratam da Educação pré-escolar apontam serem conveniente à Educação em Escolas Maternais, Jardins de infância e Creches, restringindo ao Estado o papel de zelar pelos sistemas de ensino diretamente, ou por meio de convênios, ao oferecer atendimento em Jardins de infância, e não o responsabilizando pelo financiamento da Educação Infantil, o que era de responsabilidade dos municípios. (BRASIL, 1971)

Em outro artigo da LDB nº 5692/71, é posto que as empresas, com mais de trinta mulheres trabalhadoras que tivessem filhos menores de sete anos, deveriam oferecer atendimento educacional aos filhos dessas mulheres e, em contrapartida, poderiam ser auxiliadas pelo poder público. Entretanto, a falta de programa para estimular as empresas a criarem pré-escolas dificultou a realização do que era proposto e causou muitas críticas a essa legislação.

Vale também destacar os apontamentos de Kramer (1995, *apud* PASCHOAL; MACHADO 2009), quanto aos diferentes tipos de atendimento às crianças de zero a seis anos, oferecidos a partir da década de 1970:

> [...] Enquanto as instituições públicas atendiam às crianças das camadas mais populares, as propostas das particulares, de cunho pedagógico, funcionavam em meio turno, dando ênfase à socialização e à preparação para o ensino regular. Nota-se que as crianças das diferentes classes sociais eram submetidas a contextos de desenvolvimento diferentes, já que, enquanto as crianças das classes menos favorecidas eram atendidas com propostas de trabalho que partiam de uma ideia de carência e deficiência, as crianças das classes sociais mais abastadas recebiam uma Educação que privilegiava a criatividade e a sociabilidade infantil. (p. 84)

Tais afirmações corroboram hipóteses que serão apresentadas para as causas dos problemas investigados no presente estudo, uma vez que o processo histórico ocorrido na criação das Creches e pré-escolas e a construção da identidade dessas instituições no município de Limeira podem ter contribuído para a possível disparidade encontrada nos diferentes atendimentos oferecidos por essas instituições infantis, consideradas de melhor qualidade, no caso da pré-escola, em detrimento das Creches. No município de Limeira, a Creche também teve sua origem no assistencialismo às camadas mais pobres da população e às mulheres trabalhadoras, enquanto que a pré-escola era destinada às camadas mais favorecidas.

Retornando à retrospectiva histórica, é somente em 1988, com a Constituição Federal, que a Educação Infantil é reconhecida como um direito e passa a configurar tanto no Capítulo relativo à Educação, quanto ao relativo à Assistência Social (BRASIL, 1988), conforme dispõe Art. 208:

> [...] O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de:
> [...] IV – atendimento em Creche e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade; (1988) [5]

Tal reconhecimento impulsionou o Ministério da Educação a definir os objetivos em relação à expansão de vagas, o fortalecimento da concepção de Educação associada ao cuidado e a melhoria da qualidade das instituições de Educação Infantil.

Contudo, é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9394/96 que impactou significativamente os sistemas de ensino quanto às políticas educacionais, ao considerar a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. (LDBEN 9394/96, art. 29) Contudo, não foram previstos investimentos para esse segmento de ensino e, não sendo considerada como

[5] Texto original da Constituição Federal de 1988. O texto foi alterado a partir da Emenda Constitucional n.° 59/2009 em que direito público subjetivo passa abranger parte da Educação Infantil (apenas a pré-escola, pois não inclui a Creche – de 0 aos 3 anos), todo o Ensino Fundamental (a partir de 2006 dos 6 aos 14 anos) e todo o Ensino Médio (dos 15 aos 17 anos).

um direito fundamental subjetivo pela Constituição Federal, a Educação Infantil ficou às margens da agenda das políticas públicas do governo federal e estadual, contando apenas com os recursos do município para a manutenção desse nível de ensino, conforme aponta Campos (1992):

> [...] A transição política resultou em expressivos ganhos legais, com a promulgação da Constituição de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990. No entanto, os novos direitos reconhecidos para as crianças menores de 7 anos não foram garantidos por nenhuma previsão em relação a uma fonte específica de recursos [...]. (CAMPOS , 1992, p. 19)

Com as mudanças na legislação da Educação Básica, em especial a implantação do Ensino Fundamental de nove anos no Brasil, a Educação Infantil sofreu alterações, sobretudo no limite de idade, como se verifica na seção II, artigo 30º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Posteriormente, essa lei foi alterada pela Lei Complementar nº. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que pelo artigo 3º, altera o art. 32 da LDB 3994/96, passando, assim, a vigorar a redação: “O Ensino Fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na Escola Pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão” (BRASIL, 2006).

Por conta dessa mudança, a Emenda Constitucional nº. 53 de 19 de dezembro de 2006, Art. 7º, inciso XXV prescreve: “[...] assistência gratuita aos filhos e dependentes, desde o nascimento até 5 (cinco) anos de idade, em Creches e pré-escolas”, alterando a redação do inciso IV do art. 208 da Constituição Federal que antes prescrevia de zero a seis anos de idade.

A partir da retrospectiva histórica apresentada, verifica-se que a Educação Infantil e, principalmente as Creches, surgiram com o caráter de assistência à saúde e preservação da vida, não se relacionando com o fator educacional, e que somente nas últimas décadas (1990 e 2000) ambas passaram a configurar no cenário educacional, contando com Diretrizes Curriculares e políticas de financiamento específicas.

Atualmente, temos como desdobramento dessas políticas, a Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013. Em seu artigo 6º, a lei determina que seja dever dos pais e/ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na Educação Básica, a partir dos 4 (quatro) anos de idade; no seu artigo 31, inciso II, a obrigatoriedade da carga horária de 800 horas distribuídas em 200 dias letivos, e no inciso IV, a obrigatoriedade de controle de frequência pela Escola de Educação Infantil, sendo exigida a frequência mínima de 60% do total da carga horária. (BRASIL, 2013)

A próxima seção deste Capítulo apresenta dados sobre a qualidade da Educação Infantil no contexto nacional atual – Creches e pré-escolas. Para isso, tomou-se por base o relatório final do estudo realizado por Campos (2010) sobre a qualidade da Educação Infantil oferecida no Brasil.

1.2 Panorama atual da qualidade da Educação Infantil nas Creches e pré-escolas

Nas últimas décadas, tem se observado uma evolução da Educação Infantil no que se refere à expansão do atendimento, sobretudo nas Creches, graças a influências sociais, como a urbanização, o papel da mulher na economia e os resultados de políticas públicas de educação, como a Constituição Federal de 1988 e a LDBEN 9394/96.

Embora a Educação Infantil, com a LDBEN 9394/96, tenha sido reconhecida como parte do processo educativo e as Creches tenham sido integradas aos sistemas de ensino, não foram previstas novas formas de financiamento para a Educação Infantil.

Em 2005, com a aprovação da Proposta de Emenda Constitucional – PEC nº393/2005, que dispõe sobre a obrigatoriedade e gratuidade do atendimento na Educação Infantil de 0 a 5 anos, as Creches passam a atender a todas as crianças nessa faixa etária, e não somente a filhos das mães trabalhadoras, ampliando, sobremaneira, a procura por vagas nessas instituições.

No mesmo ano, o Poder Executivo encaminhou ao legislativo a PEC nº415/2005, propondo a criação do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB). Entretanto, a PEC nº 415/2005 apresentou uma limitação

ao excluir a Educação Infantil de zero a três, oferecida pelas Creches, dessa política de financiamento, quer dizer que, a PEC nº 415/2005 não previa recursos financeiros para as Creches.

A limitação apresentada pela PEC nº 415/2005 configura-se como um descompasso entre a necessidade de se expandir o atendimento nas Creches imposto pela PEC nº 393/2005 e a política de financiamento a ser implementado pela PEC nº 415/2005.

Verifica-se então, que ao mesmo tempo em que um contingente maior de alunos procurava vagas nas Creches, não havia uma política de financiamento que garantisse a ampliação da oferta.

Foi por meio da mobilização de entidades, como União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Movimento Interfóruns de Educação Infantil (MIEIB) e da Fundação ABRINQ, que em 2006 o texto da PEC 415/2005 foi alterado e as Creches passaram a ser incluídas nas políticas de financiamento da Educação Básica.

Em 2006, o texto do FUNDEB foi alterado e, em 19 de dezembro do mesmo ano, foi aprovado, o que contribuiu para que a Educação Infantil deixasse o segundo plano no cenário educacional.

A inserção das Creches no cenário educacional e nas políticas de financiamento impulsionou a expansão e o reconhecimento da Educação Infantil e, por consequência, surgiu a preocupação com a qualidade da Educação oferecida às crianças de 0 a 5 anos, e o assunto passou a configurar nos documentos elaborados pelo Ministério da Educação a partir de 2006. Entre esses documentos, encontram-se a Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação **(**MEC/SEB, 2006) e Critérios para o atendimento em Creche, que respeitem os direitos fundamentais das crianças. (MEC, SEB, 2009)

A seguir, são apresentados alguns dados sobre a Educação Infantil no contexto nacional e sobre a qualidade da Educação Infantil oferecida nas Creches e pré-escolas. Para isso, tomou-se por base o relatório final do estudo organizado por Maria Malta Campos (2010) denominado “A Educação Infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa”. O estudo a que nos referimos tornou-se um marco para as políticas públicas, pois trouxe dados importantes sobre questões relativas à qualidade da Educação Infantil e são propostas

novas políticas para os problemas identificados. A pesquisa da autora destaca que, assim como a Educação Infantil entra tardiamente nas discussões político-educacionais - apenas nas décadas 1990 e 2000 - as pesquisas e discussões nacionais sobre a qualidade da Educação oferecida pelas Creches e pré-escolas também demoraram a ser coletadas. Isso faz com que as estatísticas sobre a Educação Infantil sejam escassas, o que torna ainda mais relevante o estudo organizado por Campos (2010). A qualidade da Educação Infantil é relevante, à medida que estudos estabeleceram relação entre os achados relativos à qualidade e o desempenho das crianças no Ensino Fundamental.

Analisar a qualidade da Educação Infantil é um desafio na medida em que segundo Myers (2006 *apud* KAGAN, 2011), "[...] há visões distintas de qualidade", em outras palavras, existem especialistas que consideram qualidade como algo objetivo e absoluto e fazem uso de padrões métricos e, posteriormente, utilizam critérios predeterminados para avaliar a qualidade (perspectiva moderna), enquanto que outros consideram a existência de "verdades múltiplas" [6], perspectiva pós-moderna, conforme Moss e Pence (1994 *apud*. KAGAN 2011).

Nessa perspectiva, Kagan (*op. cit.*) defende que nos dias atuais não é aconselhável, nem apropriado, estabelecer definições de qualidades finitas, universais e estáticas, pois há várias "nuances" (conjunto de fatores) que devemos considerar para avaliar a Educação Infantil, entre elas: recursos programáticos, recursos materiais, recursos humanos, gestão administrativa e pedagógica, relação existente entre Escola/família/comunidade, atenção à saúde, higiene e segurança. Portanto, é aconselhável que não se definam padrões de qualidade estáticos e sim, considere-se o contexto (nuances) para que se possa então, estabelecer a definição de qualidade que será aplicada (CAMPOS, 2006 *apud* KAGAN, 2011, p. 61).

Campos (*et. al.*, 2011) apontam que, apesar de a definição do que vem a ser qualidade na Educação Infantil ser ainda um tema em debate, as

[6] Kagan ao tratar da qualidade na Educação Infantil apresenta duas vertentes sobre o assunto, a moderna, definida por Myers (2006) e a pós-moderna definida por Moss e Pence (1994). No presente trabalho, optamos por apresentar as duas vertentes e optamos empregar os termos verdades múltiplas considerando que é necessário analisar todo o contexto da Educação Infantil e não restringir a definições de qualidade universais e estáticas tendo em vista que as transformações são crescentes e diversificadas no campo da Educação Infantil, que se configura como realidades diversificadas.

instituições que possuem essa etapa de ensino devem seguir padrões e critérios rígidos, que colaborem para a formação integral do aluno, uma vez que a Educação Infantil de qualidade proporciona pré-requisitos para que as crianças aprendam melhor no Ensino Fundamental. (2011, p. 20-54).

Segundo Kagan (2011), dados do estudo “A Educação Infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa” aponta que a frequência à pré-escola influencia positivamente no desempenho dos estudantes no Ensino Fundamental. Dessa forma, pode-se concluir que sujeitos que frequentam uma Educação Infantil de baixa qualidade, seja ela oferecida na pré-escola ou na Creche, tendem a obter resultados mais baixos nas avaliações em larga escala. Todavia é necessário que se considerem alguns pontos centrais sobre a qualidade da Educação Infantil e a relação com resultados dos alunos na vida acadêmica futura.

Entre os pontos centrais a serem considerados está o fato de que os resultados dos estudantes nas avaliações em larga escala não podem ser a única medida de qualidade, uma vez que a capacidade de avaliar o desempenho de crianças pequenas ainda é falha. Segundo Kagan (2011):

> [...] Por razões bem documentadas na literatura, nossa capacidade de avaliar crianças pequenas com precisão não é suficientemente sólida para nos permitir captar plenamente os domínios que caracterizam o desenvolvimento e aprendizagem nos primeiros anos, nem determinar, com confiança total, a contribuição para os resultados apenas da qualidade da Educação Infantil. (2011, p. 59)

Para corrigir essa fragilidade, é importante que se considere o conjunto de fatores elencados por Kagan (2011) e descritos anteriormente. Outro aspecto apontado pelo autor é que a Educação Infantil oferecida é muito variável e que muitas vezes é de baixa qualidade, mesmo em países desenvolvidos. O autor (2011) ainda aponta que os programas educacionais das Creches e pré-escolas (currículos ou propostas pedagógicas e atividades) são oferecidos de maneira informal e variados, daquela adotada no Ensino Fundamental, e que requer recursos para equipar as salas de aulas com materiais de aprendizagem.

Em um estudo comparativo entre a qualidade da Educação Infantil nas Creches e nas pré-escolas em 147 instituições de seis capitais brasileiras, Lima & Bhering (2006, p.585 *apud*. CAMPOS, 2011 p. 33) apontam que as rotinas de cuidado pessoal nas Creches são mais baixas, e correspondem ao nível de qualidade inadequada. No que se refere às atividades desenvolvidas com as crianças, o material disponível e as condições de espaço físico, a avaliação aponta uma situação preocupante, pois também foram consideradas inadequadas, uma vez que, na amostra pesquisada por esses autores, não foram encontrados livros nas salas de aulas, o que revela ausência de práticas de leitura.

Considerando que estudos sobre os efeitos da Educação Infantil para o desenvolvimento infantil demonstram que a mesma contribui significativamente para o melhora das habilidades cognitivas e de linguagem das crianças em curto prazo (BARNETT; BELFIELD, 2006 *apud* KAGAN, 2011) a Educação Infantil carece de atenção e investimentos.

O currículo e a avaliação também têm sido considerados importantes para os resultados das crianças nos primeiros anos do Ensino Fundamental, ou seja, as crianças que frequentam instituições de Educação Infantil de qualidade atendem melhor às demandas da Escola formal e tendem a aprender mais, conforme afirmam Bowman, Donovan, Burns (2001, p. 8, *apud* KAGAN, 2011):

> [...] Embora nenhum currículo ou perspectiva pedagógica possa ser considerada melhor, as crianças que frequentam centros *(instituições de Educação Infantil)*, bem planejados, de alta qualidade, em que os objetivos do currículo sejam especificados e integrados em todos os domínios, tendem a aprender mais e são mais bem preparadas para dominar as complexas demandas da Escola formal. (2011, p. 62) (*grifos da autora deste trabalho)*

Tais afirmações respaldam o presente trabalho ao apontarem que o currículo ou a proposta pedagógica devam ser alvo de análise, quando se pretende estudar a qualidade da Educação Infantil. Tendo isso em vista, justifica-se a necessidade de se analisarem os Planos Gestores das Escolas de

Educação Infantil selecionadas para a pesquisa, uma vez que esses trazem em seu corpo o projeto pedagógico dessas instituições.

Como já dito anteriormente, para traçar o panorama atual da Educação Infantil no Brasil, o presente trabalho apoia-se nos resultados da pesquisa de Campos (2010),[7] que, ao avaliar a qualidade de 150 instituições de Educação Infantil em seis capitais brasileiras, estima o impacto da frequência a Creches e pré-escolas no desempenho dos alunos no início do Ensino Fundamental, ao mesmo tempo em que caracteriza a política municipal de Educação Infantil nas seis capitais selecionadas. Campos (*op. cit.*) toma os termos “frequência" e “matrícula”, como equivalentes. Para facilitar a compreensão dos dados apresentados, optou-se por empregar o termo “matrículas” em substituição a “frequência”, pois o emprego desse termo poderia remeter ao número de comparecimento e ausências dos sujeitos às aulas na Educação Infantil.

O Brasil vem avançando em relação à expansão do acesso (oferta de vagas) e cobertura (número de matrículas) nas orientações legais que normatizam a Educação Infantil. Entretanto, de acordo com o estudo de Campos (2010), no que se refere às diretrizes para os padrões de atendimento nas Creches e pré-escolas, os dados têm indicado que os orientadores elaborados e divulgados pelo MEC não estão sendo praticados plenamente, em especial pelas Creches. Os documentos a que a autora se refere são: Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006), Critérios para um atendimento em Creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (2009), Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (2009) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010).

Os dados apresentados pelo estudo de Campos (2010), no que se refere à qualificação dos professores, demonstram que, em 2006, mesmo com os impactos causados pela LDB 9394/96[8] (Título VI, art. 62), alterada

---

[7] A autora analisou os aspectos relativos à cobertura (oferta de vagas) e frequência das crianças (número de alunos matriculados), formação docente, currículo e orientação pedagógica.

[8] Art. 62. A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de Educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do Ensino Fundamental, oferecida em nível médio na modalidade normal. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) Fonte: BRASIL. Lei nº 9.396 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional.

posteriormente pela Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013, as Creches ainda contavam com profissionais com nível de Escolaridade inferior ao daqueles que atuavam nas pré-escolas, conforme dados fornecidos pelo MEC/INEP, Censo Escolar, 2006. Todavia, o estudo da autora (p. 31) aponta que esses dados podem não refletir a realidade nas instituições, “pois muitas vezes os educadores leigos que estão trabalhando diretamente com as crianças não são classificados como professores para fins do Censo Escolar”.

Segundo Campos, Fullgraf, Winggers (2006 *apud* CAMPOS, 2011, p.26), os principais problemas das Creches são: formação pessoal, currículo, práticas pedagógicas, condições de infraestrutura e relação com as famílias:

> [...] as Creches aparecem sempre em situação mais precária, seja quanto à formação de pessoal, seja quanto à infraestrutura material, adotando rotinas rígidas baseadas quase exclusivamente em ações voltadas para a alimentação, higiene e contenção das crianças. Comparativamente, nas pré-escolas são observadas melhores condições quanto à formação de pessoal e infraestrutura material, sendo que as rotinas, também pouco flexíveis, são focalizadas em atividades de cunho Escolar. Nos dois tipos de instituição, constatam-se grandes bloqueios na comunicação com as famílias, geralmente percebidas de forma negativa e preconceituosa por parte das equipes das Escolas e Creches (p. 117-118).

Campos, Fullgraf e Winggres (2006 *apud* CAMPOS, 2011, p. 26), apontam, ainda, que a qualidade da Educação Infantil oferecida, tanto nas Creches, quanto nas pré-escolas, apresentam níveis insatisfatórios; entretanto, a questão mais séria, em relação à qualidade do atendimento nas Creches, é a despreocupação com a programação educativa desenvolvida com as crianças Contudo, esse cenário, apontado pelos autores, pode ser transformado com melhorias, tais como formação de professores, presença de acervo bibliográfico adequado nas Escolas e melhor vínculo família/Escola.

Com base nos resultados do estudo de Campos (2011, *et. al*.), os autores indicam a urgência de adoção de políticas educacionais que se traduzam em ganhos de qualidade na Educação Infantil, considerando que o

---

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20112014/2013/Lei/L12796.htm#art1>. Acesso em 04 dez. 2013.

funcionamento das Creches e pré-escolas necessita de melhores condições de infraestrutura, formação continuada dos profissionais de Educação (incluindo os gestores e as equipes técnicas das secretarias) e sistemas de supervisão mais eficientes (CAMPOS, *et. al.*, 2011).

Na próxima seção, passaremos a tratar do cenário da Educação Infantil no município de Limeira, apresentando o histórico da origem das Creches e pré-escolas no município e as adaptações para se adequarem às legislações.

1.3 A Educação Infantil em Limeira: a influência do processo histórico e das adequações às legislações nas Creches e pré-escolas

Nesta seção, busco apresentar a Educação Infantil no município de Limeira, interior do estado de São Paulo. Início trazendo um breve histórico da desvinculação dos Centros Infantis (Creches) da Assistência Social, da qual fizeram parte até 1997, quando passaram a integrar a Secretaria de Educação. Posteriormente, contextualizo os Centros Infantis e as Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs) e apresento as informações a respeito da questão de pesquisa, alvo deste trabalho.

1.3.1 A Educação Infantil em Limeira: um breve histórico

Até 1996, o atendimento na Educação Infantil se dava de duas formas, sendo que os estudantes de quatro a seis anos eram atendidos em pré-escolas, denominadas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs), onde permaneciam em período parcial. As crianças de 0 até 6 anos, em sua maioria, provenientes das camadas mais pobres da sociedade, frequentavam em período integral as Creches municipais vinculadas ao Centro de Promoção Social Municipal (CEPROSOM). Tal situação configurava-se como assistencialismo, conforme aponta Rizzo (2003):

> [...] A Educação pré-escolar do pobre continuou, ainda por muitos anos, sendo responsabilidade filantrópica, de caráter assistencialista e eventual, especialmente, e dependente das intenções das primeiras damas, que, na expectativa da falta do

> que fazer ocuparia assim, o seu tempo, dando vazão aos seus instintos de proteção à infância. (p.38)

As Creches eram administradas por professores indicados para a gestão das mesmas e por assistentes sociais que administravam a oferta de vagas. Até esse período, a Creche tinha forte caráter assistencialista, uma vez que o pré-requisito para ingresso era o de que a mãe estivesse trabalhando, o que evidencia que a preocupação não era precisamente com a criança, mas com a possibilidade de a mãe trabalhar. Assim, as Creches se caracterizavam como um serviço de apoio às mães e não às crianças.

Embora tal situação já devesse estar superada, considerando que o atendimento na Creche é um direito previsto desde a Constituição Federal, ainda hoje alguns municípios, dada a falta de oferta de vagas, adotam esse critério para conceder a vaga a uma criança.

O município de Limeira deixou de adotar como critério para a concessão de vagas nas Creches a obrigatoriedade da mãe da criança estar trabalhando em 1997. Contudo, em 2014, com a nova administração pública, retomou esse critério, conforme consta no Decreto nº 5.206/2013 que dispõe sobre a "fila única nas Creches do município de Limeira".

Retomando a retrospectiva histórica, até 1996, a orientação e o acompanhamento do trabalho pedagógico desenvolvidos nas quinze Creches existentes eram de responsabilidade de uma única pedagoga. Os docentes que atuavam nas três etapas da Educação eram treinados em formações mensais nas quais se discutia a proposta pedagógica construtivista[9] adotada. Já nas EMEIs, o acompanhamento do trabalho docente e a orientação pedagógica eram realizados por uma equipe de três pedagogas, por meio de um departamento exclusivo, subordinado à Secretaria da Educação, denominado Oficina Pedagógica.

Com a implantação da Lei Federal nº 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Educação Infantil foi definida como primeira etapa da Educação Básica, tendo reorganizado assim, suas etapas: atendimento de

---

[9]Os principais referenciais teóricos que guiaram a elaboração da proposta pedagógica do município de Limeira, em 1996 foram: FERRERO e TEBEROSKY – **Psicogênese da Língua Escrita**, 1986; KAMI – A criança e o número, 1992; PIAGET – **A formação do símbolo na criança**, 1990; **Teoria da Aprendizagem**, segundo Vygotsky.

crianças de 0 a 3 anos em Creches em período integral; atendimento às crianças de 4 a seis anos em pré-escola. (BRASIL, 1996)

A partir de 1997, as Creches ligadas, até então, ao CEPROSOM passam a ser gerenciadas pela Secretaria de Educação, porém ainda atendendo às crianças de 0 a 6 anos em período integral. Dessa forma, o município de Limeira passou a ter um sistema dual de Educação Infantil, oferecendo esse segmento em duas instituições distintas: as Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs), que atendem a crianças de 4 e 5 anos em regime parcial, e os Centros Infantis, que atendem a crianças de 0 a 6 anos em período integral.

Nesse mesmo ano, antevendo o processo de municipalização do Ensino Fundamental, em 22 de outubro de 1997, o Sistema Municipal de Ensino foi criado por meio da Lei Complementar nº 183, sendo composto por segmentos de ensino em diferentes instituições Escolares: Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) para atendimento de sujeitos da Educação Infantil em período parcial, Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF) para os estudantes do Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries em período parcial, Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF) para atendimento em período parcial de alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, Escolas Municipais de Ensino Supletivo (EMES) aos discentes maiores de 14 anos e Centros Infantis (CI) para atendimento de sujeitos da Educação Infantil em período integral. (LIMEIRA, 1997)

Embora o Sistema Municipal de Ensino tenha sido criado, o município não oficializou essa criação por meio de um documento, conforme aponta Rossini (2013):

> [...] É importante mencionar que o município nunca promulgou uma Lei instituindo seu sistema próprio de ensino, embora o conceito de sistema municipal apareça em diversos atos legais para indicar a Rede Municipal, como por exemplo, a Deliberação CME nº 01/99 que “fixa norma para a Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino” e o atual Estatuto do Magistério, Lei Complementar nº 461/2009, que ora designa a Rede Municipal como sistema e ora como rede [...]. (p. 22)

Rossini (2013, p. 22) aponta, ainda, que em diversos atos legais encontramos o termo “Rede Municipal” – por exemplo, na Deliberação CME nº 01/99 que “fixa norma para a Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino” e o atual Estatuto do Magistério, Lei Complementar nº 461/2009, que ora designa a Rede Municipal como sistema, ora como rede:

> [...] Art. 3º Para fins desta Lei Complementar considera-se:
> [...] III - Função – O conjunto de atribuições e responsabilidades, cujo exercício é privativo dos integrantes da carreira do Magistério, devendo sua criação ser determinada pelas necessidades decorrentes de amplitude e organização das Escolas da *Rede Municipal de Ensino*. (Grifos da autora)
> [...] VII - Magistério – São atividades da pessoa que exerce a docência, a supervisão, a orientação, a coordenação, a direção e a vice-direção no *Sistema Municipal de Ensino*. (Grifos da autora). (LIMEIRA, 2009)

Diante da imprecisão na definição, “sistema” ou “rede”, optou-se por utilizar o termo “rede”, considerado mais usual. Além disso, a não oficialização do Sistema Municipal de Ensino gera dificuldade em se definir o atendimento às crianças de 4 a 5 anos considerando que tanto as Creches municipais, quanto as pré-escolas atendem a essa faixa etária. Tal situação pode comprometer a identidade da Educação Infantil que se encontra dividida entre EMEIs e Centros Infantis e que adotam concepções diferentes de Educação Infantil.

Ainda, segundo Rossini (2013):

> [...] A Lei 183/1997 também determina que os Centros Infantis fiquem subordinados à Secretaria Municipal da Educação, deixando de ser administrados pelo CEPROSOM. Extingue os cargos docentes e de especialistas em Educação junto à autarquia, e os cria com lotação na SME, juntamente as funções gratificadas de diretor de Escola. (p. 37)

A lei complementar 183/1997 buscou atender à LDBEN 9394/96 que tornou evidente a importância da Educação Infantil, sendo considerada, a partir de então, a primeira etapa da Educação Básica. Nesse sentido, a promulgação da Lei Complementar 183/1997 trouxe avanços para a Educação Infantil,

oferecida pelas Creches no município, uma vez que deixa de ser uma política de assistência social e amparo às famílias em situação de vulnerabilidade, para se consistir em direito das crianças conforme aponta Mathias (2009):

> [...] a Educação das crianças de 0 a 6 anos, concebida, muitas vezes, como amparo e assistência, passou a figurar como direito do cidadão e dever do Estado, numa perspectiva educacional, em resposta aos movimentos sociais em defesa dos direitos das crianças. [...] A inclusão da Creche no Capítulo da Educação explicita a função eminentemente educativa desta, da qual é parte intrínseca a função do cuidar. Essa inclusão constitui um ganho, sem precedentes, na história da Educação Infantil em nosso país. (p.14)

Como efeito da Lei Completar nº 183/1997, os professores que atuavam nas Creches passaram a integrar o quadro do magistério do município, tendo a possibilidade de serem transferidos para outras instituições Escolares, como as EMEIs, assim como tiveram a oportunidade de ocupar o cargo de diretor de Escola, por meio de função gratificada e não como cargo efetivo mediante concurso público. Entretanto, por meio de um projeto encaminhado à Câmara Municipal posteriormente, por vereador da época, os professores que ocupavam a direção de Escolas em 1997 foram efetivados sem concurso, sendo denominados de “diretores estáveis”. Alguns gestores de Creches, ainda hoje, são diretores estáveis.

No momento em que o município incorpora as Creches à Educação, a equipe gestora que atuava na Secretaria de Educação não demonstrou preocupação com a elaboração de um documento norteador que apresentasse as diretrizes educacionais da Educação Infantil, alinhando as duas modalidades, Creches e EMEIs.

Como estratégia para a execução da incorporação das Creches ao Sistema de Ensino, a Secretaria optou por manter o departamento Oficina Pedagógica, antes utilizada pelas EMEIs, entretanto, o departamento passou a ser de responsabilidade da coordenadora pedagógica das Creches.

Conforme apresentado anteriormente, o departamento Oficina Pedagógica tinha por função acompanhar o trabalho docente, atualizar e treinar

os professores por meio de estudos e encontros nos quais a coordenadora da Oficina Pedagógica analisava as práticas pedagógicas desenvolvidas nas salas de aula, a partir de documentos como: pasta de atividades com as produções dos sujeitos, cadernos dos alunos e o registro dos planos de aula, denominado "caderno de reflexão".

Segundo já mencionado, no momento da incorporação das Creches ao Sistema de Educação, ocorrida em 1997, não houve preocupação com a elaboração de Diretrizes para a Educação Infantil. Diante desse problema, a Equipe da Oficina Pedagógica, em 2000, esboçou o primeiro documento orientador das práticas pedagógicas, denominado "Plano de Ensino para a Educação Infantil", tomando como base os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. (RCNEI[10], BRASIL, MEC/SEF, 1998)

Os RCNEI devem ser entendidos como um documento aberto e flexível e de atendimento não obrigatório, que visa à estruturação de propostas educacionais adequadas à especificidade de cada região do país, definindo uma perspectiva teórica norteadora para a Educação Infantil, e apontando a especificação legal da Educação Infantil e sua importância. Com isso, a primeira etapa da Educação Básica passa a ser reconhecida e apoiada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o que é uma grande vitória. Entretanto, como o próprio documento afirma essa não é uma Diretriz Educacional específica para uma Rede Municipal, ou que tenha a pretensão de ser um currículo a ser seguido (MEC, 1996):

> [...] Considerando e respeitando a pluralidade e diversidade da sociedade brasileira e das diversas propostas curriculares de Educação Infantil existentes, este Referencial é uma proposta aberta, flexível e não obrigatória, que poderá subsidiar os Sistemas Educacionais que assim o desejarem, na elaboração ou implementação de programas currículos condizentes com suas realidades e singularidades. Seu caráter não obrigatório visa a favorecer o diálogo com propostas e currículos que se constroem no cotidiano das instituições, sejam Creches, pré-

[10]RCNEI foi concebido para ser utilizado como um guia de reflexão que possa servir de base para a ação educativa dos profissionais que atuam junto às crianças com necessidades especiais na Educação Infantil, respeitando a especificidade de cada criança e a diversidade cultural do País. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/eduinf_esp_ref.pdf.>. Acesso em 4 de dez. 2013.

> escolas ou nos diversos grupos de formação existentes nos diferentes sistemas. (p. 14)

Em 2 de julho de 1998, por meio da assinatura pelo poder executivo municipal do convênio celebrado entre Estado e Município, denominado Programa de Ação de Parceria Educacional Estado-Município, conforme Resolução SE 123, de 13/11/98, ocorreu à municipalização das séries/anos iniciais do Ensino Fundamental que foi, gradativamente, atendendo a estudantes de 1º ao 5º ano. (SÃO PAULO, SE, 1998)

Em razão da municipalização, considerou-se necessário reestruturar o departamento responsável pelo acompanhamento da Educação Infantil para passar a atender, também, às demandas do Ensino Fundamental. Para isso, ampliou-se o quadro de profissionais da então Oficina Pedagógica, que se tornou Centro Municipal de Estudos Pedagógicos. (CEMEP)

A partir da criação dessa estrutura, uma série de indicações de professores passou a compor o quadro dos profissionais responsáveis pela gestão pedagógica da Educação Infantil. É importante salientar que não havia nenhum processo de seleção ou certificação para ascender a essa função, que, anteriormente, era assumida por meio de indicação do Secretário da Educação da época.

Entretanto, à medida que o município passou a assumir os anos iniciais do Ensino Fundamental, que até 1998 eram vinculados ao Sistema Estadual de Ensino, observou-se que as demandas dessa modalidade de ensino eram subdimensionadas e que exigiriam grandes esforços, sejam de recursos humanos e/ou materiais, para a manutenção desse segmento de Ensino.

A qualidade do Ensino Fundamental e a gestão pedagógica tornaram-se a principal preocupação da Secretaria de Educação e investiu-se no treinamento. A equipe do Centro Municipal de Estudos Pedagógicos (CEMEP), nos anos de 2000 e 2001 foi capacitada pelo Instituto de Qualidade no Ensino[11]

---

[11]O IQE é uma associação civil de caráter educacional e de assistência social, sem fins econômicos, criada em 1994 e mantida com o apoio de empresas privadas e parcerias com governos. Sua missão é contribuir para a melhoria do processo do ensino e da aprendizagem nas Escolas da Rede Pública, investindo na formação e valorização do educador e na relação da Escola com sua comunidade, promovendo a cidadania. Seu público-alvo são os alunos (crianças, adolescentes e jovens) das Escolas Públicas do Ensino Básico.

(IQE), trazendo a possibilidade do trabalho pedagógico por meio de competências e habilidades. (ROSSINI, 2013, p. 29)

A partir dos treinamentos e atualizações ocorridas nos anos de 2000 e 2001, a equipe do Centro Municipal de Estudos Pedagógicos (CEMEP) coordenou em 2002, a elaboração dos Planos de Ensino[12] padronizados para todas as Escolas do Sistema de Ensino de Limeira, sendo que havia o plano de ensino específico para o Ensino Fundamental e para a Educação Infantil.

A reorganização dos planos de ensino do Ensino Fundamental e da Educação Infantil ocorreu durante o ano de 2002 e contou com a participação dos coordenadores pedagógicos e professores representantes de cada uma das unidades Escolares. Nessa reorganização, os objetivos específicos de cada conteúdo programático trabalhado nos primeiros anos do Ensino Fundamental e nas etapas da Educação Infantil foram substituídos por habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos, para que os mesmos alcançassem competências em todas as áreas do conhecimento.

Como resultado dessa reorganização, obteve-se um documento denominado “Plano de Referência Curricular” (PRC) que consistia numa proposta pedagógica padronizada para todo o Sistema de Ensino do Município de Limeira, e que continha habilidades, conteúdos e situação didática.

O Plano de Referência Curricular (PRC) configurou um avanço para a Educação do município de Limeira, tendo em vista que se tratava da primeira etapa da construção das Diretrizes Educacionais do Sistema de Ensino de Limeira.

Outro ponto importante a destacar com relação ao PRC é o fato de ter sido elaborado sobre as bases teóricas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental e do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) para a Educação Infantil, conforme aponta Rossini (2013, p. 25). Esse ponto é relevante, porque, ao eleger esses documentos como aportes teóricos, a Educação do Município de Limeira revelou estar

---

Fonte: IQE. Disponível em: <http://www.iqe.org.br/instituto/instituto.php>. Acesso em: 4 dez. 2013.

[12] Documento orientador da prática docente, constituído por habilidades e conteúdos a serem desenvolvidos pelos professores junto às turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental.

alinhada aos propósitos das Diretrizes Curriculares Nacionais[13] estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação, por meio do parecer nº04/98 e pela Resolução nº 02/98. (CNE/CEB, 1998). Outro destaque na elaboração do PRC é que para sua construção foram envolvidos os responsáveis pela implementação das políticas educacionais, uma vez que foi a partir da discussão com representantes dos docentes de cada unidade Escolar e do Centro Municipal de Estudos Pedagógicos que se construiu o documento.

Dessa maneira, o PRC consistiu na unificação do plano de ensino de todas as unidades Escolares do Sistema de Ensino de Limeira, no qual constam os conteúdos, as competências e habilidades a serem desenvolvidas e as avaliações para cada etapa de Escolaridade.

A Secretaria da Educação de Limeira, preocupada com as dificuldades encontradas ao assumir os anos iniciais do Ensino Fundamental, adotou a estratégia de capacitar os docentes do Ensino Fundamental. Com esse intuito, no ano de 2003, a Secretaria implantou o Programa Estudar Pra Valer (EPV), por meio de um convênio com o Centro de Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), responsável pela coordenação do programa.

O objetivo do programa oferecido era o de treinar os professores do Ensino Fundamental, gestores das Escolas e do órgão central de Redes Públicas de Ensino, como forma de propiciar, em todas as áreas do conhecimento, o efetivo aprendizado da leitura e da escrita, na perspectiva do letramento.[14]

Em razão de o processo de ensino-aprendizagem estar sob a ótica do letramento, surgiu a necessidade de se reformularem os planos do Ensino Fundamental e, por consequência, os planos de ensino da Educação Infantil.

Para que essa nova perspectiva pedagógica fosse assimilada pelos docentes, iniciou-se, em 2007, a treinamento dos professores do Ensino Fundamental que lecionavam nas turmas de 1º ano, a partir do curso “Letra e

---

[13]Caracterizam-se por ser um conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos que orientam as Escolas na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de sua proposta pedagógica e de seu regimento.
Fonte: CNE/CEB**.**
Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb004_98.pdf.>. Acesso em 4 de dez. 2013.

[14] SOARES define letramento, como uma prática complementar à alfabetização, designando-o como práticas sociais de leitura e escrita.

Vida",[15] promovido pela Secretaria Municipal da Educação, mediante a parceria estabelecida com a Secretaria Estadual da Educação do Estado de São Paulo, buscando melhorar sensivelmente o índice de alfabetização.

Com o encerramento das formações do Programa Estudar Pra Valer, em 2006, oferecidas aos docentes do Ensino Fundamental, houve a necessidade de uma nova padronização do Plano de Referência Curricular, justificada pela dificuldade de se trabalhar com estudantes transferidos, no decorrer do ano letivo. O que se observava, até então, era que, apesar de o PRC ter se constituído um plano de ensino unificado para as Escolas da rede, cada unidade Escolar tinha flexibilidade para trabalhar os conteúdos no bimestre que considerasse mais adequado. (ROSSINI, 2013, p. 25) Segundo a autora:

> [...] Passando por adaptações e alterações no decorrer dos anos, o PRC é conhecido atualmente entre os docentes como o "rol de habilidades", pois o documento é organizado com as habilidades selecionadas a partir de reflexões sobre os referenciais curriculares e diretrizes curriculares nacionais, objetivando se efetivar num instrumento norteador das ações didático-pedagógicas e importante ferramenta de apoio à prática docente e às aprendizagens dos alunos. (p.27-28)

Embora as Creches tenham sido incorporadas ao Sistema Municipal de Ensino do Município de Limeira desde 1997, a Educação Infantil só é regulamentada no município em 2009, mediante a Deliberação CME Nº 01 de 31/03/2009, a qual dispõe sobre a atualização, fixação e consolidação de normas para a Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino do Município de Limeira-SP (CME, 2009):

> [...] Art. 1º. A presente Deliberação atualiza, regulamenta e consolida a implementação da Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Limeira, conforme Indicação nº. 01/2009 (anexa), observado o disposto no art. 208, inciso IV da Constituição Federal, com nova redação dada pela Emenda [...]

[15]Os objetivos gerais do Programa Letra e vida era o de melhorar significativamente os resultados da alfabetização no Sistema Público de Ensino, tanto quantitativa quanto qualitativamente. Promover uma mudança de paradigma no que se refere tanto à didática de alfabetização quanto à metodologia de formação dos professores. Formar, na base do Sistema Estadual de Educação, quadros estáveis de profissionais capazes de desenvolver a formação continuada de professores alfabetizadores.

> [...] Constitucional nº. 53 de 2006, bem como a instituição do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, ocorrida por força do art. 32 da Lei Federal nº. 9.394/1996 - LDB, com nova redação dada pela Lei Federal nº. 11.274/2006. (CME, 2009, art. 1º)

O fato de a Educação Infantil no município de Limeira ter sido regulamentada tardiamente, e somente mediante a instituição do Ensino Fundamental de nove anos, nos leva a inferir que até 2009 a atenção dada a essa modalidade de ensino era significativamente menor do que a dispensada ao Ensino Fundamental. Em razão da implementação do Ensino Fundamental de 9 anos, Lei Federal nº 11.274/2006, optou-se por acompanhar o Estado, utilizando para esse fim a legislação e/ou deliberações do Estado, até que o Conselho Municipal da Educação pudesse se adequar.

Considerando que as mudanças legais ocorridas no período de 1996 a 2006, como a LDB 9394/96, a Lei 11.274/2006 e a criação do FUNDEF, estavam voltadas, na sua maioria, à regulamentação e ao financiamento do Ensino Fundamental, observou-se que a Educação Infantil ficou à margem da agenda das políticas nacionais e, por consequência, dos municípios também. Os efeitos indesejáveis das políticas educacionais, nas quais não se previam recursos federais para a manutenção da Educação Infantil, foram sentidos tanto pelos profissionais da Educação como também pela população.

Nesse período, a expansão da rede física no município de Limeira se deu pela construção de novas Escolas municipais que atendiam em especial ao Ensino Fundamental, denominadas CEIEFs, as quais previam atendimento de algumas turmas de Educação Infantil, não havendo mais a construção de Centros Infantis para atender às crianças de 0 a 5 anos em período integral.

O espaço ocupado pela Educação Infantil na agenda política do município, no período de 1997 até 2006, era restrito à problemática do *déficit* de vagas para as crianças de 0 a 3 anos, em razão da crescente procura da população por esse atendimento.

O aumento da procura por vaga nas Creches se deu em virtude da possibilidade de os centros infantis poderem atender às crianças nessa faixa etária, sem que a mãe estivesse obrigatoriamente trabalhando, conforme previsto na LDB 9394/96, Título III, que trata do direito à Educação e do dever

de educar, art. 4º, inciso IV, “IV - atendimento gratuito em Creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade”. (BRASIL, 1996)

Com a finalidade de amenizar os efeitos indesejáveis das políticas públicas na Educação Infantil, sobretudo nos centros infantis, procurou-se estabelecer parcerias com a sociedade civil. No município de Limeira, essa iniciativa se deu por meio do Programa Redes pela Educação Infantil (REDINs).

Tal programa, implementado em 2007, e em parceria com o Instituto para o Desenvolvimento do Investimento Social (IDIS) tinha como pilares: (i) formação de redes sociais intersetoriais, com o objetivo de realizar o diagnóstico detalhado das cidades para identificar os ativos locais, elaborar projetos de mobilização de recursos para o aumento do acesso e qualidade da Educação Infantil; (ii) formação de profissionais que atuam nas Escolas de Educação Infantil gestores, docentes e demais profissionais.

Nesse mesmo ano, outras ações previstas foram implementadas pelo programa como: formação continuada de profissionais de Educação Infantil e dos primeiros anos do Ensino Fundamental, com o apoio técnico do Instituto Avisa Lá, o treinamento de monitores, profissionais dos Centros Infantis, em diversas áreas do desenvolvimento infantil, ações possíveis somente mediante o financiamento pela Fundação Bernard Van Leer[16].

Entretanto, diante da impossibilidade de envolver todas as Escolas municipais de Educação Infantil no município de Limeira, em razão dos poucos recursos financeiros destinados à Educação Infantil, a Secretaria da Educação optou por selecionar e por direcionar essa formação apenas cinco gestores de Centros Infantis,que foram escolhidos aleatoriamente, contemplando apenas um gestor de Escola de cada região do município. Os demais gestores e profissionais de Educação Infantil eram convidados a participar de reuniões mensais, nas quais eram informados sobre as ações do programa. (CAPICOTTO, 2013)

---

[16]A Fundação *Bernard Van Leer*, de origem holandesa, investe no desenvolvimento e suporte de programas para melhorar as oportunidades oferecidas a crianças de 0 a 8 anos em situação de desvantagem social e econômica. Criada em 1949, sua constituição é um legado do industrial e filantropo holandês Bernard van Leer. Fonte: IDIS
Disponível em: <http://www.idis.org.br/acontece/noticias/fundacao-bernard-van-leer-define-seu-programa-de-investimento-social-no-brasil.>. Acesso em: 17 de jun. 2014.

Embora esse programa tenha contemplado a Educação Infantil, ainda foi insuficiente para sanar os problemas relativos a treinamento dos profissionais que atuavam na Educação Infantil. Tal afirmação encontra respaldo nos apontamentos de Rossini (2013):

> [...] Contudo, o foco de atenção dispensada pela equipe da SME ao Ensino Fundamental, após a municipalização, no que se refere à formação e ao acompanhamento pedagógico, impactou a atenção dispensada à Educação Infantil, como relata a diretora da Escola C, em entrevista: "Quando a rede abraçou o Ensino Fundamental houve um discurso de que o fundamental era prioridade e a Educação Infantil foi sendo esquecida, em especial a Creche". (p. 28)

Na seção que se segue, descrevo a Educação Infantil no município de Limeira, sob a luz das legislações municipais, sobretudo do Regimento Comum às Escolas da Rede de Ensino de Limeira e da Deliberação CME Nº. 01, de 31 de março de 2009, que dispõem sobre a atualização, fixação e consolidação de normas para a Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino do Município de Limeira-SP. Busco descrever de que forma a Educação Infantil é organizada no município de Limeira, especificando as características da rede atualmente.

1.3.2 A Regulamentação da Educação Infantil no município de Limeira

A regulamentação da Educação Infantil no município de Limeira se deu por meio da Deliberação CME Nº1/2009, que, em seu artigo 1º, assim define essa etapa educacional: "primeira etapa da Educação Básica, constitui direito da criança de zero a cinco anos, que o Estado e a família têm o dever de atender". Como posto, a regulamentação alinha-se à LDB 9394/96.

O artigo 3º da Deliberação CME nº1/2009 estabelece de que forma a Educação Infantil será oferecida no município de Limeira:

> [...] - Creches ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

> II- pré-escolas, para crianças de quatro a cinco anos.
> § 1º. Para fins desta Indicação, entidades equivalentes a Creches, às quais se refere o inciso I deste artigo, são todas as responsáveis pela Educação e cuidado de crianças de zero a três anos de idade, independentemente de denominação e regime de funcionamento.
> § 2º. As instituições de Educação Infantil que mantêm, simultaneamente, o atendimento a crianças de zero a três anos em Creches e de quatro a cinco anos em pré-escolas, constituirão centros de Educação Infantil, com denominação própria. (CME, 2009)

Corroborando com a deliberação acima, o Regimento Comum às Escolas da Rede Municipal de Ensino de Limeira, Capítulo 3, inciso § 3º, prevê que as crianças de zero a cinco anos sejam atendidas, preferencialmente, em período integral. Esse atendimento ocorre nos Centros Infantis (CIs) e nos Centros de Educação Infantil e Ensino Fundamental (CEIEFs), que atendem em período integral à faixa etária de 0 a 3 anos e, em período parcial, às crianças da faixa etária de 4 a 5 anos. Também são oferecidas vagas à faixa etária de 3 a 5 anos, em período parcial nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs), que atendem, exclusivamente, à Educação Infantil e às Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEFs).

Para melhor compreensão do sistema dual de Educação Infantil e do município, o quadro 1 descreve as instituições de Educação Infantil e que compõem o Sistema de Ensino de Limeira:

Quadro 1 – Formas de atendimento nas instituições de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Limeira.

Centros Infantis C.I.s (Creches)	**Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEIs (pré-escolas)**
Instituições que atendem à faixa etária de 0 a 3 anos, na modalidade Creche, e à faixa etária de 4 a 5 anos, na modalidade pré-escola, ambas em período integral. A faixa etária de 0 a 2 anos e 11 meses é dividida em turma de Berçário I (de 0 a 1 ano), Berçário II (de 1 a 2 anos), Maternal I (2 a 2 anos e 11 meses). As turmas são atendidas por “monitores”, sem formação pedagógica, sendo exigido desses profissionais o Ensino Fundamental completo. A faixa etária de 3 a	Instituições que atendem à faixa etária de 3 a 5 anos em período parcial. As turmas são organizadas em Maternal II (3 anos e 4 meses a 3 anos e 11 meses) 1ª etapa (de 4 anos a 4 anos 11 meses) e 2ª etapa (de 5 anos a 5 anos e 11 meses) e atendidas por professores com formação mínima em

5 anos é organizada em turmas de Maternal II (3 anos a 3 anos e 11 meses), 1ª etapa (de 4 anos a 4 anos 11 meses) e a 2ª etapa (de 5 anos a 5 anos e 11 meses). Essa faixa etária é atendida em um dos turnos por professores com formação mínima na modalidade Magistério e, no outro turno, por monitores. Mesmo contando com professores para as turmas de 3 a 5 anos e pertencendo à modalidade pré-escola, o termo Creche ainda é empregado, já que permanece o ensino no mesmo prédio e sob as especificidades dessas instituições. Observa-se maior atenção ao cuidado pessoal do que à prática pedagógica.	Magistério. Apenas as atividades de alimentação e de higiene oral são realizadas por monitores. As demais atividades são desenvolvidas, prioritariamente, pelos docentes.

Elaboração própria com base na pesquisa de campo nas escolas selecionadas.

O Sistema Municipal de Ensino de Limeira atende no ano de 2014, a 9.818 crianças com idades entre 0 a 5 anos, distribuídas em universo de 89 unidades Escolares, conforme tabela 01:

Tabela 1 - Atendimento à Educação Infantil na Rede Municipal da Educação de Limeira no ano de 2014.

Nível de atendimento	Nº potencial de alunos (IBGE)	Nº de alunos (Censo Escolar-(INEP)	Nº de alunos matriculados por segmentos		Nº de unidades Escolares	Nº de unidades vinculadas
			Creche	Etapas I e II		
Centros Infantis: BI, BII, MI, MII[17] – Etapa I e Etapa II.	12.739	4.429	2474	2229	24	10
EMEI MII Etapa I e Etapa II	8.493	1.366	373	1006	14	
EMEIEFs	18.250	12.821	520	1857	36	
CEIEFs	Idem	3.505	585	774	7	
Total	39.482	22.121	3952	5866	81	

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da DIREPLAN – Diretoria de Planejamento da Secretaria Municipal da Educação de Limeira.[18]

[17] BI = Berçário I - 0 a 17 meses e 29 dias.
BII = Berçário II - 18 a 29 meses e 29 dias.
MI = Maternal I - 30 a 41 meses e 29 dias.
MII = Maternal II - 42 a 53 meses e 29 dias.

[18] Os dados apresentados neste tópico são internos da Secretaria Municipal da Educação de Limeira e foram coletados junto a Diretoria de Planejamento da Secretaria Municipal que, gentilmente, os cedeu para elaboração deste trabalho.

Quanto ao quadro de profissionais da Educação, compreendendo os níveis infantis e fundamentais, a Rede Municipal é composta por aproximadamente 1.208 professores efetivos, cerca de 520 contratados (número flutuante, devido às substituições docentes), 76 diretores de Escola efetivos, 87 professores coordenadores que são professores efetivos da rede, mas atuam na função de coordenador, 81 vice-diretores, professores efetivos e indicados pelo diretor de Escola para a função, 215 profissionais de apoio administrativo (secretário de Escola e oficial administrativo) e 1.770 profissionais de apoio operacional que compreende auxiliares gerais e monitores, todos os funcionários efetivos. (DIREPLAN, 2012[19])

No que se refere à organização administrativa da Educação Infantil e, o Regimento Comum das Escolas da Rede Municipal de Ensino de Limeira em seu artigo 4º afirma que cabe à Secretaria Municipal da Educação definir o número de dias letivos e horas da Educação Infantil, por meio de ato normativo anual, ou seja, a cada início de ano letivo, as unidades Escolares de Educação Infantil seguem a deliberação do Calendário Escolar que é elaborado por uma comissão composta por Agentes de Desenvolvimento Educacionais (ADEs), membros do Departamento de Planejamento da Secretaria, membros da Superintendência Administrativa e Pedagógica da Secretaria e gestores de Escola convidados pela Secretaria.

Quanto aos objetivos da Educação Infantil, o parágrafo único do Capítulo II do Regimento Comum determina que os mesmos estejam previstos em documento próprio, que integrarão o Plano Gestor de cada unidade de ensino. Por outro lado, a Deliberação nº1/2009, em seu Capítulo 2I, que trata das finalidades da Educação Infantil e, determina que:

> [...] Art. 4º. A Educação Infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.
> Art. 5º. A Educação Infantil tem como objetivos proporcionar condições adequadas para promover o bem-estar da criança, seu desenvolvimento físico, motor, emocional, intelectual, moral e social, a ampliação de suas experiências e estimular o interesse da criança pelo processo do conhecimento do ser

[19] Embora tenham sido solicitados dados atuais, a Secretaria da Educação de Limeira não os forneceu.

> humano, das ciências, da natureza e da sociedade. (CME, 2009)

No parágrafo único, em consonância com os RCNEI, a deliberação nº1/2009 determina que: “Dadas às particularidades do desenvolvimento da criança de zero a cinco anos, a Educação Infantil cumpre duas funções indispensáveis e indissociáveis: educar e cuidar”. (CME, 2009)

Neste sentido, Arce (2007, p. 21, *apud*. MARSIGLIA, 2011, p. 63) aponta:

> [...] Os RCNEI defendem que “[...] a instituição de Educação Infantil é um lugar onde predominam o espontâneo e as brincadeiras prazerosas, ou seja, há uma atmosfera não diretiva no trabalho pedagógico. Acaba-se por defini-la como complementar a educação familiar”. (ARCE, 2007, p. 21, *apud* MARSIGLIA, 2011p. 63)

A gestão das Unidades Escolares de Educação Infantil, segundo o Regimento Comum, segue o princípio da gestão democrática, com participação da comunidade Escolar e local na tomada de decisão, para o melhor funcionamento da unidade Escolar e a qualidade do Ensino oferecido (Regimento Comum das Escolas da Rede Municipal de Ensino de Limeira, art. 5º, inciso 1).

Segundo o artigo 7º da Seção III do Regimento Comum, a estrutura funcional dessas unidades é composta por:

- Direção - Diretor, Vice-diretor e Conselho de Escola.
- Apoio técnico-pedagógico - Professor coordenador.
- Apoio administrativo - Secretário e/ou Auxiliar administrativo e/ou Assistente administrativo.
- Serviço social - Assistente social.
- Órgãos colegiados e Instituições auxiliares - Conselho de Escola, Associação de pais e mestres – APM.
- Corpo docente.

Como documento norteador da gestão das unidades Escolares, encontra-se o Plano Gestor que deverá ser elaborado por cada unidade e no

qual será apresentada a proposta de trabalho, os objetivos da unidade, a análise do contexto Escolar e de seu entorno, a avaliação do trabalho dos anos anteriores, das metas a curto, médio e longo prazo, os planos de curso para cada nível e modalidade de ensino a que a Escola atende os projetos especiais, planos de atendimento especializado e os planos de trabalhos dos profissionais da Escola (Diretor, Professor Coordenado, Assistente Social, Nutricionista).

De acordo com o Regimento Comum das Escolas do Sistema Municipal de Ensino de Limeira, seção II, Capítulo IV, inciso I, a elaboração, a implementação e a avaliação do Plano Gestor deverão contar com a participação dos membros da comunidade Escolar, por meio dos órgãos representativos existentes na instituição que corresponde ao Conselho de Escola.

Como meio de monitorar e acompanhar o desenvolvimento dos alunos da Educação Infantil, assim como deliberar sobre as propostas pedagógicas e administrativas, o artigo 40, da Subseção IV do Regimento Comum das Escolas da Rede Municipal de Ensino de Limeira, prevê que o Conselho da Educação Infantil deva ser presidido pelo Diretor de Escola e integrado pelo Professor-Coordenador, por todos os professores da Educação Infantil da Escola, e, caso haja, pelo professor do Atendimento Educacional Especializado. Assim, deliberações do Conselho de Educação Infantil devem estar de acordo com esse Regimento Escolar e demais dispositivos legais.

No que se refere ao currículo da Educação Infantil, o artigo 92 do Regimento Comum das Escolas da Rede Municipal de Ensino de Limeira prevê que o currículo será composto por dois grandes eixos: Formação Pessoal e Social (identidade e autonomia) e Conhecimento do Mundo (Artes Visuais, Música, Movimento, Natureza e Sociedade, Matemática e Linguagem Oral e Escrita), devendo observar os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e demais orientações dos órgãos do Sistema de Ensino.

Até o ano de 2012, o Currículo da Educação Infantil estava documentado por meio do Plano Referencial Curricular (PRC), documento norteador das práticas pedagógicas, composto por um rol de habilidades e que eram padronizadas para toda a rede. A partir daquele ano, com a alteração na

gestão da Secretaria de Educação e pela mudança na proposta educacional do município para a abordagem da Pedagogia Histórico Crítica[20] está sendo construídos novos documentos norteadores para a Educação Infantil. A Secretaria de Educação encaminhou documento, via *e-mail,* às instituições Escolares, denominado "Conteúdos para a Educação Infantil", no qual apresenta as características de cada faixa etária, rol de conteúdos programáticos para cada etapa da Educação Infantil, trazendo, também, um aporte teórico que trata do desenvolvimento humano e do trabalho a ser desenvolvido em sala de aula, de acordo com a Teoria da Aprendizagem de Vygotsky.

Diferentemente dos anos anteriores, não foi solicitado aos gestores de Escola, em conjunto com a comunidade Escolar, que elaborassem o Adendo ao Plano Gestor, no qual a unidade Escolar apresenta uma análise do trabalho desenvolvido no ano anterior e, a partir desta, redireciona as metas e estratégias para o ano letivo subsequente.

Em 2013, a Superintendência Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Limeira iniciou, junto aos gestores Escolares, uma discussão para que fosse alterado o documento norteador da gestão das unidades Escolares de Plano Gestor para Projeto Político Pedagógico (PPP). Contudo, houve apenas uma reunião de formação com os gestores de todas as Escolas municipais para a discussão do assunto e até o momento não houve alteração na legislação, nem a solicitação para sua elaboração. Dessa forma, permanece o Plano Gestor como documento norteador, que legaliza as ações propostas pelas unidades Escolares do município de Limeira, com validade até o ano de 2014.

Em 2014, já contanto com uma nova estrutura organizacional e pedagógica, a Secretaria da Educação de Limeira implementou os Currículos para a Educação Infantil, Ensino Fundamental regular (do 1º ao 5º ano) Ensino

[20] A Pedagogia histórico-crítica, desenvolvida por Saviani (2005), inclui a Educação no processo social e histórico de humanização do homem. A concepção de Educação e, no caso, a Educação Escolar como "mediação no seio da prática social global" (SAVIANI, 2007, p. 420), fundamenta essa Pedagogia como uma ação transformadora e de emancipação dos sujeitos sociais, afirmando a politização do fazer pedagógico.

Supletivo (alfabetização e pós-alfabetização), seguindo os pressupostos da Pedagogia histórico-crítica. (LIMEIRA, 2013)

Na seção seguinte, são apresentados os dados coletados na pesquisa de campo, mediante entrevistas com os gestores de Escolas de Educação Infantil, com os docentes de seis Escolas de Ensino Fundamental, que compuseram o grupo focal. Após análise e articulando dos dados, buscamos averiguar a procedência dos depoimentos avaliativos de professores e gestores sobre um possível descompasso na aprendizagem entre sujeitos das Creches e da EMEIs, para então, no Capítulo 3, propormos o Plano de Ação.

1.4 A avaliação de aprendizagem e desempenho dos alunos egressos dos Centros Infantis, na perspectiva de professores dos primeiros anos do Ensino Fundamental

Com o objetivo de melhor entender as causas do anunciado descompasso de aprendizagem dos sujeitos oriundos dos Centros Infantis em relação aos alunos procedentes das EMEIs, apontados pelos professores e gestores de Ensino Fundamental da rede, foi formado um grupo focal com seis professores dos primeiros anos do Ensino Fundamental de seis Escolas da região leste do município de Limeira. O grupo focal foi conduzido pela pesquisadora. Lembramos que foram selecionadas para compor o grupo, Escolas de Ensino Fundamental que recebam sujeitos egressos da Educação Infantil – Creches e EMEIs. Paralelamente, o desempenho desses estudantes em Língua Portuguesa e Matemática, ao longo do primeiro ano do Ensino Fundamental, foi acompanhado, com base nas avaliações bimestrais internas das Escolas.

Um roteiro com perguntas pré-elaboradas guiou as discussões no grupo focal:

(1) se, realmente, o grupo percebe alguma diferença entre o nível de aprendizagem dos estudantes advindos das Creches (Centro Infantis) e o dos sujeitos das pré-escolas (EMEIs);
(2) quais seriam essas diferenças;
(3) quais as dificuldades enfrentadas pelos professores ao trabalharem com diferentes níveis de aprendizagem no primeiro ano do Ensino Fundamental;

(4) se há distinção no grau de comprometimento das famílias de estudantes procedentes das Creches e das pré-escolas;
(5) como as dificuldades dos sujeitos advindos da Creche interferem no trabalho desenvolvido em sala de aula;
(6) se o PNAIC intensificou a preocupação com o baixo aproveitamento desses alunos;
(7) quais conhecimentos os professores esperam que o aluno já tenha consolidado ao ingressar no Ensino Fundamental.

Para preservar a identidade das Escolas de Ensino Fundamental e dos professores participantes, cada Escola recebeu um número de identificação, assim como as professoras são identificados pelo número da Escola onde atuam.

Um número significativo dos professores respondeu "sim", à questão 1, e quando questionados sobre quais seriam as diferenças entre o desenvolvimento dos estudantes provenientes de instituições de Educação Infantil distintas – questão 2 -, apontaram:

Os alunos que recebemos do Centro Infantil neste ano vieram com muita dificuldade para traçar, ler e reconhecer as letras do alfabeto. Reconheciam poucas letras. Não sabiam grafar o seu nome, todos precisavam do apoio do crachá. (Professora da Escola 3)

Eu concordo. A diferença que a gente nota é que as crianças não conseguem utilizar o material de maneira adequada, o caderno é tudo meio desorganizado e os que vêm da EMEI já conseguem. Esse é um ponto. (Professora da Escola 2)

Eu não. Depende como a direção da Escola dá preparação ao professor para trabalhar com esses alunos. Então, eu discordo. Eu já trabalhei em Educação Infantil. Hoje eu trabalho em Creche e... Depende do preparo... Que nem na Creche onde eu trabalho, a coordenadora... Ela procura estar sempre observando o nosso trabalho. Ela dá subsídios para gente trabalhar. (Professora da Escola 1)

As respostas das professoras às duas perguntas levaram outra professora a apresentar uma queixa em relação ao trabalho desenvolvido nas Creches, ligada à questão 5:

Uma professora colega nossa, que dá aula em Creche, falou para nós que lá é proibido o uso do caderno na Creche! São só aquelas folhas A4... A3. Aquelas maiores. Então, é lá que eles fazem as atividades. Tanto que os outros... Eles trabalham com o uso do caderno... Trabalham as letras do alfabeto... Enquanto a Creche não. Como a sala é multisseriada, tem aqueles que já conseguem lidar com o material e tem aqueles que têm essa dificuldade. (Professora da Escola 2)

Com o objetivo de entender se as diferenças percebidas pelas professoras alocadas nas Creches e participantes do grupo focal eram apenas em relação à dificuldade dos estudantes quanto ao uso do caderno, indaguei-lhes se sentiam, também, diferenças quanto ao estágio de compreensão do sistema da escrita[21], a partir dos instrumentos de avaliação utilizados pela rede. Uma das professoras apontou:

> Sim, bastante. Os da Creche têm mais dificuldades na avaliação da escrita, por não conhecerem todas as letras do alfabeto. É preciso fazer no início um trabalho intensivo com o alfabeto, para que eles consigam. Os da EMEI já conseguem mais. Já estão mais trabalhados. Acho que eles (da EMEI) trabalham mais o alfabeto. O nome, como ela já disse, eles também não conseguem. Alguns não conseguem pegar no lápis direito. Não conseguem organizar o caderno, virar uma folha... vão lá pro meio do caderno e os da EMEI, já. (Professora da Escola 2. Grifos da autora).

> Se as crianças vêm todas identificando as letras do alfabeto, com o nível pelo menos de silábico com valor o trabalho da professora fica mais fácil e pode ir além. Esse ano nós recebemos alunos que não usavam caderno, não identificavam letras do alfabeto [...]. Então, esse trabalho é muito mais difícil quando eles vêm com o nível pré-silábico ou silábico sem valor. (Professora da Escola 1)

Ainda respondendo sobre a compreensão da escrita e reconhecimento das letras do alfabeto, perguntas relacionadas à questão 3 do roteiro de discussão no grupo focal, uma professora relatou:

> Na minha turma, por exemplo, tem alunos da Creche e da EMEI. De acordo com a pesquisa que fiz, tem metade da Creche e metade da EMEI. Nem todos os alunos da Creche são ótimos e nem todos os da EMEI são excelentes. Tenho alunos que vieram das Creches e são ótimos... Produzem, leem corretamente. (Professora da Escola 1).

Nas respostas acima se observam discordâncias no posicionamento das professoras ao descreverem o desempenho dos alunos em foco, o que reflete, já de início, o conflito nas avaliações desses professores. Percebe-se, também a existência de formas diferentes de se conceber a função dos trabalhos pedagógicos a serem desenvolvidos pelas Creches. Essa percepção poderia induzir à avaliação sobre o desnivelamento da aprendizagem pelos sujeitos pesquisados.

---

[21] FERRERO, Emília. *Guia Prático para o Professor de Ensino Fundamental I*. Disponível em: <http://revistaguiafundamental.uol.com.br/professores-atividades/94/imprime252538.asp>.

Ressalta-se, também, que a diferença apontada pelos professores entre os alunos oriundos das Creches e os provenientes das EMEIs, não se dá apenas nos níveis de aprendizagem, mas também em outros níveis, tais como: disciplina (comportamento adequado), adaptação à rotina do Ensino Fundamental (permanecer mais tempo em sala de aula), uso adequado do caderno (consideram que as Creches municipais não trabalham com esse material).

A análise dos depoimentos dos docentes no grupo nos permite visualizar a existência de preconceito por parte de algumas professoras, com relação aos sujeitos advindos de Creches, como portadores de mais dificuldades cognitivas ao ingressarem no Ensino Fundamental. Ao mesmo tempo, essas respostas apontaram a possibilidade de existirem diferenças nas práticas pedagógicas nas Creches municipais: algumas têm um perfil mais pedagógico, em outras palavras, um perfil mais voltado ao educar do que para o cuidado, o que possibilita que o coordenador pedagógico fique próximo dos professores, monitorando o trabalho desenvolvido e oferecendo auxílio; enquanto que, em outras, é possível que, por desconhecimento ou má interpretação das orientações dadas por membros da superintendência pedagógica, pela direção, coordenação ou até mesmo pelo próprio professor, considerem que as Creches não devam desenvolver com as crianças a habilidade de usar o caderno, deixando essa tarefa a cargo dos professores do Ensino Fundamental.

Nas conversas com os professores, no tocante aos tópicos que envolvem o conjunto de questões do roteiro de discussão posto ao grupo, percebe-se que os professores da Escola 2 acusam a existência de níveis diferentes de aprendizagem pelos estudantes (Creche e EMEI); enquanto que as professoras da Escola 1 afirmam que a diferença se dá em relação ao comportamento (disciplina) dos sujeitos da Creche, o que as leva a avaliá-los como mais agitados:

> Os alunos da Creche, não sei se pelo fato deles ficarem sem os pais o dia todo, o comportamento deles é mais complicado do que os da EMEI. (Professora da Escola 1)

> Quando eu trabalhei na Creche, eu tinha uma sala que ficava fora dela e quando eu ia na Creche, por exemplo, na hora do lanche, eu percebia que os que ficavam só dentro da Creche eram mais agitados... Iam pra lá e pra cá. Os alunos da Creche querem brincar não têm aquela noção de Escola que os alunos da EMEI têm. (Professora da Escola 2)

Segundo essas professoras, o comportamento dos estudantes procedentes das Creches, considerados por elas como imaturo e inadequado, poderia estar dificultando seu desempenho no Ensino Fundamental, uma vez que as professoras parecem associar comportamento disciplinar inadequado à dificuldade de aprendizagem. Esses posicionamentos, numa primeira análise, podem estar confirmando a existência do preconceito já citado em relação aos discentes provenientes dos Centros Infantis (Creches).

As professoras também consideram que a rotina típica de uma Creche, de cuidados com a higiene, alimentação, hora do sono, brincadeiras contribuem para que os sujeitos não desenvolvam uma cultura de Escola, enquanto que os alunos da EMEI desenvolvem na Educação Infantil já a noção de Escola e os objetivos da mesma. Essas considerações, que respondem à questão 5 do roteiro, encontram respaldo nas declarações de uma das professoras:

> Na minha opinião... Eu acredito é porque eles ficam o dia todo na Creche.... A professora e um período a professora... E aí essa rotina fazem com que eles chegam e perguntam se não vão dormir... Se não vão ao parquinho... "Nós não vamos ao parquinho?", eles perguntam. Para eles entrarem na rotina da Escola vai uns dois meses, para eles entenderem que têm matérias para estudar, para eles entenderem que a gente tem que estudar a língua portuguesa, depois a matemática... Eles não entendem isso! Então, eles ficam demorando.... Demorando... Já os da EMEI, não! Parece que eles têm mais rotina... Mais rotina de sala de aula. Eles não sentem tanta diferença de lá (Escola de Educação Infantil) para aqui (Escola de Ensino Fundamental). (Professora da Escola 2)

No tocante ao item 4 do roteiro, as professoras apontam grau de comprometimento diferenciado entre as famílias das crianças oriundas das Creches e das crianças que vêm da EMEI. Segundo elas, as famílias das crianças provenientes da EMEI são mais atentas ao processo educativo das crianças, conforme aponta uma professora:

> Eu acredito que a família também influencia. As crianças da EMEI ficam com as mães, que dão atenção, têm livros. Já os da Creche, não. Parece que eles são mais largados. Porque as mães trabalham fora, é o irmão que vem buscar... É o irmãozinho que, às vezes faz a lição... Então, a lição de casa não é a criança que faz. (Professora da Escola 2)

A forma simplista de lidar com essa diferença ratificam o preconceito disseminado na rede em relação aos estudantes oriundos das Creches e, certamente, contribui para o surgimento da ideia de que exista um

descompasso entre desempenho dos egressos da Educação Infantil, podendo conduzir, também, a uma avaliação um tanto preconceituosa de que o trabalho pedagógico desenvolvidos nos Centros Infantis (Creches) seja insatisfatório, diante das expectativas dos professores e gestores de Escolas de Ensino Fundamental.

Na sequência de discussões no grupo focal, as professoras foram questionadas a respeito do conhecimento matemático dos sujeitos de Creches. Os seguintes depoimentos nos servem de exemplos:

> No começo do ano não conseguiam fazer a contagem e nem a escrita. A escrita dos números era quase toda espelhada. Nas atividades em sala de aula, pude observar as dificuldades dos alunos em diferenciar letras de números. (Professora da Escola 3)

> Na matemática, eles vêm com os números espelhados, os da Creche. Os da EMEI já têm mais noção. (Professora da Escola 2)

> Eles vêm com a noção bem básica. Hoje a gente tem que ir até o 100, antes ia até o 50. Eles têm muita dificuldade e, então, a gente tem que voltar de novo. Os da EMEI já têm mais noção. (Professora da Escola 2)

As queixas das três professoras incidem sobre a dificuldade dos discentes das Creches em reconhecerem e distinguirem letras de números, dificuldades em traçar letras e números, o domínio de conceitos matemáticos básicos: contagens, ideias sobre as operações fundamentais e associação de número com quantidade.

As discussões com o grupo focal nos levaram, também, a concluir que as professores, em sua maioria, consideram que os estudantes de Creche trazem consigo uma vivência diferente da trazida pelos discentes de EMEI, por seu ingresso na tenra idade, antes mesmo de um ano e a longa permanência na Escola, deixando a instituição somente aos cinco anos.

Nossos apontamentos sobre os posicionamentos avaliativos, nem sempre confluentes, dos professores do grupo focal, nos sinalizaram para a relevância de se confrontar essas avaliações com o desempenho alcançado por alunos provenientes de Centros Infantis e EMEIs ao longo do ano letivo de 2013, por meio das avaliações de desempenho da rede. No Capítulo II trataremos mais atentamente essas questões.

A situação retratada até o momento, também nos demonstrou a necessidade de se investigarem as concepções de Educação Infantil adotadas

pelas instituições, bem como as expectativas do Ensino Fundamental em relação à Educação Infantil, para, assim, termos mais dados para verificar a desarticulação entre as modalidades de Ensino Infantil e Fundamental.

Essa averiguação terá espaço de discussão também no Capítulo 2, uma vez que, posteriormente, subsidiará o Plano de Ação a ser proposto no Capítulo 2.

Buscando compreender qual é o entendimento da Secretaria Municipal de Limeira em relação à questão posta para o presente estudo, realizei uma entrevista com a coordenadora do PNAIC na Secretaria.

Segundo ela, a Secretária da Educação de Limeira não tem um estudo a respeito do problema:

> Empiricamente não temos dados. A Secretaria não fez um levantamento como um todo para verificar se a rede tem esse problema. Se esses apontamentos são do censo comum ou se partem de fatos reais. Mas há sim... A gente escuta professores, coordenadores e diretores colocando que há essa diferença. Diferença no comportamento... Que as crianças de Centro Infantil têm comportamento mais difícil, que a questão da atenção é reduzida para fazer uma atividade.

Pode-se, assim perceber que a Secretaria da Educação de Limeira ainda não tem realizado estudo formal a respeito da questão que se coloca, desde o início na presente dissertação, qual seja: *Os alunos oriundos de Centros Infantis - Creches municipais - e de Escolas Municipais de Educação Infantil – pré-escolas - realmente apresentariam essas dificuldades anunciadas por professores e gestores em reuniões de formação?*

A ausência desse estudo formal, por parte da Secretaria de Educação, torna relevante o propósito da presente pesquisa de analisar os resultados obtidos pelos sujeitos egressos das Escolas de Educação Infantil pesquisadas nas avaliações somativas bimestrais, no primeiro ano do Ensino Fundamental no ano de 2013.

1.5 Os resultados de desempenho dos alunos egressos da Educação Infantil (EMEIS e CIs) - os depoimentos avaliativos dos professores colocados em cheque

Nesta seção, são apresentados os dados coletados sobre o desempenho dos estudantes de duas turmas de primeiro ano nas avaliações bimestrais,

elaboradas e aplicadas, conforme determina o Sistema de Avaliação da Rede Municipal de Educação de Limeira.

Para compor a amostra da pesquisa de desempenho dos alunos, foram selecionadas duas Escolas de Ensino Fundamental, cujos professores participaram do grupo focal. De cada Escola, foi selecionado um professor de uma turma de primeiro ano, composta por estudantes egressos das duas Escolas de Educação Infantil em estudo – EMEIs e CIs. Para a definição dos dois professores, selecionaram-se um docente que afirmava a existência do descompasso de aprendizagem entre os sujeitos provenientes de EMEI e Centro Infantil e outro que se opunha a esse posicionamento.

Para certificar se os alunos das turmas selecionadas, oriundos dos Centros Infantis, teriam desempenho inferior ao dos estudantes procedentes das EMEIs, foram adotados para essa avaliação os conceitos de desempenho atribuídos aos discentes nas avaliações bimestrais do município, aplicadas ao longo do ano letivo de 2013, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Para verificar se o resultado obtido nas avaliações desses estudantes pesquisados não foi decorrente da baixa frequência às aulas, analisou-se, também, a porcentagem de frequência desses alunos, tendo em vista o mínimo exigido por lei, ou seja, 75% de comparecimentos ao mês.

Na seção a seguir são apresentadas informações acerca do sistema de avaliação do Sistema de Ensino Municipal de Limeira.

1.5.1 O sistema de avaliação do município de Limeira

O Sistema de Avaliação do município de Limeira em 2012 foi regulamentado pela Resolução SME 01/2012, que define finalidades, níveis de ensino, áreas do conhecimento avaliadas, critérios utilizados para as avaliações, tanto em nível externo, quanto interno, instrumentos de avaliação a serem utilizados, registro da aprendizagem, aproveitamento e desempenho dos estudantes e níveis de avaliação.

O sistema de avaliação respalda-se nos pressupostos sócio-construtivistas, na concepção de aprendizagem apoiada na interação do sujeito sobre os objetos e na mediação pela linguagem, na relação entre o que se aprende e o que se ensina, na avaliação como parte importante do processo

ensino-aprendizagem e na mediação desse processo de forma contínua, diagnóstica e formativa.

De acordo com Resolução SME nº 13/2012, de 26 de novembro de 2012 que dispõe sobre Sistema de Avaliação dos Estudantes da Rede Municipal de Ensino as finalidades do Sistema de Avaliação são:

> [...] I- organizar o sistema de avaliação dos estudantes do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Limeira, que subsidie a Secretaria Municipal da Educação, nas tomadas de decisão, quanto à Política Educacional do Município, envolvendo:
> a) a formação continuada dos recursos humanos da Secretaria Municipal da Educação;
> b) a reorientação da proposta pedagógica da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, inclusive na modalidade Educação de Jovens e Adultos, de modo a aprimorá-la.
> II- verificar o desempenho dos estudantes na Educação Infantil, nas diversas áreas do conhecimento e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, inclusive na modalidade Educação de Jovens e Adultos, nos diferentes componentes curriculares, de modo a fornecer às Unidades Escolares informações que subsidiem:
> a) a viabilização da articulação dos resultados da avaliação com o planejamento Escolar, a formação dos professores e o estabelecimento de metas para o plano gestor de cada Escola;
> b) o monitoramento do desenvolvimento das turmas e dos estudantes individualmente, e a qualidade do ensino oferecido pela Escola;
> c) a orientação para os trabalhos desenvolvidos com as turmas de Recuperação Paralela e junto aos alunos atendidos, no que se refere ao Ensino Fundamental. (LIMEIRA, 2012)

Na Educação Infantil, o sistema de avaliação abrange a linguagem oral e escrita, matemática, natureza e sociedade, artes, música, movimento e psicomotricidade. Já no Ensino Fundamental, os componentes curriculares avaliados compreendem a Língua Portuguesa, Matemática, História e Geografia, Artes, Ciências e Educação Física. Contudo, para presente pesquisa foram selecionados e analisados apenas os dados de desempenho em Língua Portuguesa e Matemática.

De acordo com a Resolução nº 01/2012, o registro do desempenho dos estudantes do Ensino Fundamental é qualificado a partir de escalas de domínio de habilidades:

> [...] Art. 8º Para fins de registro do desempenho dos estudantes no boletim Escolar, adotarem-se-às escalas de domínio de habilidades, utilizando as siglas A- AD- B- AB, que correspondem a:
> I- A - AVANÇADO: neste nível encontram-se os estudantes que demonstram conhecimentos e domínio das habilidades além do requerido, conseguindo resolver atividades complexas para o seu nível;
> II- AD - ADEQUADO: os estudantes demonstram pleno domínio das habilidades esperadas para o seu ano de Escolaridade, não apresentando dificuldade;
> III- B - BÁSICO: os estudantes demonstram estar em processo de desenvolvimento das habilidades requeridas para o seu nível de ensino, mas ainda apresentam algumas dificuldades;
> IV- AB - ABAIXO DO BÁSICO: os estudantes não desenvolveram as habilidades básicas para o seu ano de Escolaridade, possuem muita dificuldade e há uma distância muito grande entre o que efetivamente ele sabe e o que deveria dominar.
> § 1º O resultado em termos de escala de domínio de habilidades para cada estudante será analisado nas reuniões bimestrais de Conselho de Ciclo, as quais deverão promover a reflexão e a análise sobre os resultados; caberá à Escola elaborar um plano de ação com intervenções para os estudantes com rendimento abaixo do esperado, a fim de superar as dificuldades encontradas, devidamente registradas em ata própria. (LIMEIRA, 2012)

Na seção seguinte, são apresentados os dados coletados sobre o desempenho dos sujeitos oriundos de Centro Infantil e EMEI nas duas turmas de primeiro ano das duas Escolas, seguindo os critérios de avaliação descritos acima.

1.5.2 O desempenho dos alunos de Centros Infantis (CIs) e EMEIs no ano letivo de 2013

Nesta seção, apresento os dados de desempenho dos estudantes da amostra durante todo o ano letivo de 2013. Para melhor compreender a realidade pesquisada, trago uma breve descrição de cada Escola e informações sobre cada turma selecionada que compuseram a amostra. As

informações relativas às Escolas foram coletadas junto à direção das Escolas e por meio do Censo Escolar por meio do Portal QEDU[22]. Os dados referentes ao IDEB, aferido pela Prova Brasil, foram coletados por meio do Portal IDEB[23].

Conforme já mencionado, os dados de desempenho analisados referem-se às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, pois é sobre as quais residem as maiores queixas das professoras do primeiro ano do Ensino Fundamental e, sobretudo, daquelas que fizeram parte do grupo focal.

1.5.2.1 Escola de Ensino Fundamental 1

A Escola 1 localiza-se em um bairro residencial com boa estrutura física, com um variado comércio local, contando com serviços públicos próximos, como Creche, Escola de Educação Infantil, posto de saúde, e atende a um público com nível socioeconômico considerado médio-alto. (QEDU, 2011)

De acordo com os dados coletados por meio do Qedu e do Censo Escolar, no ano de 2011, o número de matriculas foi de 545, distribuídas em turmas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, sendo 48 no 1º ano, 111 no 2º ano, 145 no 3º ano, 126 no 4º ano e 115 no 5º ano.

A Escola conta com recursos básicos de infraestrutura (água, eletricidade, esgoto e coleta de lixo) e de comunicação (*internet e* computadores), embora não conte com recursos de acessibilidade.

Quanto aos recursos humanos, a Escola conta com 42 funcionários.

Quanto às taxas de rendimento Escolar em 2011 Escola teve 7 reprovações (1,1%), 4 evasões (0,6%) e 536 aprovações (98,3%).

---

[22] Portal aberto e gratuito disponibiliza informações sobre a qualidade do aprendizado em cada Escola, município e estado do Brasil. É possível encontrar dados sobre o aprendizado dos alunos do 5º e 9º anos em matemática e português; o perfil dos alunos, professores e diretores; o número de matrículas; taxas de aprovação, abandono e reprovação; e informações sobre infraestrutura Escolar. Os dados são da Prova Brasil e do Censo Escolar. Fonte: Disponível em: <http://www.qedu.org.br/sobre.> Acesso: 19 fev. 2014,

[23] Portal aberto e gratuito que disponibiliza informações sobre o Ideb (Índice de desenvolvimento da Educação Básica) de qualquer Escola, município e estado. O Ideb foi criado pelo Inep em 2007 e representa a iniciativa pioneira de reunir num só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da Educação: fluxo Escolar e médias de desempenho nas avaliações. Agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do Inep a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação Escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios. Fonte: Disponível em: <http://www.portalideb.com.br. >. E ainda:
<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-e-o-ideb.>. Acesso em: 19 fev. 2014.

No primeiro ano, as taxas de rendimento indicam que houve 48 aprovações (98,0%) e uma evasão (2,0%).

No que se refere à taxa de distorção idade-ano Escolar, em 2012, apenas um a cada 100 estudantes estava com atraso de 2 anos ou mais, o que totaliza apenas 1%[24].

Em relação ao aprendizado dos alunos, em 2011, a porcentagem de discentes com aprendizado adequado foi 21% em Língua Portuguesa e 44% em Matemática.

Dessa forma, o IDEB da Escola foi 5,6 (fluxo 0,98 e aprendizado 5,73), ficando 2% acima da meta de 5,5.

Contudo, a Escola apresentou queda em relação ao ano de 2009, o que pode indicar uma tendência de queda. Como a Escola obteve nota inferior abaixo do valor de referência (6), a situação é considerada de alerta.

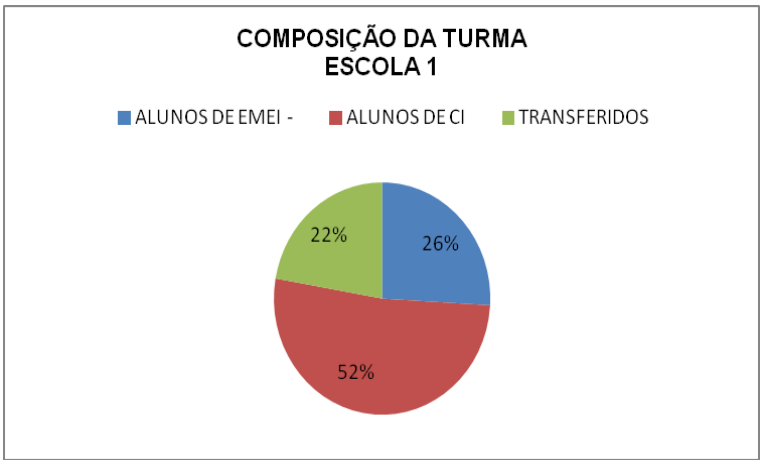
Para reverter essa situação, algumas ações são indicadas à Escola pelo Portal IDEB:

(i) monitorar e analisar os resultados obtidos pela Escola nos componentes do IDEB (fluxo e proficiência);
(ii) identificar junto à comunidade Escolar os fatores responsáveis por esses resultados;
(iii) definir e implementar urgentemente um conjunto robusto de ações, e
(iv) fazer o monitoramento permanente das taxas de evasão, reprovação e o aprendizado dos estudantes. (PORTAL IDEB, 2011)

A seguir, informações sobre a composição da turma de primeiro ano da Escola 1, no tocante à origem dos alunos:

[24] Os dados de 2013 ainda não foram disponibilizados, uma vez que são coletados junto à Prova Brasil, realizados no 2º semestre do ano letivo. Comumente esses dados são disponibilizados no 2º semestre do ano seguinte, então, a partir de agosto de 2014.

Gráfico 1 – Composição da turma de 1º ano da Escola 1



Elaboração própria com base nos dados coletados na pesquisa de campo na escola.

No que se refere à Escola de Educação Infantil de origem desses alunos, temos quatorze crianças - 52% - oriundas de Centro Infantil e sete – 26% - de EMEIs. Os seis estudantes restantes - 22% - foram transferidos ao longo do ano e não compuseram a amostra.

De acordo com o diagnóstico inicial realizado pela professora regente, a turma era inicialmente constituída por 25 alunos, sendo quinze meninos e dez meninas, na maioria proveniente do bairro e da comunidade onde a Escola está localizada.

Contudo, seis discentes foram transferidos ao longo do ano letivo e não participaram da pesquisa.

Além disso, um aluno ingressou na turma após o início do ano letivo. Sendo assim, o total de estudantes desta amostra foi de 20.

No que se refere à Escola de Educação Infantil de origem desses sujeitos, temos quatorze crianças oriundas de Centro Infantil e seis de EMEIs.

A professora regente, ao fazer o diagnóstico inicial da turma[25], relatou que os estudantes não administravam o tempo de realização das tarefas, necessitando de intervenção constante da professora, e cita o caso de um

[25] A Rede Municipal adota como documento oficial de registros o Relatório de Turma e um dos itens obrigatórios a serem preenchidos pelos professores é o diagnostico inicial que tem por objetivo registrar informações sobre turma e as considerações sobre o desempenho dos alunos nos primeiros dias feitas pela professora. É partir das informações que constam no diagnóstico inicial que os professores elaboram seu planejamento para todo o ano letivo.

aluno, oriundo de EMEI, que não executava as atividades, não acatava as regras da sala e da Escola.

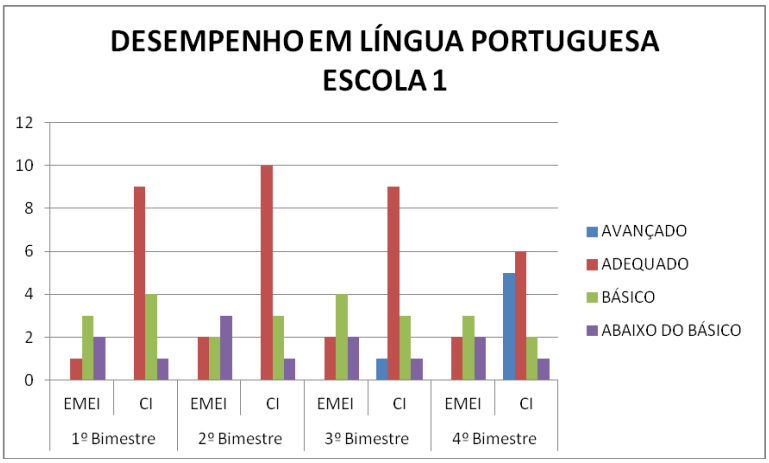
No que se refere à fase de escrita dos estudantes, ao iniciarem o ano letivo, a professora descreve nesse diagnóstico que:

a- seis alunos estavam na fase pré-silábica, em outras palavras, ausência de associação som e grafia, sendo que desses, três são procedentes de Centro Infantil e três de EMEI;
b- sete possuíam nível de escrita silábica, sem associação, utilizavam uma letra para cada emissão sonora, porém sem associar som à grafia; desses sete estudantes, quatro eram oriundos de Centro Infantil, um de EMEI e dois foram transferidos ao longo do ano letivo e não compuseram a amostra;
c- cinco alunos, todos provenientes de Centro Infantil, encontravam-se no nível de escrita silábica com associação, ou seja, utilizavam uma letra para cada emissão sonora, associando som e grafia;
d- cinco educados, sendo quatro vindos de Centro Infantil e um de EMEI encontravam-se no nível silábico alfabético, último nível da escala (nesse nível os alunos já decodificam o sistema de escrita, fazendo a correspondência entre fonemas e grafema, conseguem ler e expressar-se graficamente).

Nesse diagnóstico inicial, a professora da Escola 1 não apresenta informações acerca do conhecimento matemático apresentado pelos estudantes no início do ano letivo.

A seguir são apresentados os dados referentes ao desempenho dos 20 estudantes do primeiro ano de Ensino Fundamental da Escola 1 nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática ao longo do ano letivo de 2013.

Gráfico 2 – Desempenho em Língua Portuguesa no ano letivo de 2013 – Escola 1



Elaboração própria com base nos dados coletados na pesquisa de campo na escola.

O gráfico acima traz no seu eixo vertical o número de estudantes classificados por categorias[26]: avançado (estudantes com domínio de habilidades além do requerido), adequado (alunos com domínio de habilidades esperadas para o seu ano de Escolaridade), básico (estudantes com dificuldade no desenvolvimento das habilidades requeridas para o seu nível de ensino, apresentando algumas dificuldades) e abaixo do básico (os alunos que ainda não desenvolveram as habilidades básicas para o ano de Escolaridade, possuem muita dificuldade).

No primeiro bimestre de 2013, dez estudantes se encontravam no domínio de aprendizagem em Língua Portuguesa, considerado 'adequado' (AD). Desses, nove eram provenientes de Centros Infantis e um de EMEI. Sete alunos estavam no domínio básico (B), sendo três oriundos de EMEIs e quatro de CIs.

E três se encontravam no domínio abaixo do básico (AB): dois estudantes oriundos de EMEIs e um de CI. Portanto, nesse período específico do ano letivo, os sujeitos provenientes dos Centros Infantis, compondo a maioria da turma, apresentavam desempenho superior ao daqueles que vieram de EMEIs,

[26] Essas categorias estão em conformidade com o Sistema de Avaliação da Rede Municipal de Ensino de Limeira, criado por meio da Resolução nº 01/2012, o qual determina como se dá a avaliação dos alunos matriculados na Rede Municipal.

contrariando assim, a percepção de parte dos profissionais ouvidos no grupo focal.

No segundo bimestre de 2013, a turma contou com o acréscimo de um novo aluno matriculado, passando a turma a ser composta por 21 estudantes, sendo quatorze de CIs e sete de EMEIs.

A avaliação bimestral revelou, mais uma vez, que os ex-alunos de CIs continuaram com desempenho superior aos daqueles egressos de EMEIs: dos doze discentes posicionados no domínio adequado (AD), dez eram provenientes de Centros Infantis; dos cinco que se encontravam no domínio B, três eram de CIs; dos quatro alunos em AB, apenas um era oriundo de CI. Chama a atenção o fato de, no bimestre, mais um aluno egresso de EMEI ter passado para o domínio AB.

No terceiro bimestre, onze sujeitos apresentavam domínio AD, sendo nove provenientes de Centros Infantis; seis estudantes estavam em B, com metade deles vinda de CIs; e três alunos no domínio AB, com, mais uma vez, apenas um aluno proveniente de CI.

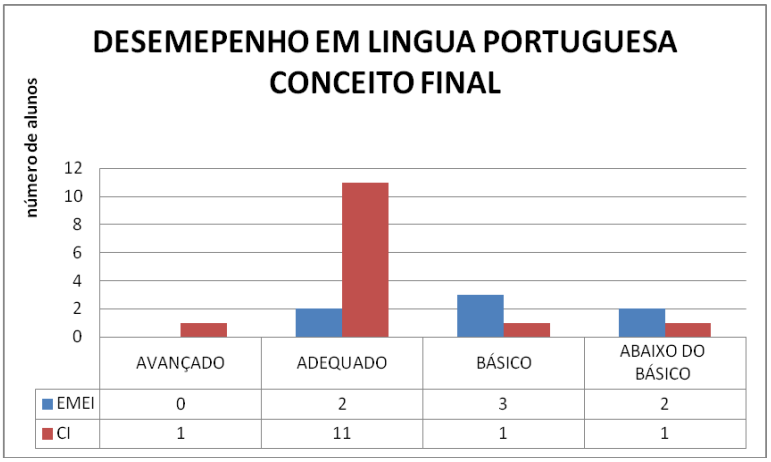
Pela primeira vez, um aluno apareceu no domínio avançado (A) – sujeitos egressos do CI. Nesse período, observa-se que houve pouca evolução no desempenho, tanto dos estudantes oriundos de CI, como também de EMEI. Apenas um aluno progrediu do domínio AB para o B, sendo esse egresso de EMEI, e um aluno que avançou do domínio AD para A.

Contudo, ainda é possível perceber que o desempenho dos alunos de Centro Infantil é superior, pois a maioria dos discentes apresenta desempenho AD, enquanto os da EMEI se concentram no domínio B, ainda em fase de aquisição dos conhecimentos para o nível de Escolaridade.

Já no último bimestre de 2013, cinco estudantes da Escola alcançaram domínio A – todos eles egressos dos Centros Infantis. Entre os oito situados no domínio AD, seis eram provenientes dos CIs; dos cinco alunos presentes no domínio B, dois vieram de CIs; e, por fim, dentre os três sujeitos avaliados como AB, novamente, apenas um havia estudado num Centro Infantil. É possível ainda perceber que o desempenho dos estudantes oriundos de Centros Infantis evoluiu do bimestre anterior para o seguinte, enquanto o desempenho dos alunos de EMEIs permaneceu o mesmo.

O gráfico abaixo apresenta o conceito final atribuído aos discentes em Língua Portuguesa, bimestralmente, de forma a estabelecer uma média do desempenho ao longo do ano letivo de 2013.

Gráfico 3 - Conceito final em Língua Portuguesa – Escola 1



Elaboração própria com base nos dados coletados na pesquisa de campo na escola.

Fica novamente evidente que os estudantes oriundos de Centro Infantil, que compuseram a mostra, apresentaram ao longo do ano de 2013 um desempenho superior do que os alunos de EMEI, resultado que não confirma os apontamentos dos professores do grupo focal e dos professores de Ensino Fundamental da Rede.

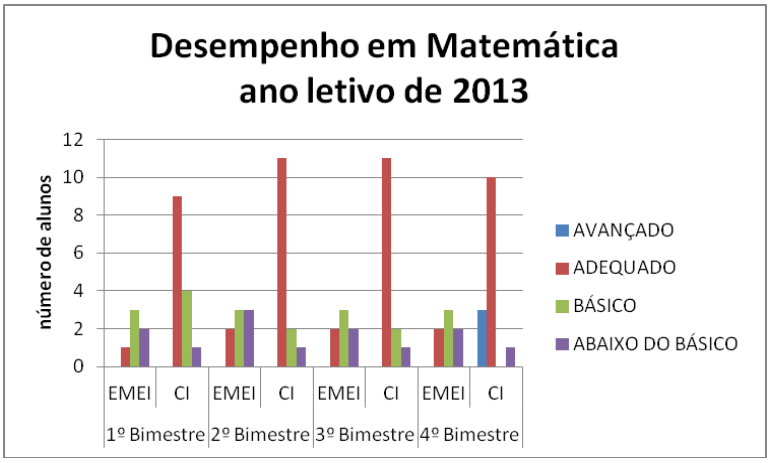
Isso indica que a percepção dos professores pode estar influenciada pelo preconceito à Creche em razão do processo histórico ligado ao assistencialismo.

Os dados fornecidos pelo gráfico 3 confirmam a avaliação positiva de uma das professoras da Escola 1 em análise, participante do grupo focal, que não considerou o desempenho dos sujeitos de Centro Infantil inferior ao dos alunos de EMEI, posição que se contrapôs aos demais professores que participaram do grupo focal.

É importante ressaltar que o grupo focal foi realizado no início do mês de setembro, que corresponde ao início do 3º bimestre.

Na mesma Escola, no tocante à Matemática, o resultado bimestral de desempenho positivo dos estudantes egressos de Centros Infantis se repete, conforme demonstrado no gráfico 4 a seguir:

Gráfico 4 – Desempenho em Matemática no ano letivo de 2013 – Escola 1



Elaboração própria com base nos dados coletados na pesquisa de campo na escola.

No primeiro bimestre de 2013, de dez estudantes avaliados como no domínio AD, nove vieram de CIs. Dos sete alunos qualificados no domínio B, quatro eram procedentes de CIs, enquanto que de três sujeitos em domínio AB, apenas um era egresso uma CI. Portanto, assim como em Língua Portuguesa, o desempenho dos alunos de Centro Infantil foi superior ao desempenho dos procedente de EMEI, uma vez que a maioria dos alunos provenientes de CI obteve desempenho AD, enquanto que a maioria dos estudantes de EMEI teve desempenho B.

É importante ressaltar que os domínios B e AB são considerados pelo sistema de avaliação da Rede Municipal de Limeira como insatisfatórios. Em termos de porcentagem, notamos que 83% dos alunos de EMEI tiveram desempenho insatisfatório em Matemática, contra 36% dos CI que tiveram igual desempenho.

No segundo bimestre, no total de 21 estudantes que compunham a turma, treze alunos chegaram ao domínio AD, sendo onze advindos de CIs. Cinco sujeitos permaneceram no B: dois alunos egressos de CIs e quatro estudantes AB, com mais uma vez, apenas um egresso de CI entre eles. Nota-se que o desempenho dos alunos de EMEIs, nesse período, foi semelhante ao do bimestre anterior, concentrando-se nos domínios B e AB, embora algumas

mudanças tenham ocorrido como o ingresso de um novo aluno com desempenho AB e a evolução do desempenho de um aluno de B para AD.

Quanto ao desempenho dos sujeitos oriundos de Centros Infantis, observa-se que dois deles apresentaram avanços, passando de B para AD.

Com essa mudança, a porcentagem de desempenho AD no caso dos alunos de CIs passou de 74% para 79%.

No terceiro bimestre, estudantes egressos de CIs e de EMEIs apresentaram, exatamente, o mesmo desempenho, o que não altera, no conjunto, o quadro de avaliação final positiva para os alunos provenientes de Centros Infantis.

No quarto bimestre de 2013, três sujeitos alcançaram avaliação A – todos provenientes de CIs.

Dos doze estudantes que se situaram no domínio AD, dez vieram de CIs; os três únicos alunos que se mantiveram em B estudaram em EMEIs, antes de chegarem ao Ensino Fundamental.

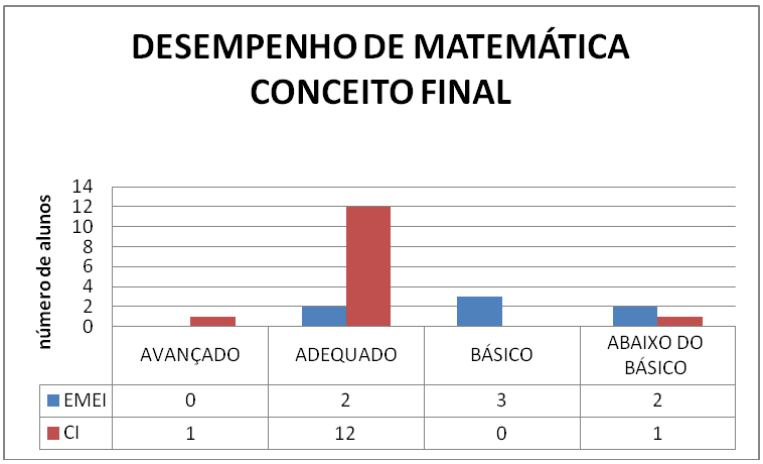
Por fim, também três discentes permaneceram no domínio AB, sendo dois de EMEIs e um de CI.

Aqui é possível notar o avanço do desempenho dos alunos oriundos de Centro Infantil, pois três deles passaram a obter desempenho A, dois passaram de B para AD e apenas um permaneceu com desempenho considerado ‘insatisfatório’.

Em relação ao desempenho dos estudantes oriundos de EMEI, nota-se uma estagnação na progressão para domínios superiores, já que permaneceram com o mesmo desempenho dos bimestres anteriores.

Esses dados indicam que, diferentemente do que relatou a maioria dos professores que participaram do grupo focal, e do que se tem disseminado na rede, os alunos de Centros Infantis pertencentes ao grupo da amostra da Escola A não apresentaram desempenho inferior ao dos estudantes advindos de EMEI; pelo contrário, obtiveram resultados superiores e também demonstraram maior capacidade de avançar para outros níveis da escala avaliativa, conforme demostrado no gráfico 5 que se segue.

Gráfico 5 – Conceito final em Matemática – Escola 1



Elaboração própria com base nos dados coletados na pesquisa de campo na escola.

No relatório final apresentado no Relatório de Turma[27], e realizado pela professora ao final do ano letivo, a mesma relata que a maioria dos alunos atingiu as habilidades esperadas, com a exceção de três estudantes, sendo dois oriundos de EMEI e um de Centro Infantil.

A professora descreve ainda as dificuldades encontradas por esses alunos e que podem ter comprometido o desempenho dos mesmos. No caso do aluno do Centro Infantil, a professora relata que o aluno apresenta "dificuldade de aprendizagem" e por isso necessita de atenção individualizada.

No caso de um dos sujeitos de EMEI, a professora aponta que teve avanços, mas ainda não alcançou os objetivos propostos. E no outro caso, a justificativa foi a de que o aluno apresenta comportamento que interfere negativamente em sua aprendizagem, recusando-se a realizar atividades Escolares, mesmo tendo atenção individualizada. A professora aponta que encaminhou o aluno para atendimento especializado na área de psicologia, oferecido pelo poder público, mas que, no entanto, o aluno não havia sido atendido por falta de vaga.

[27] Relatório de Turma é um documento oficial implementado na rede e que tem por objetivo ser o registro de ocorrências importantes da turma. Esse documento equivale ao chamado Diário de Classe ou Caderneta em algumas redes. Diagnóstico e Relatório final são itens que constam no documento e que devem ser preenchidos pelo professor regente com a descrição do contexto da turma no início e no fim do ano letivo, de modo a permitir uma comparação da evolução dos alunos, considerando as duas situações.

Em relação à turma de maneira geral, a professora aponta no relatório que os alunos apresentam grande interesse em leitura, pois procurou estimulá-los para que desenvolvessem um “comportamento leitor” e que a turma também desenvolveu a autonomia e a criatividade, sentindo-se satisfeita com os resultados alcançados.

Tendo como base os achados dessa amostra pode-se afirmar que as diferenças apontadas pelos professores entre os alunos advindos dos CIs não se traduzem em dificuldades de aprendizado uma vez o desempenho dos alunos advindos do CI é superior ao dos alunos da EMEI e por consequência pode-se ponderar que as queixas dos professores não foram ser cientificamente comprovadas.

A seguir, são apresentados as informações sobre a turma de 1º ano da Escola de Ensino Fundamental 2 e os dados sobre o desempenho dos estudantes nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

1.5.2.2 Escola de Ensino Fundamental 2

A Escola 2 localiza-se em um bairro residencial com boa estrutura física, com um variado comércio local, contando com serviços públicos próximos como Creche, Escola de Educação Infantil, centro de referência de assistência social e atende a uma clientela de classe de nível sócio econômico médio-alto (QEDU, 2011).

De acordo com os dados coletados por meio do Qedu e do Censo Escolar, no ano de 2011, o número de matrículas foi de 485 distribuídas em turmas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e 10 em Educação Especial. O número de matrículas no Ensino Fundamental regular está distribuído em: 1º ano – 54; 2º ano – 102; 3º ano – 111; 4º ano 89 e 5º ano – 129.

A Escola conta com recursos básicos de infraestrutura (água, eletricidade, esgoto e coleta de lixo) e de comunicação (*internet e* computadores), embora não conte com recursos de acessibilidade.

Quanto aos recursos humanos, a Escola conta com 46 funcionários.

Quanto às taxas de rendimento Escolar, em 2011 a Escola teve 30 reprovações (6,0%), 4 evasões (0,6%) e 453 aprovações (93,4%).

No primeiro ano, as taxas de rendimento indicam que houve 54 aprovações (100%), sem nenhuma reprovação e/ou evasão.

No que se refere à taxa de distorção idade-ano Escolar, em 2012 apenas 3 em cada 100 estudantes estavam com atraso de 2 anos ou mais, o que totaliza apenas 3%.

Em relação ao aprendizado dos alunos, em 2011 a porcentagem de discentes com aprendizado adequado em Língua Portuguesa foi de 42% e de 38% em Matemática.

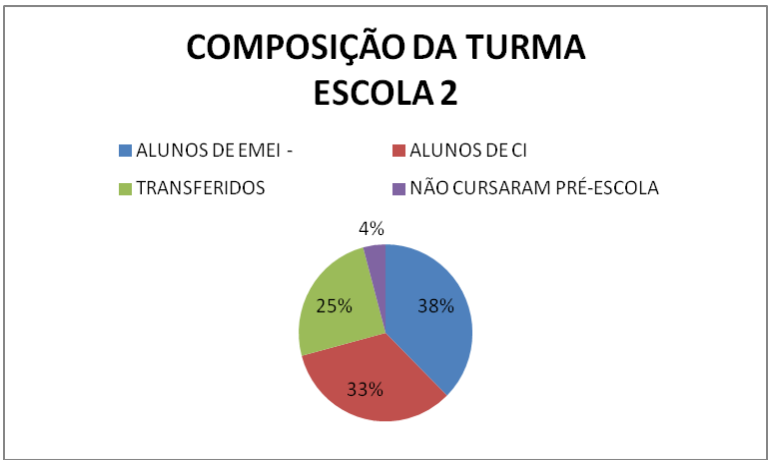
O IDEB é de 5,1 (fluxo 0,94 e aprendizado 5,37), ficando 14% abaixo da meta de 5,9. No ano de 2011, a Escola recebeu a classificação de alerta pelo Portal IDEB, tendo em vista que não atingiu a meta prevista para 2011 e teve queda no IDEB em relação a 2009, o que pode indicar tendência de queda.

Os desafios postos à Escola são: recuperar o crescimento e atingir as metas e, para isso, indica-se uma análise criteriosa desses dados e o planejamento de intervenções pedagógicas.

Na Escola 2, trabalhou-se com uma turma composta por 15 estudantes, sendo nove oriundos de Centros Infantis e seis de EMEIs.

O gráfico abaixo traz a composição da amostra na qual foram considerados todos os estudantes matriculados na turma, incluindo aqueles transferidos ao longo do ano letivo e os matriculados após o início das aulas, denominados como matrículas suplementares.

Gráfico 6 - Composição da turma de 1º ano da Escola 2



Elaboração própria com base nos dados coletados na pesquisa de campo na escola.

O gráfico apresenta a composição do alunado da Escola no 1º bimestre de 2013. De acordo com o diagnóstico realizado no início do ano letivo pela

professora responsável pela turma, a mesma era formada por 24 estudantes. Todavia, já no início do ano, a turma teve seis alunos transferidos, permanecendo um total de dezoito, sendo oito provenientes de Centro Infantil, nove sujeitos de EMEI e um aluno que não cursou a Educação Infantil.

Segundo relatos da professora, a turma, de modo geral, apresentava dificuldade na execução das tarefas, na administração do tempo, sendo necessária a constante intervenção da professora e da redução dos conteúdos programáticos.

A professora, no diagnóstico inicial registrado no Relatório de turma, aponta como aspectos positivos da turma a criatividade e a capacidade de elaboração de regras, por outro lado, resguardadas as restrições naturais da idade e ano Escolar, destaca dificuldades relacionadas ao pensamento crítico e à oralidade, e pouca habilidade de argumentação, competências linguísticas e discursivas, cujo desenvolvimento deverá ser tratado com planejamento nas atividades de sala de aula.

Em relação à socialização dos alunos, a professora destaca que os sujeitos conseguem desenvolver trabalhos em grupo, uma vez que a maioria respeita as regras, a diversidade, apresentando atitudes de cooperação, respeito e solidariedade, ao mesmo tempo respeitam as regras e os limites postos.

Contudo, a professora apontou que na turma havia dois alunos que apresentavam “comportamentos inadequados”. Verificando a Escola de origem desses estudantes, constatou-se que ambos eram provenientes de Centros Infantis (Creches).

No que se refere ao desenvolvimento cognitivo, a professora elenca que, no início do ano, três sujeitos encontravam em transição nos níveis de escrita entre silábico sem valor sonoro, para silábico com valor sonoro, e que os demais apresentavam nível pré-silábico.

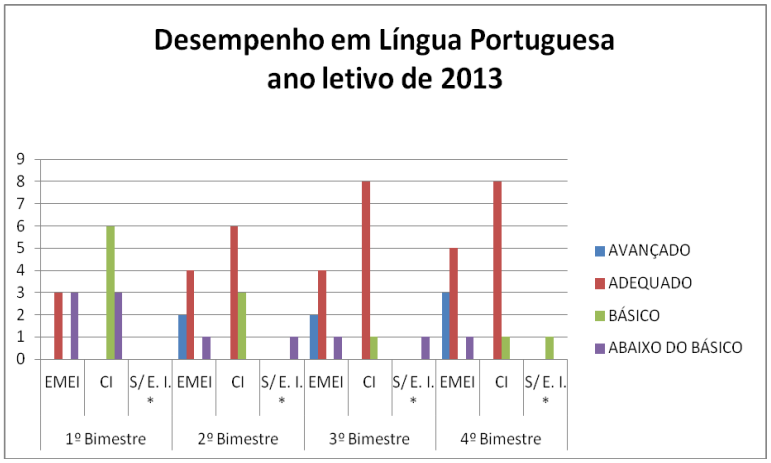
A professora ressalta que um aluno proveniente de EMEI utilizava símbolos convencionais (letras) para representar a escrita e não registrava o próprio nome. O aluno também apresentava dificuldade de fala.

Segundo a professora, a turma não apresentava os conhecimentos matemáticos básicos, não sendo capazes de identificar os numerais maiores que dez, relacionar números e quantidades e na escrita dos números

apresentavam dificuldade de lateralidade (registravam os números de forma invertida).

A seguir os dados referentes ao desempenho desta turma na disciplina de Língua Portuguesa nas avaliações formais, ao longo do ano letivo de 2013.

Gráfico 7: Desempenho em Língua Portuguesa no ano letivo de 2013 – Escola 2



S/E.I alunos que ingressaram no 1º ano do Ensino Fundamental sem terem cursado a Educação Infantil.

Fonte: Elaboração própria com base nos dados coletados na pesquisa de campo na escola.

Na Escola 2, trabalhou-se com uma turma composta por um número flutuante de alunos uma vez que durante o ano letivo ocorreram diversas transferências e matrículas suplementares que modificaram a composição da turma. Contudo, foi respeitado o critério de que a turma deveria ser composta tanto por estudantes oriundos de Centros Infantis quanto de EMEIs.

No primeiro bimestre de 2013, em Língua Portuguesa, apenas três alunos alcançaram desempenho AD, sendo todos egressos de EMEIs; seis discentes permaneceram no domínio B, todos provenientes de CIs, e seis em AB, sendo três de CIs e três de EMEIs. Em outras palavras, todos os oito alunos egressos de CIs permaneceram nos níveis mais baixos da escala avaliativa. Contudo, é problemático simplesmente valorizar o desempenho dos estudantes que vieram de EMEIs, contrapondo-os aos egressos de CIs, uma vez que, no período analisado, 50% dos alunos de EMEIs apresentaram

desempenho AB. Quer dizer que, toda a amostra obteve resultados aquém do esperado nesse primeiro bimestre.

No segundo bimestre, dois sujeitos egressos de EMEIs alcançaram A. Em compensação, seis ex-alunos de CIs chegaram ao nível AD, no qual permaneceram três egressos de EMEIs (totalizando nove estudantes), três permaneceram no domínio B e dois em AB (um aluno de EMEI e outro que não cursou Educação Infantil, matriculado na turma naquele bimestre).

Observa-se nesse período um avanço significativo no desempenho dos ex-alunos de Centros Infantis: enquanto no 1º bimestre, nenhum dos nove ex-alunos de Centro Infantil obtiveram desempenho considerado como satisfatório (A e/ou AD), no 2º bimestre, seis dos nove estudantes apresentaram, diferentemente, desempenho considerado satisfatório (AD e/ou A) e três, desempenho insatisfatório (B e/ou AB).

No terceiro bimestre de 2013, os sujeitos provenientes de EMEIs tiveram exatamente o mesmo desempenho do bimestre anterior, enquanto os oito estudantes egressos de CIs avançaram dois níveis, situando-se no domínio AD.

Em outras palavras, mais uma vez, os discentes oriundos de CIs avançaram, com apenas um permanecendo com resultados aquém do esperado.

No último bimestre, os egressos de EMEIs obtiveram o seguinte desempenho: três alunos em nível A, cinco em AD, nenhum em B, e um AB. Já os egressos de CIs se comportaram assim: nenhum aluno em A, oito no domínio AD, um em B e nenhum no domínio AB.

Neste período, dois estudantes procedentes de EMEIs passaram a compor a turma, o que levou a uma mudança na proporção de desempenho desse grupo.

Um desses alunos ingressantes apresentou desempenho A, o que elevou para três o número de discentes nesse nível.

Além disso, o aluno que não cursou Educação Infantil se colocou no nível B.

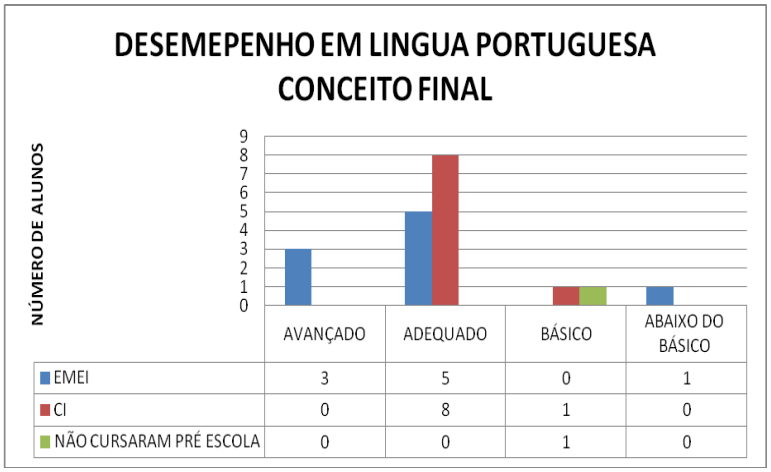
Quando analisados separadamente, os resultados em Língua Portuguesa dos estudantes de Centros Infantis da Escola 2 revelam que

apenas um aluno egresso da instituição encerrou o ano letivo com desempenho considerado inadequado.

Comparando os resultados encontrados no 3º e no 4º bimestre, observa-se que não houve avanços significativos de desempenho, tanto dos ex-alunos de Centros Infantis, como dos ex-alunos de EMEI.

No gráfico abaixo serão apresentados dos dados referentes ao conceito final atribuido ao alunado e se referem a uma média dos quatro bimestres do ano letivo de 2013.

Gráfico 8 - Conceito final em Língua Portuguesa – Escola 2



Elaboração própria com base nos dados coletados na pesquisa de campo na escola.

É importante ressaltar que o desempenho dos alunos de EMEI demostraram maior discrepância.

Desde o 2º bimestre é possível verificar que há estudantes com desempenho além do esperado denominado como “avançado” e um aluno com desempenho considerado como inadequado (abaixo do básico”).

Ao longo do ano letivo é possível verificar que os sujeitos oriundos de Centro Infantil o desempenho é mais semelhante entre eles, pois uma parte dos alunos (5) no 1º bimestre apresentaram um desempenho considerado “básico” enquanto outra parte (3) apresentou desempenho “abaixo do básico”.

No 2º bimetre grande parte dos discentes (6) avançaram e apresentaram desempenho adequado enquanto que 2 apresentaram desempenho básico.

No caso dos alunos vindos de EMEI observa-se que a evolução destes apresenta um avanço no 2º bimestre, quando 2 estudantes evoluem e passam a apresentar desempenho avançado e dois alunos que apresentavam desempenho abaixo do básico evoluem para adequado.

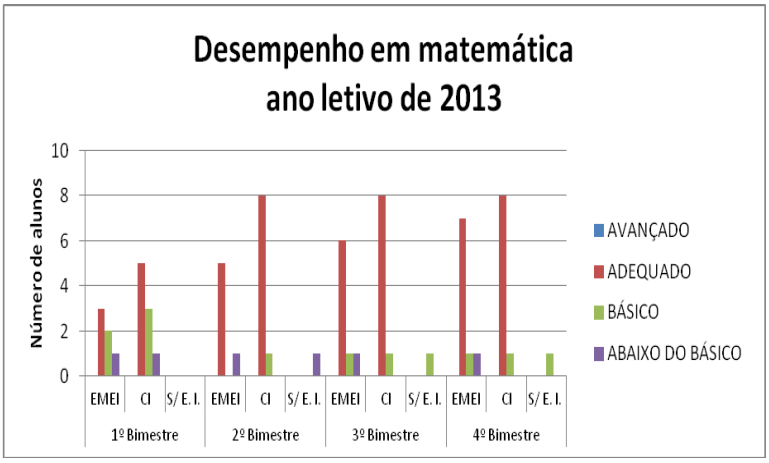
Nos bimestres que se seguem, os estudantes não apresentavam mais nenhuma evolução.

No conceito final, o desempenho do alunado proveniente de EMEI pode ser considerado sensivelmente melhor do que o desempenho dos estudantes vindos de Centro Infantil, uma vez que três apresentaram desempenho avançado.

Contudo, os dados coletados nessa amostra não são suficientes para confirmar o desnivelamento de aprendizagem entre os estudantes de Centro Infantil e EMEI, pois o número de alunos com baixo desempenho é equivalente e o número de estudantes com desempenho avançado é 1/3 dos alunos de EMEI .

No gráfico 9 são apresentados dados sobre o desempenhos da amostra dos discentes da Escola 2 na disciplina Matemática.

Gráfico 9 - Desempenho em Matemática – Escola 2



S/E.I. – alunos que ingressaram no 1º ano do Ensino Fundamental sem terem cursado a Educaçãoinfantil.
Elaboração própria com base nos dados coletados na pesquisa de campo na escola.

Em Matemática, os estudantes da Escola 2, oriundos de CIs obtiveram resultados melhores que os de EMEIs ao longo do ano letivo de 2013. No

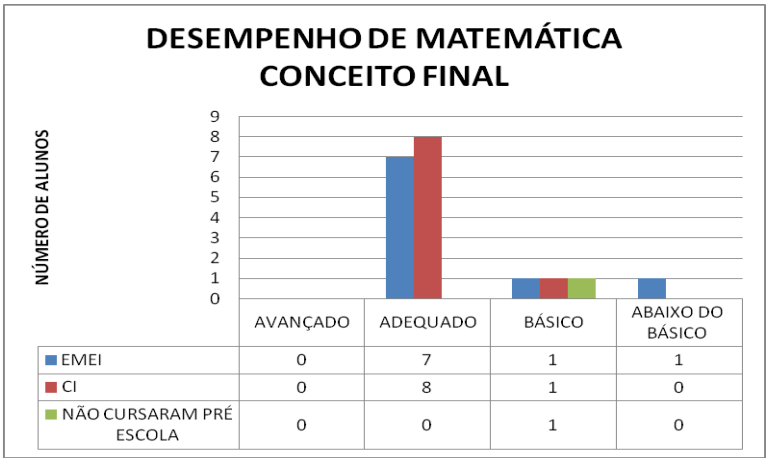
primeiro bimestre, dos nove egressos de Centros Infantis que compuseram a amostra, cinco apresentavam domínio AD, três tiveram o desempenho classificado com B e um aluno em AB. No bimestre seguinte, esses alunos melhoraram seu desempenho, com oito alunos se encontrando em nível AD, um em B e nenhum aluno se encontrou no domínio AB, configuração que se manteve no terceiro e quarto bimestres.

Já entre os sujeitos que estudaram em EMEIs, três estavam no nível AD no primeiro bimestre, dois em B e um aluno AB. Esses alunos também melhoraram seu desempenho ao longo do ano: no segundo bimestre, cinco deles já se situavam no domínio AD, nenhum em B, e apenas um aluno em AB.

No terceiro bimestre, seis estudantes foram avaliados como AD, um em B e um no domínio AB. Vale lembrar que nesse bimestre houve o ingresso de dois novos alunos na Escola. No último bimestre, sete sujeitos egressos de EMEIs se encontravam no nível AD, um em B e um aluno em AB.

A seguir, no gráfico 10, apresentamos os dados relativos ao conceito final na disciplina de Matemática, atribuidos à turma de primeiro ano da Escola 2.

Gráfico 10 - Conceito final em Matemática – Escola 2.



Elaboração própria com base nos dados coletados na pesquisa de campo na escola.

Quando os dois grupos de origens distintas são comparados, observamos que ambos melhoraram durante o ano, mas que nenhum deles alcançou o nível A.

No entanto, o grupo de egressos de CIs conseguiu manter-se durante três dos quatro bimestres, com nenhum aluno no domínio AB, enquanto um aluno oriundo de EMEI permaneceu nesse nível até o final do ano letivo.

Com bases no achado dessa amostra ratificamos a afirmação de que os alunos advindos dos CIs não apresentam desempenho inferior aos dos alunos das EMEIs, sendo assim, considerando os apontamentos do grupo focal realizados com professores de primeiro ano do Ensino Fundamental, pode-se afirmar que na verdade existe um preconceito em relação ao aluno oriundo de Centro Infantil e que tal situação pode ser resultante do processo histórico de origem das Creches.

Dessa forma, pode-se concluir que a diferença sentida pelos professores de primeiro ano de Ensino Fundamental é de outra natureza e não de aprendizagem já que as queixas das professoras de Ensino Fundamental não encontram embasamento científico. Portanto, as queixas dessiminadas na Rede Municipal de Ensino de Limeira são originadas do senso comum que parte de uma perspectiva preconceituosa.

Tal perspectiva é gerada do parco conhecimento do trabalho desenvolvido nos Centros Infantis por parte dos professores e demais profissionais da rede.

Considerando a intenção de ampliar as informações disponiveis a cerca do trabalho desenvolvido nas instituições de Educação Infantil da Rede Municipal de Limeira, portanto, requer uma investigação a qual pretendemos fazer no presente trabalho, por meio da análise dos Planos Gestores das quatro Escolas de Educação Infantil, selecionadas para compor a amostra.

Os resultados dessa pesquisa documental serão apresentados no Capítulo 2.

2 AMPLIANDO DADOS, APROFUNDANDO A ANÁLISE: OUTROS FATORES QUE INFLUENCIAM A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE LIMEIRA.

O Capítulo 2 é dedicado à análise dos resultados obtidos por meio das entrevistas com gestores das Escolas de Educação Infantil, com a Coordenadora do PNAIC na Secretaria da Educação de Limeira, com Gestores e do estudo dos Projetos Pedagógicos das Escolas de Educação Infantil selecionadas para a pesquisa de campo.

Os dados obtidos serão analisados à luz do aporte teórico que nos é dado por Kramer (2011), Campos (2006, 2010), Kuhlmann (2009), Bonamino e Polon (2011), Marsiglia (2011) e pelas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (2010).

O Capítulo apresenta uma estrutura dividida em cinco seções distintas, que serão apresentadas a seguir.

A seção 1, denominada Os Centros Infantis (Creches) e as Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs), apresenta os achados coletados a partir das entrevistas com gestores e a análise os Planos Gestores das quatro Escolas de Educação Infantil, sendo duas de EMEI e duas de Centro Infantil[28]·. A finalidade dessa etapa de pesquisa foi investigar as concepções das Escolas pesquisadas acerca do trabalho pedagógico a ser desenvolvido na Educação Infantil.

Na seção 2, são discutidas as concepções de Educação Infantil encontradas nas Escolas pesquisadas e as implicações associadas a essas escolhas. Com base no postulado por Kramer (2011) pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, ainda na seção 2, será discutida a necessidade de se estabelecerem as Diretrizes Educacionais para a

[28] Lembramos que para atender às duas questões de investigação postas inicialmente, nosso estudo exploratório elegeu quatro instituições sendo duas Escolas da Rede Municipal de Limeira - um Centro Infantil (Creche), e uma Escola Municipal de Educação Infantil – EMEI (pré-escola). Para tanto adotamos um percurso para a escolha dessas instituições. Primeiramente realizou-se um grupo focal com seis professores de primeiro ano de Ensino Fundamental e que lecionavam em turmas compostas por alunos oriundos tanto de EMEI quanto de CI. Dentre esses professores, dois professores foram escolhidos para que fosse acompanhado o desempenho da turma durante o ano de 2013 em razão dos depoimentos contratórios que apresentaram durante o grupo focal.

Educação Infantil no município de Limeira, considerando-se que, pelos resultados obtidos por meio das pesquisas, a existência de diferentes concepções da Educação Infantil, bem como a falta de diretrizes educacionais no município de Limeira têm contribuído para um equívoco, no que se refere à função da Educação Infantil e das práticas pedagógicas a serem desenvolvidas pelas Escolas de Educação Infantil (Creches e pré-escolas).

Na seção 3, pretende-se discutir as influências da Educação Infantil no Ensino Fundamental e vice-versa, sustentando a proposta de se articularem as duas etapas de Educação de forma que não haja uma ruptura da proposta pedagógica, mas sim que as duas se complementem, respeitando-se a especificidade de cada etapa. Os argumentos a serem apresentados serão fundamentados nas Diretrizes Curriculares para a o Ensino Fundamental (DCNEF, 2010), nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (DCNEI, 2010), assim como no postulado por Kramer (2011), Campos (2006, 2010), Bonamino e Polon (2011), Marsiglia (2011).

Na seção 4, pretende-se discutir a qualificação dos profissionais que atuam na Educação no contexto nacional e municipal e a relação com a qualidade da Educação Infantil oferecida, articulando-a com as políticas educacionais e com a legislação vigente que trata da formação dos profissionais da Educação Infantil.

Na seção 5, considerando-se que a nova gestão da Secretaria da Educação de Limeira, iniciada em 2013 adotou como concepção pedagógica, a Pedagogia histórico-crítica, pretende-se discutir as implicações dessa concepção na Educação Infantil. Para tanto, pretende-se pautar nos estudos de Marsiglia (2011) e Arce (2008).

Encerrando o Capítulo 2, na seção 6, pretende-se discutir a implicação da atuação dos gestores Escolares na busca da eficiência Escolar, traçando um paralelo com a atuação dos gestores entrevistados. Busca-se refletir sobre a influência dessa atuação no problema investigado, ou seja, investigar se a atuação dos gestores das Escolas pesquisadas tem influenciado no descompasso entre as Creches e pré-escolas. Como apoio serão utilizados os estudos de Bonamino e Polon. (2011)

2.1 Os Centros Infantis (Creches) e as Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs) pesquisadas

Com o objetivo de descrever as Escolas pesquisadas e o trabalho nelas desenvolvido, optou-se por entrevistar seus gestores e analisar seu Plano Gestor, documento norteador das práticas Escolares. Dentre os itens que constam no referido documento, foram analisados a caracterização da Escola, as diretrizes educacionais, os problemas que afetam o processo ensino-aprendizagem, as prioridades definidas pela equipe Escolar, as metas da unidade Escolar e o projeto pedagógico: plano de curso da Educação Infantil, a concepção de aprendizagem adotada, os objetivos do curso, a organização didática e os instrumentos avaliativos adotados.

Sendo assim, com o objetivo de facilitar a leitura, o texto que segue apresenta os pontos destacados anteriormente de cada unidade Escolar, apresentando em único tópico as informações sobre caracterização, diretrizes educacionais, prioridades e metas da instituição, seguidas pelas informações sobre o projeto pedagógico e análise do trabalho da unidade Escolar com bases no Plano Gestor.

Buscando preservar a identidade das Escolas pesquisadas, optou-se por denominá-las com letras A e B.

2.1.1 Centro Infantil (A)

2.1.1.1 Descrição, diretrizes educacionais, prioridades e metas da instituição

O Centro Infantil A, inaugurado em 1990, localiza-se na região leste da cidade de Limeira, atendendo a uma população de treze bairros próximos e em sua maioria de classe média baixa.

O bairro onde a Escola está localizada conta com infraestrutura adequada, boa oferta de serviços e com equipamentos públicos próximos como: Escola de Ensino Fundamental e médio, centro comunitário e Centro de Referência em Assistência Social (CRAS).

A população usuária da Escola, em sua maioria, é da classe trabalhadora informal, sendo que pai e mãe exercem atividades como: diaristas, montadores de joias, catadores de recicláveis. Contudo, há uma parcela de famílias usuárias que é mantida apenas pelo pai, ou que não conta

com nenhuma renda formal. Essas famílias recebem auxílio do serviço social do município, sendo usuárias de programas federais de geração de renda como: Bolsa família e o Renda mínima.

A Escola, estimada para atender a 100 estudantes, conta com a estrutura física ainda do período de inauguração. Entretanto, com a expansão da região e a criação de um conjunto habitacional, a estrutura física da Escola tornou-se insuficiente para o número de alunos matriculados, enfrentando, assim, problemas para acomodar os alunos em épocas de chuva ou de sol intenso, tendo que subdividir os espaços e promover um rodízio entre as turmas para que os alunos possam ser acomodados.

Atualmente, o Centro Infantil A atende a 202 alunos, distribuídos de acordo com a faixa etária: duas turmas de Berçário I, três turmas de Berçário II, duas turmas de Maternal I, quatro turmas de Maternal II, duas turmas de 1ª etapa e duas turmas de 2ª etapas.

Em relação aos recursos humanos, a Escola possui um quadro docente com oito professores polivalentes que lecionam nas turmas de Maternal II e 1ª e 2ª Etapas, e dois professores especialistas, sendo um da área de Educação Física e um de Artes que atendem às mesmas turmas. Para o atendimento às crianças, a Escola conta com quarenta monitoras, sendo uma responsável pelo acompanhamento da saúde das crianças, denominada Monitora da Saúde e oito auxiliares gerais, responsáveis pela limpeza e organização da instituição.

A equipe gestora é composta por uma diretora, uma vice-diretora e uma assistente social. Um dos problemas apontados pela gestora é a falta de uma coordenadora pedagógica. A mesma relata que já abriu várias vezes o processo de inscrição para a função, mas que em razão do baixo salário não há interessados. (GESTORA do CI A, 2013)

Nas Diretrizes Educacionais que compõem o Plano Gestor, a Escola aponta a preocupação “com a fixação de um conteúdo que tenha como meta a elevação qualitativa da educação, para sustentar a implementação de um conjunto de ações na busca do fortalecimento e da modernização da gestão Escolar”. (PLANO GESTOR, 2011 a 2014, p. 28)

Outra preocupação apontada nas Diretrizes Educacionais é com a formação dos profissionais, em especial do gestor, coordenador pedagógico e do professor. No plano gestor da Escola A, lê-se:

> [...] é necessário que a gestão Escolar tenha foco nos conceitos e processos administrativos da educação, para a formação de um todo de saberes sistêmicos da gestão educacional, que funcione como agente de mudanças nas diretrizes, políticas e prioridades educacionais. (PLANO GESTOR, 2011)

Nesse sentido, as diretrizes da Escola apontam que o gestor Escolar é o norteador de todo o processo educacional, daí a necessidade de formação e valorização deste profissional.

A Escola, em suas diretrizes, aponta ser importante o resgate do papel "afetivo" da Escola, no qual a gestão torna-se um instrumento de apoio à atuação dos professores em sala de aula e da articulação entre Escola e comunidade. Tais fatores são apontados como formas efetivas de melhoria do padrão de qualidade, eficiência e equidade e são colocados como prioridades para a Escola. (PLANO GESTOR, 2011)

A ampliação da participação familiar e da comunidade no ambiente Escolar por meio do Conselho de Escola e de outros mecanismos de articulação é apontada nas Diretrizes como meio de auxiliar o aperfeiçoamento da estrutura física e pedagógica da instituição. Segundo as diretrizes educacionais dessa instituição, o bom entrosamento entre os pais e a Escola é fundamental para o desenvolvimento global do aluno e para o entrosamento, conscientização e comprometimento dos familiares na defesa dos direitos e deveres dos sujeitos (PLANO GESTOR, 2011-2013, p. 28). Nesse sentido, a Escola busca envolver os pais para que venham a se comprometer com a Educação dos filhos, mediante o acompanhamento de sua frequência e desempenho Escolares.

A gestão participativa é garantida, na medida em que os pais e a comunidade são convidados a participar do processo do ensino aprendizagem, a ajudar a difundir a Educação como valor social, a fiscalizar se as metas do Plano Gestor estão sendo seguidas pela equipe Escolar e na busca por parcerias com outras instituições.

A Escola aponta que a falta de colaboração entre os funcionários da instituição, a fraca divisão de tarefas, a participação restrita da família, a falta

de reunião técnica entre os envolvidos no processo educacional (monitores, professores e gestão), a falta de comunicação e de valorização da equipe por parte da direção da Escola e a estrutura física ultrapassada são fatores que afetam o processo ensino-aprendizagem. (PLANO GESTOR, 2011)

No entanto, a Direção afirma que, dentro do contexto, embora alguns dos fatores apontados como prejudiciais ao processo de ensino-aprendizagem precisam ser revistos e aperfeiçoados, “o ensino, de modo geral, não chega a ser prejudicado no sentido legítimo da palavra; a Educação é o principio dos nossos educadores deste Centro Infantil”. (PLANO GESTOR, 2011-2014, p. 29)

No Plano Gestor, a Escola aponta sua preocupação com a qualidade do ensino e da gestão Escolar e, por isso, elenca uma série de ações a serem desenvolvidas: elaboração e implementação de um planejamento institucional, a multiplicidade de experiências e linguagens, a promoção da saúde e o melhoramento das interações entre os funcionários das instituições e das famílias dos alunos.

A Escola também define, em seu Plano Gestor, as ações prioritárias: a montagem de uma sala multiuso, contendo jogos pedagógicos, brinquedos e espaço para a leitura. De acordo com o projeto, a coordenação pedagógica elaboraria um cronograma para que cada turma, em horário pré-determinado, possa utilizar o espaço. A justificativa para criação desse espaço é que o espaço físico atual é pequeno e a Escola contaria com um mais espaço além do pátio coberto, onde os monitores poderiam dirigir atividades com as turmas.

Ainda em relação às prioridades, de acordo com o Plano Gestor, por meio de reuniões com a equipe técnica, serão definidas estratégias em médio prazo de como atrair os pais para a Escola, em especial nas reuniões com os professores, com os Conselhos de Escola e Associação de Pais e Mestres (APM) “aperfeiçoando o atendimento aos pais e comunidade, priorizando sempre a Educação das crianças e trabalhando com mais presteza para que os pais estejam presentes na Escola”. (PLANO GESTOR, 2011-2013, p. 29).

No plano de metas da unidade Escolar consta a ampliação gradativa em 50% da participação dos pais dos alunos e da comunidade nas reuniões com a finalidade de aperfeiçoar o funcionamento da Escola e melhorar a eficácia no decorrer do ano letivo, a criação de canais de articulação entre Escola, família

e comunidade por meio de discussão do assunto nas reuniões do Programa de Aprendizagem Continua[29] (PAC) e estímulo à participação dos pais no cotidiano Escolar, por meio de palestras com assunto de seu interesse, chás da tarde ao final das reuniões.

2.1.1.2 Projeto pedagógico Centro Infantil (A)

O projeto pedagógico do Centro Infantil A, afirma que a Educação Infantil deve:

> [...] Aprimorar, estimular e acrescentar bases sólidas, mas que não existe receita pronta. Assim nosso (do Centro Infantil A) princípio se baseia no construtivismo, onde com certeza vamos incrementar a prática educativa no currículo Escolar (PLANO GESTOR, 2011-2014, **Concepção de aprendizagem**, p. 33).

A Escola aponta que, em vista das especificidades e dos pressupostos teóricos da Educação Infantil, elenca temas a serem desenvolvidos em sala de aula, os quais abrangem todas as áreas de conhecimento, seguindo as orientações pedagógicas expressas nos RCNEI, em outras palavras, a Escola elabora projetos interdisciplinares a serem desenvolvidos com os alunos.

No Plano Gestor da Escola estão elencados o Plano de Curso para a Educação Infantil e seus objetivos:

- contribuir para o desenvolvimento das capacidades fundamentais, cognitivas, afetivas e sociais da criança;
- possibilitar à criança os primeiros contatos com o patrimônio cultural da sociedade em que vive;
- promover meios para que a criança possa viver plenamente a infância;
- promover a ampliação de experiências e conhecimentos da criança, estimulando seu interesse pela preservação da natureza e pela convivência em sociedade;
- possibilitar a todas as crianças, sem discriminação de raça, credo ou gênero, uma vida coletiva social, diferente e complementar ao

[29] Programa estabelecido pela Secretaria da Educação que visa oferecer mensalmente treinamento aos funcionários dos Centros Infantis (Creches).

contexto familiar, assegurando experiências em um novo meio, baseado em relações estáveis e afetivas com adultos e crianças.

Observa-se que os objetivos elencados procuram abranger os preceitos fundamentais da Educação. A organização didática e os conteúdos a serem trabalhados seguem as orientações expressas nos RCNEI, assim como o agrupamento dos estudantes por faixa etária.

O quadro sinóptico que se segue descreve a rotina e as atividades desenvolvidas pelo Centro Infantil A:

Quadro 2 – Quadro descritivo do atendimento no Centro Infantil A

FAIXA ETÁRIA	AGRUPAMENTO (TURMAS)	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS
De zero a 1 ano	Berçário I	As crianças passam o dia todo sob a responsabilidade de monitores e são estimuladas em todas as áreas de conhecimento, além de terem as necessidades físicas e emocionais atendidas. As crianças recebem quatro refeições ao dia e a partir do Berçário II são estimuladas a se alimentarem sozinhas e já não fazem mais uso da mamadeira e gradativamente são retiradas das fraldas. A partir do cronograma estabelecido pela direção, as crianças têm oportunidade de utilizar os diversos espaços do CI: sala de vídeo, parque, casinha de bonecas, pátio coberto e externo, solário e brinquedoteca.
De 1 ano a 2 anos	Berçário II	
De 2 a 3 anos	Maternal I	
De 3 a 4 anos	Maternal II	Nessa etapa, o professor começa a fazer parte da rotina das crianças, uma vez que ela passa a frequentar a sala de aula por meio período. A partir do Maternal II, as crianças já possuem autonomia para realizar as refeições, higiene e se expressam com facilidade, narrando fatos. Por isso a presença de apenas um monitor por grupo de 12 crianças é considerada suficiente. Para cada turma é proposto pela Secretaria da Educação um currículo que contém os conteúdos e situações didáticas que são organizados pelo professor da turma. As áreas de conhecimento abrangidas são Movimento, Música, Artes visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática,
De 4 a 5 anos	1ª Etapa	
De 5 a 6 anos	2ª Etapa	

Fonte: Quadro elaborado pela autora. Fonte: Plano Gestor 2011/2014 do C.I. A

Sobre a avaliação das práticas pedagógicas e dos resultados obtidos pelos estudantes na Educação Infantil, a Escola, em seu Plano Gestor, aponta:

> [...] A reflexão, o repensar na prática pedagógica, a busca constante por qualificação são ferramentas importantes para se fazer uma observação criteriosa do desenvolvimento dos alunos. Com base nisso, a avaliação se processa no cotidiano Escolar, a cada habilidade desenvolvida, assim como a cada meta atingida. (PLANO GESTOR, 2011-2011, p. 38)

O registro dessa avaliação se dá por meio de anotações dos professores no semanário e no diário de classe.

A partir deste ano, seguindo a orientação da secretaria e dos ADEs, a Escola tem realizado avaliação formativa[30], aplicada semestralmente, além de realizar, também, semestralmente, o Conselho de Educação Infantil, conforme exigido pelo Regimento Comum das Escolas da Rede Municipal de Ensino de Limeira, no qual professores e monitores discutem os rumos do processo ensino-aprendizagem reorientando a prática e propondo intervenções para que os alunos superem as dificuldades encontradas.

Os resultados dos Conselhos de Educação Infantil são registrados em livros próprios e encontram-se arquivados na Escola.

2.1.2. Centro Infantil (B)

2.1.2.1 Descrição, diretrizes educacionais, prioridades e metas da instituição

O Centro Infantil B localiza-se na região leste do município de Limeira, próximo ao centro urbano, atendendo à população de classe média e baixa.

Segundo o Plano Gestor da instituição, o bairro conta com boa infraestrutura e com equipamentos públicos próximos, como: Escolas de Ensino Fundamental e médio, posto de saúde, serviço de transporte coletivo e praças para lazer.

No entanto, há dificuldades levantadas pela comunidade como: falta de segurança, ronda Escolar e manutenção da iluminação pública.

---

[30] A avaliação formativa orienta e regula a prática pedagógica, uma vez que se propõe a analisar e identificar a adequação de ensino e o verdadeiro aprendizado dos alunos. Cowie e Bell (?) a definem como um processo bidirecional entre professor e aluno para aprimorar, regular e orientar a aprendizagem. Black e William (?) consideram a avaliação formativa a função de dar *feedback* na aprendizagem. Nicol e Macfarlane-Dick (?) têm conduzido pesquisas em avaliação formativa, mostrando como esses processos podem ajudar estudantes a reconhecerem seus processos de aprendizagem.
Fonte: Instituto de Letras e Linguistica. Fundamentação Teorica das discussões. Disponível em:<https://sites.google.com/site/portfoliodocarlucio/documentos/fundamentacao-teorica-das-discussoes> Acesso em: 22 de nov. 2013.

Entretanto, a gestão Escolar, aponta, além dos problemas elencados, a falta de voluntários e parceria, o que também configura um problema a ser enfrentado.

Atualmente, a instituição atende a 256 crianças na faixa etária de um a cinco anos, em duas unidades que ficam sob-responsabilidade da mesma equipe gestora.

Buscando atender às necessidades por vagas, a instituição oferece na Unidade I uma turma de Berçário II, uma turma de Maternal I, duas turmas de Maternal II, três turmas de 1ª etapa e três turmas de 2ª etapa.

Na Unidade II oferece vagas em uma turma de Berçário I, uma turma de Berçário II, uma turma de Maternal I e duas turmas de Maternal II.

Os recursos humanos disponíveis para o atendimento das crianças nas duas unidades são de oito auxiliares gerais responsáveis pela limpeza e organização, trinta e três monitores e o setor administrativo, conta com apenas um assistente administrativo.

A equipe gestora é composta por uma diretora, uma vice-diretora, uma assistente social e uma coordenadora pedagógica.

O corpo docente é composto por dez professoras polivalentes que lecionam nas turmas de Maternal II e 1ª e 2ª etapas, além de professoras especialistas que lecionam Artes e Educação Física.

As diretrizes educacionais da instituição, conforme constam no Plano Gestor (2011-2013) são:

> [...] MISSÃO: Proporcionar o desenvolvimento integral da criança, dentro da faixa etária que atingimos em seus aspectos: físico, psicológico, intelectual e social, respeitando suas diferenças individuais, complementando a ação da família e da comunidade.
> VISÃO: oferecer um trabalho de qualidade e excelência na educação, contribuindo com a transformação da realidade social. Uma Escola confiante com crédito na sociedade.
> VALORES: Ética, compromisso, respeito e união.
> POLÍTICA: oferecer a todos atendimento de qualidade, para que a sociedade se conscientize do valor que a Escola possui em todos os setores: físico, psicológico, administrativo, social, pedagógico etc. (2011-2013, p. 27)

Nota-se, que, em suas diretrizes, a Escola foi influenciada pelo Programa Qualidade Total na Educação[31] (PQTE), implementado nas Escolas municipais de Limeira no período de 1992 a 2006.

A Escola também busca, por meio de suas diretrizes, atender ao proposto na LDB 9394/96 no que respeita à finalidade da Educação Infantil: desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade em complementaridade à família. (LDB 9394/96, Título V, Cap. II, seção II, art. 29).

No que se refere aos problemas que afetam o processo ensino-aprendizagem, a Escola aponta que há necessidade de intensificar a parceria entre a Escola e família na resolução de problemas como indisciplina de alunos, embora a Escola tenha observado um aumento da participação das famílias nas reuniões de pais.

Outro aspecto observado, que compromete o processo de ensino-aprendizagem, refere-se à equipe Escolar:

> [...] Embora a maioria dos funcionários esteja comprometida com o trabalho desenvolvido na unidade Escolar, a incidência de faltas dos funcionários sem comunicação (Atestados e Licenças) compromete o desenrolar das atividades no dia a dia (PLANO GESTOR, 2011-2014, p. 28).

Considerando esse diagnóstico, a Escola propõe ações de desenvolvimento pessoal e treinamento dos funcionários e define como prioridades: motivação da participação dos familiares no projeto pedagógico da Escola, promoção de um ambiente harmonioso, promovendo a melhor comunicação entre os envolvidos, orientação aos funcionários novos, quanto à

[31] Programa de Qualidade Total em Educação - PQTE-L, originado em 1992 e encerrado em 2006 por meio de uma parceria entre a Diretoria de Ensino de Limeira/SP e a Fundação Limeira, tendo o intuito de encarar os problemas existentes na Rede Educacional Pública. Foi criado um Comitê Executivo, cuja missão centrava-se na preparação de cursos para capacitar equipes gestoras das Escolas, as quais funcionariam como difusoras dos ideais da gerência de qualidade total. A tarefa das equipes no interior das Escolas era implantar o Programa, preparar relatórios e por fim participar de uma avaliação externa. Este instrumento denominado de Critérios de Excelência do Programa de Qualidade Total na Educação de Limeira. (EIRAS, 2009)

rotina da Escola e do regimento comum das Escolas da Rede Municipal de Ensino.

A Escola aponta também uma série de metas a serem alcançadas, que não estão alinhadas com as prioridades definidas em seu plano.

De acordo com a orientação da Secretaria da Educação, para a elaboração do Plano Gestor, é importante que as metas estejam articuladas com as prioridades definidas, o que não ocorre nesse caso.

2.1.2.2 Projeto pedagógico do Centro Infantil B

A coleta de informações sobre a concepção pedagógica, o plano de curso da Educação Infantil e os instrumentos avaliativos adotados por essa Escola foram prejudicados, porque, embora o Plano Gestor aponte que as informações relativas a esses itens estão anexadas ao documento, no momento da pesquisa, a Escola não localizou esses anexos.

Portanto, não foi possível analisar como a Escola concebe a Educação Infantil e de como organiza sua proposta pedagógica.

Nos documentos anexos ao Plano Gestor, encontrou-se apenas o Quadro Curricular da Educação Infantil (quadro 2 a seguir) homologado pela Secretaria.

Entretanto, deve-se ressaltar que esse documento é comum em toda a rede uma vez que é a própria Secretaria da Educação, que o encaminha às Escolas, devendo apenas ser reencaminhado ao ADE responsável pela Escola para ser homologado.

Com o objetivo de ilustrar o referido documento segue um modelo do quadro curricular da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Limeira:

A Escola apresenta em seu Plano Gestor atividades desenvolvidas com as crianças, de acordo com cada faixa etária e agrupamento

Como essas atividades são comuns em todas as Creches de Limeira, para que o leitor possa compreender como é realizado o atendimento das crianças nas Creches, optou-se por apresentar essas informações em um quadro descritivo para facilitar o entendimento.

Quadro 3 – Modelo do Quadro Curricular da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Limeira.

CARGA HORÁRIA SEMANAL PROPOSTA				
		MATERNAL II	**1ª ETAPA**	**2ª ETAPA**
ÁREAS DO CONHECI-MENTO CONFORME O REFERENCIAL CURRICU-LAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	Linguagem Oral e Escrita	Linguagem oral – 3 h/a	Linguagem oral – 3 h/a	Linguagem oral – 3 h/a
		Leitura – 4 h/a	Leitura – 4 h/a	Leitura – 4 h/a
		Escrita – 1 h/a	Escrita – 1 h/a	Escrita – 1 h/a
		TOTAL 8 H/A	**TOTAL 8 H/A**	**TOTAL 8 H/A**
	Matemática	Jogos matemáticos – 4h	Jogos matemáticos – 4h	Jogos matemáticos – 4h
		TOTAL 4 H/A	**TOTAL 4 H/A**	**TOTAL 4 H/A**
	Natureza e Sociedade	**TOTAL 5 H/A**	**TOTAL 5 H/A**	**TOTAL 5 H/A**
	Artes	Artes Visuais – 2 h/a	Artes Visuais – 2 h/a	Artes Visuais – 2 h/a
		Música – 1 h/a	Música – 1 h/a	Música – 1 h/a
		TOTAL 3 H/A	**TOTAL 3 H/A**	**TOTAL 3 H/A**
	Movimento e Psicomotricidade	**TOTAL 5 H/A**	**TOTAL 5 H/A**	**TOTAL 5 H/A**

Fonte: Quadro elaborado pela autora. Fonte: Quadro curricular da Educação Infantil do C.I B homologado pela Secretaria da Educação de Limeira.

Contudo, é importante ressaltar que algumas Creches, como o Centro Infantil A, não contam com o horário do sono para as crianças de 4 e 5, pois segundo a gestora Escolar do Centro Infantil A, a mesma foi orientada pelo supervisor da Escola, de que não haveria essa necessidade e, portanto, a atividade não é oferecida aos estudantes dessa faixa etária.

Quadro 4 – Rotina dos alunos atendidos no Centro Infantil B[32]

BERÇÁRIO I	BERÇÁRIO II	MATERNAL I
7h/7h50..... Receber crianças	7h/7h50..... Receber crianças	7h/8h10...Receber crianças
8h/8h15..... Mamadeiras	8h/8h15..... Mamadeiras	8h10/8h30....Café manhã
8h15/9h10..... Soninho	8h15/9h50...Recreação/Música	8h30/10h....História/teatro/
9h10/9h40 .....Estimulação	9h50/10h30 .....Almoço	recreação/música e jogos
9h40/10h10 .....Almoço	10h30/13h .....Soninho	10h/10h20...Almoço/dentes
10h10/11h .....Troca e banho	13h/13h 15 .....Mamadeira	10h20/13h .....Soninho
11h/11h30..... Recreação	13h15/14h15..Recreação/Jogos	13h/13/10.....Trocar Fraldas
11h30/12h..... Mamadeiras	14h15/14h30..... Fruta	13h10/13h30.....Lanche
12h/12h20 .....Soninho	14h30/15h ....Hora da História	13h30/15h.....Banho
13h20/13h50.....Fruta	15h/15h20.....Jantar	15h20/17h30.....Recreação
13h50/14h30.....Banho	15h20/17h30.....Recreação	
14h30/14h50.....Recreação		
14h50/15h20 .....Jantar		
15h20/16h30.....Troca		

Fonte: Quadro elaborado pela autora. Fonte: Plano Gestor 2011/2014 do C.I. ”B”.

Quadro 4 – Rotina dos alunos atendidos no Centro Infantil B

MATERNAL II	1ª ETAPA	2ª ETAPA
7h/7h50.....Receber crianças	7h/7h30.....Receber crianças	7h/7h30...Receber crianças
7h50/8h10.....Café manhã	7h30/8h.....Café da manhã	7h30/8h.....Café da manhã
8h10/10h20.....Recreação	8h/10h.....Sala de aula	8h/10h40.....Sala de aula
10h20/10h40.....Almoço	10h/10h30.....Almoço	10h40/11h.....Almoço
10h40/12h.....Soninho	10h30/12h10.....Sala de aula	11h/12h10.....Sala de aula
12h/12h30.....Lanche	12h10/13h30.....Soninho	12h10/13h30.....Soninho
12h30/14h40.....Sala de aula	13h30/13h45.....Lanche	13h30/13h45.....Lanche
14h40/15h.....Jantar	13h45/15h15.....Recreação	13h45/15h15.....Recreação
15h/16h40.....Sala de aula	15h20/15h40.....Jantar	15h20/15h40.....Jantar
16h40/17h30.....Saída	15h40/16h30.....Recreação	15h40/16h30.....Recreação
	16h30/17h30.....Saída	16h30/17h30.....Saída

Fonte: Quadro elaborado pela autora. Fonte: Plano Gestor 2011/2014 do C.I. ”B”.

[32]Tendo em vista que o Centro Infantil A, em seu plano gestor, não fornece informações relativas à rotina dos alunos atendidos, desta forma, o quadro acima só foi apresentado para o Centro Infantil B.

Na subseção que se segue são apresentados os dados e informações coletadas sobre as EMEIS (pré-escolas) selecionadas para a pesquisa para, posteriormente, se apresentar um comparativo entre todas as Escolas selecionadas, conforme proposto nos objetivos do presente trabalho.

2.1.3 Escola Municipal de Educação Infantil – EMEI (A)

2.1.3.1 Descrição, diretrizes educacionais, prioridades e metas da instituição

A Escola situa-se na região leste do município, atendendo à população de cinco bairros circundantes. De acordo com a caracterização da comunidade que consta do Plano Gestor, “a população desses bairros é formada em média de 70%de famílias socialmente constituídas e o nível de Escolaridade é de Ensino Médio completo”.

A população conta com instituições públicas como: posto de saúde, Escolas de Ensino Fundamental e Médio e Centro Infantil e conta com um comércio local bem desenvolvido.

A insegurança é um problema apontado pela comunidade, enquanto a Escola aponta que o trânsito intenso devido ao comércio local gera grande preocupação com a integridade física dos alunos.

A Escola atualmente atende a 223 crianças de quatro e cinco anos, em período parcial, alocados em três turmas de Maternal II, seis turmas de 1ª etapa e cinco turmas de 2ª etapa, de acordo com a faixa etária. A Escola possui ainda uma Escola vinculada.

A equipe gestora é composta por uma diretora, uma vice-diretora e uma coordenadora pedagógica. Já o corpo docente conta com quatorze professoras polivalente e duas professoras especialistas, sendo uma de Educação Física e uma de Artes.

Os recursos humanos disponíveis na Escola são constituídos por sete monitoras, um secretário de Escola, um assistente e um auxiliar administrativo e cinco auxiliares gerais.

As diretrizes educacionais expressas no Plano Gestor (2011-2014) são:

> [...] MISSÃO: Compartilhar a alegria de saber e do aprender.
> VISÃO: Tornar-se uma Escola de referência municipal e regional de Educação Infantil, interagindo com a comunidade

> Escolar em busca de apoio na construção do conhecimento dos Sujeitos.
> VALORES: comprometimento, responsabilidade, amor, respeito, solidariedade, transparência, união, limpeza e organização.
> POLÍTICA: Um trabalho de transparências nas ações, onde em colegiado a tomada de decisão torna-se uma ação constante no desenvolvimento das atividades pertinentes ao bom desenvolvimento da Unidade Escolar e como foco principal o aluno. (PLANO GESTOR, 2011-2014, p. 27)

Conforme visto anteriormente ao se analisarem às diretrizes do Centro Infantil B, nota-se que a EMEI A, também se pautou nos pressupostos do Programa de Qualidade Total na Educação (PQTE) para elaborar suas diretrizes.

No que se refere às prioridades, a Escola aponta em seu Plano Gestor, a necessidade de articulação da comunidade (pais, professores e funcionários) com o projeto pedagógico da Escola.

Para alcançar a prioridade definida, a Escola aponta as ações a serem desenvolvidas: processo de adaptação dos sujeitos no ambiente Escolar, o envio de calendário semestral às famílias, informando sobre atividades que nortearão o desenvolvimento do aluno e da Escola, o desenvolvimento de um programa de atendimento aos familiares para que se sintam acolhidos e confiantes no trabalho desenvolvido, treinamento envolvendo todos os funcionários, visando o crescimento profissional de cada membro, o fortalecimento da liderança e um programa educacional envolvendo, além dos professores, os monitores. (PLANO GESTOR, 2011-2014, p. 27)

No que se refere aos problemas que afetam o processo ensino-aprendizagem, a Escola aponta a falta de conscientização dos pais para que participem dos Conselhos de Escola e APM, a falta de especialistas em Educação Especial e de uma equipe multidisciplinar (psicólogos, fonoaudiólogos, neurologistas etc.) para atender às crianças que apresentam algum problema de desenvolvimento e também problemas com o corpo docente.

A gestora da Escola informou que o quadro docente é constantemente modificado em razão da maioria dos professores que atua na Escola não ser efetiva da unidade, em outras palavras, todo ano letivo a Escola recebe

professores novos, o que exige um processo de adaptação desse profissional ao projeto pedagógico a cada início do ano letivo.

Tal situação, segundo a gestora, tem comprometido o trabalho pedagógico desenvolvido na unidade Escolar.

As prioridades definidas pela Escola encontram-se em consonância com o diagnóstico dos problemas que afetam o processo de ensino aprendizagem, uma vez que prevê a treinamento dos funcionários e professores, quanto ao projeto pedagógico, implantação do Projeto 'O Voar da Borboleta' (que será descrito posteriormente), implantação do manual dos professores, projeto de xadrez e instalação de lousas digitais na sala de aula.

É importante ressaltar que, assim como os Centros Infantis, nas prioridades são elencadas nos projetos de reforma e adequação do espaço físico.

2.1.3.2 Projeto Pedagógico da EMEI (A)

De acordo com o Plano Gestor (2011-2014), os objetivos da Educação Infantil são:

> [...]Fazer cumprir as propostas do referencial curricular nacional da Educação a qual elenca as diversas áreas do conhecimento visando o desenvolvimento do aluno. Entender a criança como um ser pensante, tomado de inúmeras capacidades. Garantir ao aluno um aprendizado lúdico, respeitando as diferenças individuais. (PLANO GESTOR, 2011-2014, p. 52)

Nota-se que os objetivos definidos procuram evidenciar a concepção de criança adotada pela Escola e o princípio adotado de que o aprendizado ocorre por meio de atividades que envolvam a brincadeira e o prazer.

A concepção de aprendizagem descrita no Plano Gestor pela Escola é a construtivista sociointeracionista, entretanto, com as alterações propostas pela nova gestão da Secretaria da Educação do município, as mesmas deverão adotar os princípios da Pedagogia histórico-crítica. A escolha por essa nova abordagem está relacionada aos estudos desenvolvidos pelo novo secretário da educação, que assumiu o cargo em 2013, sendo este membro do grupo de

pesquisa Grupo de Estudos e Pesquisas Marxismo, História, Tempo Livre e Educação[33]

É importante ressaltar que a Superintendência Pedagógica da Secretaria da Educação de Limeira está elaborando as Diretrizes Curriculares a partir dos princípios da Pedagogia histórico-crítica. Sendo assim, as concepções adotadas pela Escola e expressas em seu Plano Gestor ainda são válidas. Quanto à organização didática, a Escola desenvolve projetos baseados nas habilidades e competências específicas para cada faixa etária (três, quatro e cinco anos) e etapa da Educação Infantil (Maternal 1ª. e 2ª etapas). Os projetos contemplam as diversas áreas do conhecimento, também presentes nos RCNEI. Para garantir a carga horária, a Escola elaborou um cronograma específico para cada turma, considerando a rotina diária registrada no planejamento anual e nos semanários (instrumento de registro das atividades diárias realizadas pelos professores e monitores).

A Escola, em seu projeto pedagógico, também apresenta um quadro descritivo das atividades desenvolvidas, assim como são organizados os tempos e os espaços. O quadro 5 a seguir resume as atividades desenvolvidas na EMEI A:

Quadro 5 – Atividades desenvolvidas na EMEI A

O QUÊ?	QUEM?	ONDE?	QUANDO?
1- Cantoria	Professor/monitores	Pátio interno	Diariamente
2- Atividades permanentes	Professores	Sala de aula/pátio	Diariamente
3- Uni-duni-tê, salamê minguê	Monitora X	Refeitório	Diariamente nos horários específicos do lanche de cada classe

[33] O grupo tem como proposta congregar pesquisadores, docentes e estudantes de graduação e pós-graduação interessados em estudos e pesquisas sobre as práticas, as políticas e a produção do conhecimento em Educação, Educação Física, Esportes e Lazer à luz do referencial teórico proporcionado pela Concepção Materialista e Dialética da História, conforme elaborado por Marx e Engels e em seus desenvolvimentos posteriores reconhecidos como marxismo. Nos trabalhos do grupo, assume centralidade a análise das condições objetivas que viabilizam as práticas, as políticas e a produção do conhecimento, ou seja, como da produção da existência emanam demandas por práticas, políticas e produção do conhecimento que derivam em projetos educacionais veiculados na formação para o trabalho, nas relações de trabalho e no tempo livre. Disponível em: <http://www.uel.br/grupo-pesquisa/mhtle/oquee.htm.> Acesso em de 20 jun. 2014.

4- Faz de conta (fantasia)	Professores	Pátio	Semanalmente
5- Horta/jardinagem	Professores	Área externa	Semanalmente
6- Mundinho animal (viveiros)	Professores	Área externa	Semanalmente
7- Gente pequena também faz arte (mural)	Professores	Muro externo da Escola	Semanalmente
8- Livro, companheiro inseparável.	Professores	Biblioteca	Semanalmente
9- Hora do conto	Monitora A	Pátio	Mensal
10- Caixa surpresa	Professores	Sala de aula	Semanalmente
11- Nossos pequenos mestres cucas (culinária)	Monitora L	Refeitório	Mensal
12- Arte com reciclável	Monitora R	Área externa e sala de aula	Mensal
13- Brincar, brincar e só parar quando cansar.	Monitora D	Área externa	Mensal
14- Musicalidade	Monitora N	Sala de aula	Mensal
15- Também sou artista (teatro)	Monitora S	Palco	Mensal
16- Nosso amor depositado a cada dia (cofrinho do amor)	Profº/monitor	Sala de aula	Moedas depositadas diariamente/projeto semanal
17- Vamos comemorar o aniversário?	Professor/monitor	Pátio/sala de aula	Bimestral
18- Recreação livre	Professor/monitor	Pátio interno (velotrol, casinhas, brinquedos e piscina de bolinha)	Semanalmente de acordo com o cronograma estabelecido para cada classe
19- Recreação livre na área	Professor/monitores	Área externa (*playground*, tanque de areia, casinha de bonecas e quiosque	Diariamente de acordo com o cronograma estabelecido para cada classe
20- Eventos na Escola	Equipe Escolar	Pátio interno ou área recreativa	Considerando as datas comemorativas.

Fonte: Quadro elaborado pela autora. Fonte: PLANO GESTOR 2011/2014 da EMEI A

Observa-se uma grande diversidade de atividades desenvolvidas pela Escola e o envolvimento de toda equipe Escolar, possibilitando a otimização dos espaços, dos tempos e dos recursos humanos disponíveis à Escola.

De acordo com o Plano Gestor, a coordenação acompanha o planejamento, garantindo, assim, que a equipe gestora tenha conhecimento

das atividades planejadas e a possibilidade de observar as ocorrências durante a execução das atividades e posteriormente refletir com os envolvidos as propostas e os meios para garantir o efetivo aprendizado do aluno.

A avaliação do desenvolvimento dos estudantes é registrada no semanário e ocorre diariamente por meio de conversas com os alunos, além da avaliação de equipe que ocorre nas reuniões pedagógicas com os professores e monitores no Projeto Voar da Borboleta, pelo portfólio do aluno, no qual é registrada a evolução da escrita e do desenho.

Conforme descrito anteriormente, a Escola desenvolve alguns projetos específicos articulados com as prioridades por ela elencadas. Em seu plano gestor, a Escola apresenta seus projetos em forma de um quadro descritivo, conforme reproduzido a seguir:

Quadro 6 – Projetos desenvolvidos na EMEI A

PROJETOS	OBJETIVOS	AÇÕES	AVALIAÇÃO
Conselho de Escola (C.E) e APM atuantes	Fazer com que os membros do C.E. e APM se conscientizem da importância da participação de todos para o bom desenvolvimento da Escola, buscando a gestão democrática	Valorizar seus membros por meio de levantamento do melhor horário para a realização das reuniões. Pauta prévia para comunicar os membros dos assuntos a serem abordados. Preparar um ambiente agradável para a reunião	Será realizada considerando a adesão e a participação dos membros.
Implementação da informática nas atividades pedagógicas	Implantar a utilização da lousa digital nas atividades pedagógicas, incentivando os professores da importância de se atualizar considerando o enriquecimento pedagógico que este recurso proporciona.	Instalar e fixar os *data shows* nas salas de aula. Promover a treinamento dos professores e monitores para fazerem uso contínuo da lousa digital. Implantar nas reuniões semanais momentos de troca de ideias entre os professores para as atividades com os alunos na utilização das lousas.	Será continua, na pratica do professor e nos resultados alcançados pelos alunos. A professora coordenadora observará a prática e aplicação do projeto por meio do planejamento semanal.

Fonte: PLANO GESTOR, 2011/2014 da EMEI A.

Quadro 6 – Projetos desenvolvidos na EMEI A

Organização pedagógica e administrativa para docentes e monitores	Implantação sistematizada de todos os projetos pedagógicos dos professores e monitores com as devidas orientações do setor administrativo, garantindo que a proposta política pedagógica da Escola da U.E. seja permanente, integrada com todos os setores, garantindo o envolvimento e atuação de todos os integrantes para o desenvolvimento e continuidade dos projetos.	Socializar com todos os setores da U.E. os projetos pedagógicos. Conclusão do manual do professor contendo os procedimentos de cada ação pedagógica proposta especialmente as atividades permanentes, cronogramas, projetos dos monitores e professores, avaliações, eventos da Escola, calendário pedagógico e Escolar, e demais atividades.	Contínua, por meio de observações da direção, coordenação pedagógica e de todos os profissionais que atuam na U.E. com a possibilidade de reunião de cada setor e após a avaliação conjunta.
Projeto "Voar da borboleta"	Orientar professores e monitores de acordo com suas necessidades, avaliando o desenvolvimento contextual de cada turma facilitando a prática pedagógica.	Reunião bimestral com professor e monitor de cada turma em particular com a coordenadora pedagógica e com a direção que apresentam a avaliação do grupo sobre as observações realizadas e tratar conjuntamente sobre a prática pedagógica a ser desenvolvida de acordo com a particularidade de cada um, para adaptar, orientar os profissionais no desenvolvimento do trabalho de acordo com o projeto pedagógico da U.E.	Avaliação contínua por meio da prática dos profissionais que trabalham diretamente com os alunos (professores e monitores), chamando-os à auto-avaliação e consequentemente chegar a um ponto de convergência e sanar dificuldades encontradas e proporcionar o bom andamento do trabalho apontando os pontos positivos e os necessários à melhoria e adequações.
Implantar projeto de treinamento aos funcionários da U.E.	Treinamento pedagógica mensal, específica para os funcionários, entendendo que todos os membros que trabalham na U.E. são educadores e necessitam de orientação pedagógica.	Juntos, coordenação e direção, mensalmente irão reunir os funcionários para treinamento, utilizando vídeos educativos, material audiovisual, orientações do CEMEP e do Referencial Curricular.	Continua, considerando a participação e interesse dos funcionários, mudança da prática diária nos atividades cotidianas. Avaliação individual de toda equipe Escolar.

Fonte: PLANO GESTOR, 2011/2014 da EMEI A

Ao analisarmos os projetos desenvolvidos na EMEI, nota-se a preocupação com a formação e treinamento dos membros da equipe, com a

disseminação de informações e com o desenvolvimento de uma cultura centrada nas ações pedagógicas. Tais ações estão em conformidade com a busca de uma gestão eficiente, em que o papel do gestor é o de introduzir uma nova cultura organizacional por meio da ação de novos valores e atitudes que priorizem a gestão participativa, o desenvolvimento dos recursos humanos, a constância de propósitos, o aperfeiçoamento contínuo, o acompanhamento das atividades, a delegação e a disseminação de informações. (BRAVO, 2011, p. 47)

2.1.4 Escola Municipal de Educação Infantil - EMEI B

2.1.4.1 Descrição, diretrizes educacionais, prioridades e metas da instituição.

A EMEI B localiza-se na área leste do município de Limeira em um bairro residencial com uma ótima infraestrutura, possuindo equipamentos públicos como: Creche municipal, centro comunitário, espaços de lazer próximos e com um comércio local variado. No entanto, a comunidade indica a necessidade de um local para as crianças ficarem no período oposto ao de aula, porque a maioria das mães trabalha fora de casa. Um terreno ao lado da Escola poderia ser utilizado para sanar essa dificuldade, conforme aponta o Plano Gestor 2001- 2014 da Escola.

A maioria dos alunos matriculados nessa unidade Escolar é oriunda de um conjunto habitacional ao lado da Escola ou reside em ruas próximas. Há uma relação harmoniosa entre a Escola e a comunidade, conforme aponta o Plano Gestor 2011-2014 da U.E: “a própria comunidade por ter seus filhos acolhidos na Escola e com um ensino de qualidade, tem o comprometimento de protegê-la *(Escola)*, elevando o nome da mesma, visto a grande procura por vagas.” (PLANO GESTOR, 2011-2014, p. 15)

As diretrizes educacionais expressas pela Escola em seu Plano Gestor são:

> MISSÃO: Oferecer um ensino de qualidade sem distinção.
> VISÃO: Ser referência como instituição de Educação Infantil
> VALORES: Compromisso com a educação, ética e transparência, excelência em gestão, acessibilidade e inclusão social, cidadania, responsabilidade ambiental e inovação. (PLANO GESTOR, 2011-2014, p. 16)

Observa-se que o Programa Qualidade Total na Educação, embora tenha ocorrido no período de 1992 a 2006, ainda influencia os documentos elaborados para nortear tanto as ações administrativas, quanto pedagógicas.

Em 2013, Secretaria iniciou algumas discussões a respeito da elaboração do Plano Político Pedagógico (PPP), não sendo solicitado que as Escolas elaborassem adendos aos Planos Gestores, como era de hábito. Contudo, as discussões estão apenas no início e ainda não influenciaram as práticas das Escolas.

Em relação aos problemas que afetam o processo ensino aprendizagem, foi apontado que, segundo os instrumentos de avaliação, embora não haja a descrição de que instrumentos foram utilizados, a Escola não apresenta problemas de aprendizagem. O único problema apontado diz respeito à segurança da Escola.

Nesse contexto, as prioridades da equipe gestora seriam a melhoria da segurança da Escola, benfeitorias no prédio Escolar, divulgação dos trabalhos desenvolvidos e orientação aos pais em relação aos limites disciplinares dos estudantes.

As metas estabelecidas pela Escola são apenas duas e se relacionam diretamente com as prioridades. A primeira meta consiste na melhoria da segurança da Escola com a colocação de chapas no portão de entrada das crianças e instalação de portão eletrônico e espelho refletor. A segunda meta é realização de benfeitorias no prédio como: colocação de toldos, pisos e revestimentos, revitalização do *playground*, instalação de som ambiente e criação de uma brinquedoteca.

Nota-se ausência de metas que se relacionam diretamente com o trabalho pedagógico e, por consequência, com o desempenho dos alunos. Tal ausência pode ser atribuída ao fato de a Escola apontar que não existam fatores que afetam diretamente o processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, usualmente, as Escolas que apresentam bons resultados apontam a preocupação com a manutenção ou elevação do nível já alcançado.

2.1.4.2 Projeto pedagógico da EMEI B

A concepção pedagógica adotada pela Escola está relacionada com os RCNEI, e tem o construtivismo como sua referência teórica: “O papel da Escola

é de fazer a criança progredir em sua compreensão do mundo a partir de seu desenvolvimento já construído e tendo como fim etapas posteriores ainda não obtidas" (PLANO GESTOR, 2011-2014, p. 29). A definição dada pela Escola para sua função corrobora a afirmação de Arce (2007) de que a Educação Infantil é entendida como complementar a Educação familiar (ARCE, 2007 *apud*. MARSIGLIA, 2011).

Dentre os objetivos da Educação Infantil está o desenvolvimento de uma série de capacidades relacionadas à autoimagem, conhecimento do corpo e os cuidados com ele.

Estão incluídos também: desenvolver vínculos afetivos, ampliando as relações sociais, observação e exploração do mundo, expressividade pelas múltiplas linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) e conhecer algumas manifestações culturais o que se relacionam diretamente com as orientações dos RCNEI.

Vale mencionar que a Escola possuía atendimento educacional especializado, projeto da Secretaria da Educação, denominado Ensino Itinerante[34], que consistia em visita semanal de uma professora graduada em Educação Especial e que buscava realizar o atendimento voltado aos alunos deficientes, inclusos na Rede Municipal de Ensino. Contudo, o projeto encerrou-se neste ano.

Em relação à organização didática, a Escola apresenta um conjunto de ações que são classificadas em atividades permanentes, sequências de atividades, projetos de trabalho e ensino itinerante.

Com o objetivo de facilitar a compreensão do leitor, o quadro sinóptico 6 sobre as ações:

Quadro 7 – Organização didática da EMEI B

ATIVIDADES PERMANENTES	SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES	PROJETO DE TRABALHO	ENSINO INTINERANTE
Oração, Roda da conversa, Hora da história, Calendário,	Atividades planejadas e orientadas com o objetivo de promover	São conjuntos de atividades que trabalham com os conhecimentos	Com o professor especialista, que atua na própria U.E. por meio de atividades e

[34] Projeto implementado pela Secretaria da Educação que visa atender os alunos deficientes inclusos nas Escolas municipais, oferecendo atividades específicas, tendo em vista as dificuldades apresentadas por esses alunos. Essas atividades são desenvolvidas uma vez por semana por um professor especialista em Educação Especial.

Ajudante do dia, Oficinas de desenho, pintura, modelagem e música. Atividades diversificadas do Quadro Curricular: Higiene bucal, Brincadeiras no espaço interno e externo.	uma aprendizagem específica e definida dentro do plano elaborado por área do conhecimento.	específicos construídos a partir de eixos de trabalho, que se organizam ao redor de um problema para resolver, ou um produto final que se quer obter.	recursos pedagógicos, com os alunos inclusos com laudos e alunos com dificuldade de aprendizagem, matriculados na unidade.

Fonte: Quadro elaborado pela autora. Fonte: Plano Gestor, 2011-2014 p. 29

No que se refere à avaliação, a Escola aponta que segue o previsto nos RCNEI, em outras palavras, considera as observações realizadas pelo professor e o registro dessas como os principais instrumentos avaliativos. As observações são realizadas a partir das atividades diárias, registros da escrita e do desenho, nas produções dos alunos ao longo do ano, na oralidade e por portfólio do aluno. Entretanto, com as mudanças implementadas pela nova gestão da Secretaria da Educação, o uso do portfólio não é mais obrigatório.

A seguir, apresentarei algumas considerações acerca da Educação Infantil, tendo como base os Planos Gestores das Escolas pesquisadas e entrevistas realizadas com os gestores dessas Escolas.

2.2 Considerações sobre a Educação Infantil no município de Limeira

Com o propósito de traçar um comparativo entre as práticas pedagógicas das Creches e das pré-escolas, procurei analisar o Plano Gestor das quatro Escolas pesquisadas, identificando semelhanças e diferenças em relação ao trabalho pedagógico desenvolvido por elas, além de identificar ações de sucesso que poderiam futuramente ser compartilhadas com as demais instituições de Educação Infantil de Limeira, elevando a eficiência da Rede Municipal de Ensino.

A partir das análises dos Planos Gestores, observa-se que, em razão da ausência da definição de um currículo ou de uma proposta curricular para a Educação Infantil, realidade essa encontrada no município de Limeira, e com a obrigatoriedade de se definirem os objetivos da Educação Infantil e a

concepção pedagógica adotada, as Escolas pesquisadas recorreram aos RCNEI como modelo de currículo, embora esse documento não tenha caráter obrigatório.

De acordo com o Ministério da Educação, os RCNEI visam apenas possibilitar a reflexão das propostas e currículos que devem ser construídos nas instituições, sejam elas Creches ou pré-escolas (BRASIL, MEC/SEF, 1998).

A opção pelo uso do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil se deu em razão aplicação do Plano de Referência Curricular (PRC), utilizado pelas Escolas da rede até o ano de 2012.

Conforme já mencionado anteriormente, o Plano de Referência Curricular consistia em um rol de habilidades selecionadas, que tinha por objetivo nortear as ações didático-pedagógicas para cada nível de Escolaridade. O fato de as Escolas recorrerem aos RCNEI evidencia a necessidade, sentida pelas Escolas, de diretrizes curriculares específicas para o Sistema Municipal de Ensino de Limeira. Contudo, observa-se que se faz necessária uma reflexão pela Secretaria da Educação e equipes Escolares, tanto da Educação Infantil, quanto do Ensino Fundamental, para que seja definida a concepção de Educação Infantil a ser adotada, uma vez que, pela pesquisa realizada, observou-se que há um descompasso entre a concepção da Educação Infantil adotada pelas Escolas de Ensino Fundamental e a concepção adotada pelas Escolas de Educação Infantil, tanto das Creches quanto das EMEIs. Infere-se, então, que o problema resulte da falta de posicionamento da Secretaria em relação à Educação Infantil oferecida.

Ao analisarmos as diretrizes educacionais das Escolas pesquisadas, observamos que, das quatro Escolas, três utilizaram os modelos propostos pelo PQTE para elaborarem suas diretrizes. Ao se considerar que os Planos Gestores foram elaborados para vigorar no período de 2011-2014 e que o PQTE encerrou suas atividades em 2006, fica evidente que as Escolas de Ensino Fundamental não se sentem seguras para elaborar sozinhas suas diretrizes, recorrendo a pressupostos de um programa que deixou de existir a seis anos. Portanto, tal situação revela a necessidade de se discutir com os gestores uma nova forma de documentar as ações de cada unidade Escolar.

Considerando que a equipe gestora da Secretaria acena com a intenção

de implementar o Projeto Político Pedagógico, é importante ressaltar que há diferenças entre ele e o Plano Gestor. O Plano Gestor pode ser definido como a sistematização da organização das ações da Escola, que traz informações sobre como se pretendem desenvolver as ações e os princípios que sustentam as mesmas. Já o Projeto Político Pedagógico busca assegurar e garantir a qualidade do trabalho pedagógico da Escola.

Embora o Projeto Pedagógico esteja contemplado nos Planos Gestores analisados, observei que a questão pedagógica não ocupa o foco central da atenção de três das quatro pesquisadas, sendo substituído pela melhoria da estrutura física. Faço essa afirmação, considerando as metas estabelecidas pelas Escolas e os problemas elencados por elas, como fatores que afetam o processo ensino-aprendizagem em cada unidade Escolar.

A partir da análise dos projetos pedagógicos das Escolas de Educação Infantil pesquisadas, foi possível verificar que essas Escolas entendem que a Educação Infantil deve se preocupar com a ludicidade e o cuidado pessoal das crianças, sendo que o aprendizado do aluno é colocado em segundo plano.

Tal observação nos leva a concluir que, na maioria das vezes, não existe articulação entre a concepção de Educação Infantil adotada pelos professores do Ensino Fundamental com a concepção adotada pelas Escolas de Educação Infantil.

O Centro Infantil “A” aponta problemas de relacionamento entre os funcionários (falta de colaboração, divisão de tarefas, ausência de reunião entre a direção e os monitores) como fatores que impactam diretamente o aprendizado dos alunos, entretanto os mesmos tratam-se de problemas administrativos, e não pedagógicos. A Escola também aponta a falta de participação dos pais como outro fator agravante no processo de ensino-aprendizagem.

O Centro Infantil “A” estabelece como meta a adequação do espaço físico com a criação de espaços para acomodar livros, jogos e brinquedos. Nota-se que essa meta estabelecida não tem nenhuma relação direta com os problemas relativos ao processo ensino-aprendizagem apontados pela Escola e nem com a melhoria do desempenho dos estudantes. Uma segunda meta apresentada pelo Centro Infantil A é ampliação em 50% da participação dos pais em reuniões buscando o aperfeiçoamento do funcionamento da Escola.

Neste aspecto não fica claro qual expectativa da Escola em relação à melhoria do desempenho dos alunos.

O Centro Infantil “B” aponta que as faltas constantes dos monitores comprometem as atividades diárias e que a indisciplina dos sujeitos também. Novamente observamos que os problemas administrativos (falta dos funcionários) são considerados como problemas de ensino-aprendizagem. Em relação às prioridades definidas pela Escola, não se observa nenhuma relação com os problemas apontados no processo ensino-aprendizagem. Já quanto às metas estabelecidas, cerca de nove, todas têm relação com a manutenção e adequação da estrutura física e, nenhuma tem relação à melhoria na qualidade do ensino ou ao projeto pedagógico.

A EMEI “B” aponta que não apresenta nenhum problema que afeta o processo de ensino-aprendizagem, tendo como foco de ações apenas a segurança da Escola, embora tenha apontado que a comunidade do entorno apresente zelo pela Escola. Mesmo quando atingimos níveis considerados satisfatórios para a comunidade de pais sobre o desempenho dos alunos, é interessante propor ações que colaborem a elevação da qualidade do ensino oferecido.

A EMEI “A” apresenta uma série de fatores que podem impactar o processo ensino-aprendizagem, assim como as demais Escolas, uma grande parte está relacionada à estrutura física. Entre os problemas elencados, os que apresentam relação direta com o desempenho dos estudantes são: a rotatividade do corpo docente e a falta de especialistas para atenderem as crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem. No que se refere à rotatividade, a Escola apresenta como meta a treinamento dos professores quanto ao projeto pedagógico envolvendo a direção e a coordenação e o Projeto “Voar da Borboleta”, que consiste em promover com o corpo docente e demais funcionários reuniões bimestrais de estudo e reflexão sobre o desenvolvimento dos alunos. Tais ações demonstram grande preocupação da Escola em relação aos avanços alcançados pelos estudantes.

Em relação às rotinas dos sujeitos nas Escolas pesquisadas, observei que a EMEI “A” apresenta uma boa distribuição das atividades, tendo atividades recreativas, de sala de aula e de estudo do meio como a horta e o

viveiro. O fato das crianças permanecerem em período parcial os cuidados dedicados ao cuidado e saúde está em segundo plano.

Os Centros Infantis apresentam uma rotina mais voltada para o cuidado e para as brincadeiras, o que se pode perceber no quadro descritivo das atividades do C.I. “A” e no quadro de rotinas do C.I. “B”.

Há que se ressaltar que nenhuma das Escolas pesquisadas apresentou projeto específico para área pedagógica, em outras palavras, a área pedagógica não é o foco central das atenções da Escola; ao contrário é permeada por ações que podem influenciar a melhoria da qualidade do Ensino, mas de maneira indireta, uma vez que os alunos não são envolvidos. Entre as ações apontadas pelas Escolas estão: o treinamento dos funcionários, a melhoria do relacionamento família-Escola, a adaptação dos espaços físicos para acomodação das crianças.

É importante destacar que as Escolas pesquisadas anunciam a concepção de aprendizagem adotada, sendo que duas declararam adotar a construtivista, uma a sociointeracionista construtivista e a outra, por não ter apresentado o projeto pedagógico, não foi possível identificar a concepção adotada. Percebe-se então, que as concepções de aprendizagem que subsidiam as práticas pedagógicas das Escolas pesquisadas estão articuladas aos RCNEI, porém, nota-se que as Escolas não compreendem claramente as teorias associadas às concepções que anunciam como adotadas.

Vale ressaltar, também, que nenhuma das Escolas de Educação Infantil pesquisada anuncia claramente a concepção que tem sobre a Educação Infantil, e que acabam por confundir concepção de Educação Infantil com teorias de aprendizagem.

Partindo desta constatação, buscou-se identificar as concepções de Educação Infantil adotadas pelas Escolas, tendo como referência os objetivos da Educação Infantil elencados pelas Escolas em seus planos gestores e por meio das entrevistas com os gestores dessas Escolas.

Como resultado dessa análise, verificou-se que existem contradições entre as Escolas pesquisadas e as Escolas de Ensino Fundamental.

Diante desta constatação, considerou-se importante refletir sobre as diferentes concepções de Educação Infantil presentes nas Escolas, tanto de

Educação Infantil, quanto nas de Ensino Fundamental. As considerações a respeito desse tema são apresentadas na seção que se segue.

2.3 As concepções de Educação Infantil, adotadas pelas Escolas e as implicações dessas escolhas.

O Ensino Fundamental tem assumido diferentes funções e por consequência tem adotado diferentes concepções e identidades, conforme apresentado no levantamento histórico na seção 1.1.

Atualmente, ainda é possível constatar que as concepções assistencialista, naturalista e compensatória estão presentes em muitas de instituições de Ensino Fundamental. Contudo, com desdobramentos de políticas educacionais, como o Ensino Fundamental de nove anos, a publicação da Emenda Constitucional nº 59/2009 e da Lei nº 12796/2013 (matrícula obrigatória às crianças de 4 e 5 anos) e de políticas de financiamento da Educação, como o FUNDEB, a Educação Infantil tem adotado uma vocação de preparar para o Ensino Fundamental, o que tem levado à "escolificação" da Educação Infantil. (MOSS, 2014)

O termo "escolificação" é empregado por Peter Moss para descrever o processo compulsório da Educação Infantil por meio da obrigatoriedade de matrícula, que no caso brasileiro, é para as crianças de 4 e 5 anos.

A respeito do termo "escolificação" da Educação Infantil, com base no Relatório Final do *Starting Strong*[35] (OCDE, 2006, Moss (2014) aponta que:

> [...] Em uma relação "escolificada", a função da Educação Infantil é, em primeiro lugar, preparar ou aprontar as crianças para o Ensino Fundamental. Em alguns casos, tal relação é expressa pelo comparecimento obrigatório à primeira infância;

[35] Programa da OCDE denominado "O Exame Temático de Educação Infantil e Política de Cuidados" que emite periodicamente um relatório sobre os achados a cerca da temática da Educação Infantil. Sua primeira edição foi lançada em março de 1998. O programa foi impulsionado para o pela reunião ministerial de 1996, sobre Educação Para Todos (OCDE, 1996). Nesta reunião, os ministros da Educação consideraram como prioridade o objetivo de melhorar o acesso e a qualidade na Educação Infantil e importo (ECEC).
Fonte: BENNET, John. *New Policy Conclusions from Starting Strong II an Update on the OECD Early Childhood Policy Reviews*.
Disponível em: http://www.cecde.ie/english/pdf/Vision%20into%20Practice/Bennett.pdf. Acesso em: 12 de dez. 2013.

> e em outros, o comparecimento continua, sendo voluntário, mas há uma ênfase à preparação no currículo da primeira infância. (MOSS, 2014, p. 9)

A Lei nº 12.796/2013 estabelece diversas mudanças em relação à Educação Infantil, sobretudo nos artigos 6º e 31º, que podem contribuir para a "escolificação" das instituições de Educação Infantil no Brasil, tendo em vista que a Lei nº 12.796 prevê:

> [...] Art. 6º É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matricula das crianças na Educação Básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade.
> [...] Art. 31º A Educação Infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:
> I- Avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental.
> II- Carga horária mínima anula de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional.
> III- Atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral.
> IV- Controle de frequência pela instituição de Educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas.
> V- Expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Dessa forma, considerando o disposto na Lei nº 12.796/13, pode-se concluir que atualmente a Educação Infantil no Brasil tem adotado uma concepção preparatória ou escolificada, conforme posto por Moss (2014), uma vez que torna compulsória a matrícula das crianças de quatro e cinco anos, ao mesmo tempo em que define uma carga horária semelhante à carga horária do Ensino Fundamental (mesmo número de dias letivos, reduzindo apenas uma hora/aula diária).

Essa concepção traz uma série de implicações para as práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil, tanto pré-

escolas, quanto Creches, assim como para o desenvolvimento global das crianças.

Nesse sentido, Moss (2014) alerta que os países que têm adotado essa concepção irrefletidamente, como o Brasil, tem perdido a oportunidade de criar uma reflexão crítica sobre a infância e a Educação obrigatória.

Em relação à decisão pela obrigatoriedade da Escolarização das crianças de 4 e 5 anos, Rita Coelho, coordenadora geral da Educação Infantil do MEC declara que "a decisão legislativa não foi amplamente discutida e ocorreu no âmbito do projeto que propunha a vinculação dos recursos da União" (in Revista. Pátio, jan/mar 2014). Tal afirmação contribui para a conclusão que a Lei nº 12.796/13 é um desdobramento da EC 59 e uma consequência das políticas neoliberais, que, no âmbito educacional, visam permitir que os países concorram em um mercado global, à medida que repercute nos sistemas educacionais a ideia de que cada nível de Ensino prepara para o nível seguinte, em outras palavras, a Educação Infantil prepara para o Ensino Fundamental, o fundamental para o médio e assim por diante (MOSS, 2013).

Na entrevista com gestores das Escolas de Educação Infantil pesquisadas, no tocante à função da Educação Infantil, alguns deles apresentaram preocupação com os impactos das mudanças legais, como o Ensino Fundamental de nove anos e a Lei nº 72.796/13, tendo em vista que uma das consequências dessas mudanças legais pode ser a disseminação da concepção preparatória. Conforme é possível verificar nos trechos dos relatos coletados:

A Educação Infantil não tem a obrigatoriedade de alfabetizar, até porque os objetivos e as finalidades são diferentes. Na Educação Infantil, segundo a LDB, o objetivo da Educação Infantil é o desenvolvimento integral da criança, enquanto no Ensino Fundamental é pleno domínio da leitura, do cálculo e da escrita. É sistematização disso aí. É por isso que no Ensino Fundamental tem essa cobrança ao passo que na Educação Infantil não tem essa cobrança formal. Mas acontece. [...] (GESTORA da EMEI B)

O maior problema, o maior impacto foi o de a criança perder um ano da Educação Infantil, indo para o Fundamental mais nova do que antigamente. O desenvolvimento da criança passa etapas e apressar esse desenvolvimento nem sempre vai trazer um bem para a criança. Então, eu vejo que houve grandes perdas para a criança. [...] Eu acho que a função da Educação não é preparar para o Ensino Fundamental, é trabalhar a criança naquilo que pode e consegue ampliando o conhecimento que ela traz. Por que ela sabe e pode mais que

a gente imagina e concomitantemente ela se prepara para o Ensino Fundamental. (GESTORA da EMEI A)

Contudo, os gestores também apresentam preocupação com o "espontaneísmo" presente na concepção assistencialista e naturalista, que ainda está presente na Educação Infantil:

Eu acho que tem que preparar para o Ensino Fundamental por que se não for o que ela (a criança) vai ficar fazendo aqui (Creche). (GESTORA do CI A)

A Educação tem que oferecer além da cultura que ela (a criança) já tem. Porque é para a gente oferecer a mesma cultura que ela tem em casa, ela não vai ampliar o conhecimento. [...] Quando se coloca para nós que se deve predominar o espontâneo, a brincadeira prazerosa e não a diretividade no trabalho pedagógico, deve-se ficar atento para não cair no *laissez-faire,* porque aí o professor, o educador pode entender que não tem a necessidade de um planejar e de um conhecer para o fundamento do desenvolvimento da criança. E ele tem sim! (GESTORA da EMEI A)

A partir das afirmações dos gestores entrevistados, pode-se concluir que não há um consenso sobre a função da pré-escola. Sendo assim, entende-se que é possível que existam diferentes concepções de Educação Infantil dentro do cenário das Escolas que oferecem esse segmento de Ensino.

No que se refere à Lei nº 11.274/2006 que instituiu o Ensino Fundamental de nove anos, que foi apontada pelos gestores como um dos fatores mais impactantes para Educação Infantil, Didonet (2007 *apud* KRAMER 2011) aponta que a intenção desta legislação foi de:

> [...] evitar rupturas na qualidade da oferta e na trajetória educacional da primeira infância garantindo continuidade pedagógica no que se refere aos objetivos, organização, conteúdos, acompanhamento, avaliação [...] Por outro lado, têm provocado o retorno, o reforço e a continuidade de práticas que associam Educação à instrução, com atividades mecânicas, onde as crianças são treinadas a seguir instruções. (p. 71)

A partir disso, pode-se concluir que, embora tenha intenção nobre, as atuais legislações no âmbito educacional, no que se refere à Educação Infantil, têm contribuído ainda mais para a dificuldade de se firmar uma concepção e uma identidade para esse segmento educacional. Essa situação tem implicado

em uma desarticulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental o que é um efeito inesperado nas políticas educacionais mais recentes.

Além da desarticulação, a falta de identidade e a concepção preparatória têm levado a uma mudança nas especificidades da Educação Infantil.

Segundo Coelho (2014):

> [...] Existe uma forte influência do Ensino Fundamental na pré-escola. Estudiosos e pesquisadores apontam uma "escolificação" ou "primarização" da Educação Infantil. Em alguns debates, aparece à ideia de essa *subetapa (Educação Infantil)* foi "sequestrada" pelo Ensino Fundamental. Penso que isso seja decorrência da identidade do sistema educacional, já que, no processo de integração da Educação Infantil, não se reviu (as especificidades) para atender às características dessa faixa etária. Essa tendência existe e é perversa. (Grifos meus)

A tendência apontada é fortemente percebida na fala dos professores que participaram do grupo focal realizado:

Eu não vejo porque não começar na Educação Infantil. Pode usar as brincadeiras, as brincadeiras lúdicas, mas tem que preparar sim, apresentando as letrinhas... Porque elas vão ficar em vão todos esses anos (na Educação Infantil). (Professora da Escola de Ensino Fundamental 2)

Com toda essa cobrança que está vindo, principalmente com o Pacto (PNAIC,) e essa cobrança que os alunos têm que sair alfabéticos do primeiro ano... Eu acho que a Educação Infantil tem que preparar sim. Não ficar só nas brincadeiras. Tem que noção de escrita, das letras, do uso de caderno na 2ª etapa... (Professora da Escola de Ensino Fundamental 1)

Pela cobrança que se tem hoje sobre o Ensino Fundamental, uma Educação espontânea, só lúdica e continuidade da Educação da família não dão conta. Então, eu acho que sim, que tem que preparar, porque isso interfere no desenvolvimento no fundamental. (Professora da Escola de Ensino Fundamental 2)

Já que isso é cobrado da gente, que venha isso desde o Infantil. Tem que entrar em um consenso e a Secretaria da Educação têm que trabalhar mais nisso: une todos da Educação Infantil para que se faça o mesmo trabalho e que o Fundamental seja a continuidade da Educação Infantil. (Professora da Escola de Ensino Fundamental 1)

Eu acho que muito se perdeu com essas mudanças de nomenclatura de pré-escola para primeiro ano, de primeiro ano para segundo ano. Levaram a isso que está aí hoje: ninguém sabe direito o que tem que ensinar em cada série. (Professora da Escola de Ensino Fundamental 2)

Nas mudanças que acontecem não preparam os professores. Eles jogam os alunos na mão da gente e dizem: Vocês têm que trabalhar assim! E a gente tem que correr atrás. Se tivesse alguma coisa direcionada: o primeiro ano tem que ensinar até aqui... O segundo ano até aqui... Os alunos de Creche e EMEI têm que vir sabendo isso aqui...Seria uma padronização e a gente (Ensino Fundamental) seria uma continuidade (Professora da Escola de Ensino Fundamental 2).

Dessa forma, pode-se afirmar que, mesmo que indiretamente existe uma pressão por parte da Secretaria da Educação de Limeira, para que as Escolas de Educação Infantil privilegiem a alfabetização por meio de um currículo centrado em conteúdos e objetivos pré-determinados, a partir da Pedagogia histórico-crítica.

Nesse sentido, Saviani (2008 *apud*. MARSIGLIA, 2011) postula:

> [...] os conteúdos são fundamentais e sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa [...]. A prioridade de conteúdos é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas [...]. O dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação [Saviani, 2008b, p. 45 *apud* MARSIGLIA 2011, p. 67].

Diante do posicionamento dos professores de Ensino Fundamental demonstrado pelo grupo focal, e dos gestores de Educação Infantil, por meio das entrevistas e do preconizado pelo currículo da Educação Infantil na Rede Municipal da Educação, percebe-se que os profissionais que atuam tanto na Educação Infantil, quanto no Ensino Fundamental carecem de formação e treinamento para que se implementem ações que visam à articulação entre os dois segmentos de Ensino: Educação Infantil,e Ensino Fundamental.

2.4 Uma breve reflexão sobre o currículo da Educação Infantil

Para os gestores de Escolas de Educação Infantil que participaram da pesquisa, a aprovação da lei federal 11.114 de 2005 que alterou a idade de

matrícula das crianças no Ensino Fundamental e a lei 11.274 de fevereiro de 2006 que alterou a duração do Ensino Fundamental de oito para noves anos trouxeram mudança significativa no cenário educacional, impactando sobremaneira a Educação Infantil, tanto nos Centros Infantis (Creches), quanto nas EMEIs (pré-escolas).

Para alguns gestores que participaram das entrevistas, tais legislações impactaram tanto as Escolas, quanto as expectativas dos pais e professores em relação à Educação Infantil. Essa afirmação encontra respaldo no relato de uma gestora de Centro Infantil:

> Com certeza, uma porque entre aspas diminuiu um ano da criança permanecer no Centro Infantil, na Creche, aí o que acontece é pelo menos meu ponto de vista. [...] Então, o impacto maior foi aí e quando ele também vai para o Ensino Fundamental, porque a mãe com aquela esperança de que ele está na segunda etapa, ela acha que vai ser... Ela acha que ele já vai sair lendo e escrevendo e não é assim. Tem criança que num piscar de olho ele vai, ele caminha, ele tem aquela progressão de que cinco anos e que tá aprendendo, mas tem criança que não. O tempo de cada criança é diferente. Às vezes, ele tá aqui e ainda só faz o nome copiando, só faz alguma coisa copiando. Ele não consegue socializar algumas junções de letras e a mãe... É por aí que eu acho que ela critica o Centro Infantil. Mas, acho que isso é em decorrência do ensino de 9 anos, que causou tudo isso aí. (GESTORA do C.I. A)

Dessa forma, compreende-se que, para alguns gestores de Educação Infantil, a antecipação da Escolarização com o Ensino de nove anos e a frequência obrigatória na Educação Infantil para as crianças de 4 e 5 anos reforçam a ideia de que o currículo da Educação Infantil deva estar voltado para a “preparação” para o Ensino Fundamental.

Corroborando com o entendimento dos gestores, as professores que participaram do grupo focal apontam que as crianças ao chegarem ao Ensino Fundamental de nove anos parecem um pouco perdidas, não tendo noção de fila, de horários para dormir e comer, em razão de o espaço e o tempo serem bem diferentes do da Educação Infantil, visto que esse segmento apresenta outra estrutura física, mais estudantes por turmas, várias professoras, horários diferenciados.

Essa situação contribuiu para que os professores de Ensino Fundamental, equivocadamente, apontassem que os discentes oriundos de Centros Infantis (Creches) vinham apresentando desempenho insatisfatório, o

que não foi comprovado pela pesquisa de desempenho apresentada anteriormente neste trabalho.

Contudo, esse apontamento equivocado dos professores instigou a necessidade de se refletir sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, evidenciando a necessidade de articulação entre as duas etapas de Ensino.

Sabe-se que as crianças vivenciam experiências diferentes na Educação e no Ensino Fundamental. A Educação Infantil,favorece interações mais plurais, voltadas para as questões lúdicas e dialógicas, enquanto que no Ensino Fundamental, a estrutura organizacional privilegia práticas individualizadas com pouca ênfase nas interações das crianças entre si e voltadas, principalmente, à apreensão de conteúdos formais e pré-determinados.

Pela pesquisa realizada com as Escolas selecionadas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental, percebeu-se a existência de uma ruptura entre o trabalho desenvolvido na Educação Infantil e o que é desenvolvido no Ensino Fundamental, como se não houvesse continuidade.

Motta (2011), em sua pesquisa, aponta que:

> [...] O primeiro dia de aula marca uma drástica ruptura com o trabalho desenvolvido. As crianças não sabiam o que podiam fazer. As carteiras arrumadas em fileiras, voltadas para o quadro, a mesa da professora na frente, a presença de crianças reprovadas, a ausência de outras que compunham a turma anterior, o abecedário e os numerais na parede, tudo indicava um ano diferente. Não era permitido correr, ir ao banheiro, brincar de pique, batucar, cantar ou olhar pela janela. Havia um descompasso entre as crianças que vieram da Educação Infantil e as outras. Abaixar a cabeça e esperar não fazia parte do repertório do ano anterior. (2011, p. 166)

A descrição feita pelo autor, embora severa, traduz a realidade de muitas Escolas de Ensino Fundamental. Pode-se afirmar, então, que as leis federais 11.114/2005 e 11.274/2006 que impactaram a Educação Infantil e o Ensino Fundamental não foram suficientes para implementar mudanças nos contextos Escolares desses segmentos, no que se refere à organização e realização das práticas pedagógicas.

As condições básicas necessárias para que as Escolas atendessem adequadamente o novo contingente de alunos mais novos ingressantes no Ensino Fundamental não foram garantidas nas políticas educacionais citadas. Nesse sentido, Campos *et. al.* (2011) aponta:

> [...] As mudanças legais que levaram à implantação da Escola fundamental de 9 anos no Brasil adotaram como estratégia a incorporação do último ano da pré-escola ao EF, ampliando o primeiro segmento dessa etapa de 4 para 5 anos e antecipando o ingresso da criança no EF para a idade de 6 anos. Tal desenho implica a diminuição da duração da pré-escola de três para dois anos, correspondendo à faixa etária de 4 e 5 anos e não mais àquela de 4 a 6 anos. Pode-se argumentar que se buscaram, com as novas medidas legais, apressar a universalização do atendimento educacional para as crianças de 6 anos, intenção reforçada pela adoção da obrigatoriedade Escolar para a faixa etária de 4 a 17 anos. Porém, essa nova organização da carreira Escolar foi adotada sem que houvesse antes, nas Escolas de EF, a garantia de condições de infraestrutura, formação docente, diminuição de número de alunos por turma, adaptação de currículos e materiais didáticos, entre outras, que permitissem uma transição menos acidentada para o novo formato. (p.29)

A autora postula que o processo de transição requer planejamento por parte dos elaboradores (poder público/governo federal) das políticas educacionais e atenção para a questão da articulação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental por parte dos órgãos implementadores (secretarias da educação, Escolas e professores), visto que existe certa dificuldade de relação entre esses dois níveis. Desta forma, se faz necessário uma reflexão sobre transição de uma etapa da Educação para outra para que traga benefícios ao desenvolvimento das crianças.

O fato de professores e gestores de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Limeira apontar, mesmo que equivocadamente, que os alunos egressos da Educação Infantil ao ingressarem no Ensino Fundamental apresentam desempenho insatisfatório, demonstra que esses profissionais acreditam que o “fracasso” dos estudantes no Ensino Fundamental decorre do despreparo do professor que atua na Educação Infantil e no estigma de que a Creche não se preocupou com o preparo para o Ensino Fundamental. Tal

situação demonstra a disparidade entre os dois níveis de ensino, como ratifica Kramer (2011):

> [...] A Educação é um campo de disputa. Educação Infantil e Ensino Fundamental estão colocados num patamar díspar na Educação Básica. Concorrem. A obrigatoriedade de frequência das crianças de 4 e 5 anos à Escola pode levar a compreensão de que é aí que a Educação Básica começa, reiterando a antiga cisão entre Creches e pré-escolas e trazendo de volta à cena o ideário de preparação para o Ensino Fundamental. Corre-se o risco de desvincular a Educação Infantil dos princípios formulados para a Creche e a pré-escola r não se enfrenta a verticalidade do processo Escolar, nem no que se refere à formulação das políticas nem no que diz respeito aos projetos curriculares. Acentua-se a fragmentação da Educação Básica sem atentar as transições. (p.75)

Neste cenário, as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental (DCNEF/2010) tornaram-se um desafio e apontam a necessidade de esse segmento de ensino manter-se articulado com a Educação Infantil, e ao mesmo tempo com o Ensino Médio, com vistas à garantia de uma transição mais harmônica. Contudo, as DCNEF não trouxeram grandes inovações ao que já era previsto em legislações anteriores. (CALLIGARE, 2011) [36]

De acordo com as DCNEF (2010), a preocupação com o currículo para que atendesse o novo contingente de alunos mais novos que ingressavam no Ensino Fundamental deveria ser o foco tanto dos sistemas de ensino, quanto das Escolas:

> [...] Os sistemas de ensino e as Escolas não poderão apenas adaptar seu currículo à nova realidade; pois não se trata de incorporar, no 1º ano de Escolaridade, o currículo da pré-escola, nem trabalhar com crianças de 6 anos conteúdos que eram desenvolvidos com as crianças de 7 anos. Trata-se, portanto, de criar um novo currículo e de um novo projeto político pedagógico para o Ensino Fundamental que abranja os 9 anos de Escolarização, incluindo as crianças de 6 anos. (p. 8)

---

[36] *Programa transmitido pelo canal digital da TV Cultura* - Universidade Virtual do Estado de São Paulo (www.univesp.tv.br), em 17 de janeiro de 2011, disponibilizado em 09 de março de 2011. Disponível em:<http://www.youtube.com/watch?v=pVc1tIjrsRo&feature=related>. Acesso em 15 de maio 2012.

Contudo, não foi isso que ocorreu. Segundo Arelaro, Jacomini e Klein (2011), não se observaram grandes mudanças no currículo do primeiro ano do Ensino Fundamental, refletindo somente uma adaptação simplista do antigo currículo da antiga primeira série, com pequenas adequações metodológicas que não incorporam o lúdico como específico da infância, diferentemente do preconizado nas DCNF. (2010)

Na Rede Municipal de ensino de Limeria, a situação não foi diferente. O impacto das leis 11.114/2005 e 11.274/2006 se deram apenas no campo da organização e na estrutura do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, por meio da Deliberação CME Nº 01 de 31/03/2009. Em relação às demandas por currículo que evitassem a fragmentação, as mesmas não foram atendidas e as DCNEF (2010), assim como as Novas Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs), não foram discutidas com os gestores e com os professores.

As DCNEIs buscam explicitar a identidade da Educação Infantil, estabelecem normas em relação ao currículo e outros aspectos envolvidos em uma proposta pedagógica, e colocam alguns pontos para sua articulação com o Ensino Fundamental (OLIVEIRA 2010, p. 2).

No que se refere à questão curricular, as DCNEIs partem de uma definição de currículo e apresentam princípios básicos orientadores de um trabalho pedagógico comprometido com a qualidade e a efetivação de oportunidades de desenvolvimento para todas as crianças. (OLIVEIRA, 2010, p. 2)

De acordo com as DCNEIs, o currículo é entendido como “as práticas educacionais organizadas em torno do conhecimento e em meio às relações sociais que se travam nos espaços institucionais, e que afetam a construção das identidades das crianças”. Para tanto, o currículo deve envolver as experiências e os saberes das crianças, articulando-as com conhecimento do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico da sociedade, por meio de práticas planejadas, desenvolvidas e avaliadas cotidianamente nas Escolas de Educação Infantil.

Segundo Oliveira (2010):

> [...] Esta definição de currículo foge de versões já superadas de conceber listas deconteúdos obrigatórios, ou disciplinas estanques, de pensar que na Educação Infantil não há necessidade de qualquer planejamento de atividades, onde o que rege é um calendário voltado a comemorar determinadas datas sem avaliar o sentido das mesmas e o valor formativo dessas comemorações, e também da ideia de que o saber do senso comum é o que deve ser tratado com crianças pequenas (p.4).

Para a autora, a definição de currículo defendida pelas DCNEIs coloca como ponto central a capacidade de as Escolas de Educação Infantil articularem as experiências e saberes das crianças e os conhecimentos historicamente construídos, e que despertam o interesse das mesmas (OLIVEIRA, 2010, p. 5).

As DCNEIs e DCNEF são, portanto, documentos orientadores da organização das atividades cotidianas das instituições de Educação Infantil e de Ensino Fundamental. Contudo, o município optou por manter o Plano de Referência Curricular já implementado na rede. Segundo Rossini (2013):

> [...] Embora a política de formação e o processo de construção do projeto pedagógico da rede tenham contado com a participação dos docentes da rede, os gestores Escolares se mostraram incomodados com a dinâmica da SME ao se sentirem excluídos das discussões e não compreenderem as políticas que tinham que implementar no contexto da prática, como evidencia a fala da diretora da Escola B em entrevista: “Faltavam diretrizes políticas, porque vinham prontas... não tínhamos como opinar”. (p.28)

Tal situação evidencia que os problemas em relação ao currículo, apontados pelos autores Arelaro, Jacomini e Klein (2011), se faziam presentes também no município de Limeira e afetavam significativamente a articulação entre a Educação Infantil e Ensino Fundamental, pois segundo Arce e Martins (2007):

> [...] O Ensino Fundamental deve ser repensado em seu conjunto, no que se inclui a revisão dos projetos político-pedagógicos; especialmente no que se referem à concepção de infância, alfabetização, letramento, desenvolvimento

> humano, processo de aprendizagem, metodologias de ensino, organização do tempo Escolar e currículo; definição de políticas de formação continuada; instalações físicas etc. (p.37)

Atualmente, buscando sanar essas dificuldades, a Rede Municipal de Ensino de Limeira está em processo de implementação de CurrÍculo para o Ensino Fundamental e para a Educação Infantil, a partir da perspectiva da Pedagogia histórico-crítica.

Ao se refletir sobre os aspectos importantes para a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, destaca-se a necessidade de pensar no desenvolvimento infantil e no processo de aprendizagem das crianças. É fundamental que durante este ano de sua implementação (2014) seja garantido que as mudanças realizadas no currículo da Educação Infantil e do Fundamental estejam realmente articuladas para atenderem às necessidades das crianças de cinco e seis anos de idade.

A preocupação com a “escolificação” precoce não está presente na Pedagogia histórico-crítica, segundo Marsiglia (2011):

> [...] Na perspectiva teórica da Pedagogia histórico-crítica e da Psicologia histórico-cultural, não se encontra nenhum prejuízo na Escolarização. Ao contrário, entende-se que a EducaçãoEscolar deve ser garantida também às crianças pequenas, pois é por meio da apropriação do patrimônio humano-genérico, de modo privilegiado pela Educação de caráter Escolar, que os seres humanos podem desenvolver-se. No entanto, não basta que o Ensino Fundamental comece um ano antes do que ocorria. Também não cabe a defesa de uma Educaçãopara as crianças do 1º ano que, em nome de um suposto respeito às suas particularidades, lhes sonegue o direito ao conhecimento. (p. 121)

Todavia, vale ressaltar que o lúdico, na Educação Infantil, assim como no Ensino Fundamental deve estar presente no cotidiano, visto que os momentos de brincadeiras comportam muitas possibilidades de desenvolvimento. Não se pode forçar as crianças a atividades tediosas de cópia e reprodução. É por meio dos jogos que as crianças se socializam e

começam a desenvolver o raciocínio abstrato que auxilia na sistematização da aprendizagem, portanto os jogos são importantes ferramentas.

Para tanto, é preciso que gestores e professores de Educação Infantil e de Ensino Fundamental se articulem e repensem as práticas desenvolvidas, de modo a enfrentarem o desafio de concilar o Ensino Fundamental e a Educação Infantil, contribuindo, assim, para uma Educação Básica de qualidade.

A partir das reflexões apresentadas até aqui, podemos concluir que a educação, ao longo dos tempos, vem assumindo um novo papel que traz uma nova visão da criança, e do trabalho pedagógico a ser desenvolvido dentro das Escolas de Educação Infantil (Creches e pré-escola). Portanto, é preciso que se tenha uma nova concepção de profissional que atua na Educação Infantil.

Nesse sentido a formação e treinamento docente e dos gestores devem ser uma preocupação dos Sistemas de Ensino, principalmente da Rede Municipal de Limeira que, como já dito anteriormente, vivencia um momento de implementação de seu currículo.

Tendo isso posto, na seção seguinte, trataremos da formação e qualificação dos profissionais que atuam na Educação Infantil.

2.5 A formação e qualificação dos profissionais que atuam na Educação Infantil - docentes e gestores

Neste trabalho, consideramos que as concepções das professoras em torno da Educação Infantil têm relação com as práticas desenvolvidas no interior da Escola e especificamente na sala de aula. Em conformidade com Lima (2012), entendemos que:

> [...] O trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor na sua prática docente tenha grande competência e habilidade polivalente. Ser polivalente significa que ao professor, na materialização da sua prática, cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem alguns cuidados básicos essenciais com conhecimentos específicos (p. 4).

Desde o início da década de 1990, diversos documentos oficiais e artigos de autores renomados têm apontado a necessidade de se investir na formação e na treinamento dos profissionais que atuam na Educação Infantil, sobretudo nas Creches. Entretanto, de acordo com Barreto (1994), o quadro dos profissionais que atuavam naquele período exigia ações imediatas:

> [...] Embora não existam informações abrangentes sobre os profissionais que atuam nas Creches e pré-escolas do País, especialmente nas primeiras, diagnósticos realizados por pesquisadores de instituições como a Fundação Carlos Chagas, Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro e universidades mostram que muitos desses profissionais não têm formação adequada, percebem remuneração muito baixa e trabalham sob condições bastantes precárias Mesmo no segmento da pré-escola é grande o número de profissionais que não possuem segundo grau completo e que podem ser considerados leigos, "lato sensu" (Barreto, 1991 a.b). O percentual de leigos supera um terço do corpo docente. (MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994 *apud* BARRETO p. 13)

Diversas estratégias têm sido utilizadas para se enfrentar esse desafio como: organização de cursos supletivos para as educadoras leigas que já trabalham nas Creches, substituição de pessoal por professores formados em cursos de magistério, utilização de duplas de adultos em cada turma de crianças compostas por uma professora e uma auxiliar, e assim por diante (YAMAGUUTI, 2001, VIEIRA, 1999 *apud* CAMPOS, 2006 p. 101).

Entretanto, a autora aponta que “observa-se maior exigência de formação para as turmas de crianças nas faixas mais próximas de sete anos e menor exigência para as crianças menores”. Corroborando com esse apontamento, Tomazzetti (1997, *apud* CAMPOS, 2006, p.101) afirma que “as professoras formadas que vão trabalhar em Educação Infantil geralmente preferem assumir as turmas de crianças maiores”.

De acordo com o Censo Escolar 2012, o percentual de professores sem formação superior é de 36,4%, o que corresponde 443,4 mil professores. É importante ressaltar que, embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação

determine a conclusão do magistério como formação mínima para que se lecione nessa fase, 10% dos docentes sequer atendem a esse requisito.

Na Rede Municipal de ensino de Limeira, em acordo com a LDB 9394/96, admite-se a mesma formação mínima. Entretanto, sabe-se que grande parte dos docentes possui curso superior com ênfase em licenciaturas (pedagogia, geografia, letras e matemática) e com pós-graduação *Latu-Sensu*. Contudo, a Secretaria de Educação não tem nenhum banco de dados no qual se possa obter informações mais precisas sobre a formação dos docentes que atuam na rede.

Considerando que a formação inicial e continua dos docentes é fator que implica a eficácia do processo ensino-aprendizagem, é fundamental que gestores Escolares e a própria Secretaria invistam na profissionalização dos docentes. De acordo com Canário (1997, *apud* LIBÂNEO, 2001):

> [...] a competência profissional é a qualificação em ação, são formas de desempenho profissional em que a qualificação se torna eficiente e atualizada nas situações concretas de trabalho (p. 24).

No que se refere à formação dos docentes da Rede Municipal de Ensino de Limeira, a coordenadora do Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, em entrevista para a pesquisa, ao discorrer sobre os possíveis fatores que contribuem para que os estudantes de primeiro ano, sobretudo os alunos procedentes dos Centros Infantis (Creches) não alcancem o desempenho esperado, reflete:

Outro fator, que eu considero e que já até citei, é esse professor experiente do Centro Infantil, que em 96, nessa época de transição, vinha com toda essa bagagem, esse repertório de prática, esse repertório técnico metodológico, por que não era só de atividade... Esse professor, com a ampliação da rede, teve oportunidade de sair, por meio de remoção, de ir para uma Escola próxima de sua casa, de se organizar sair para uma direção. Houve sim esse movimento. Muitos professores que tinham experiência grande deixaram o Centro Infantil e assumiram outras classes e assumiram também a direção, coordenação... Eu não posso falar em dados, mas o que a gente percebe pelos professores é que nas EMEIs há uma quantidade maior de professores que permaneceram e já eram dessa época, do início da década de 90 e continuam nas EMEIs e estão se aposentando. No Centro Infantil houve essa saída [...] Esse professor que ingressa... o maior número de vagas quando ele é

chamado é para os Centros Infantis ou CEIEFs. Então, esse professor sem experiência acaba caindo aonde? Nos Centros Infantis ou nos CEIEFs.

O depoimento da coordenadora do PNAIC nos leva a inferir a necessidade de capacitar os professores de Educação Infantil, uma vez que grande parte dos docentes que atua na rede é ingressante e sem experiência profissional anterior. Como sabemos, a treinamento em serviço é importante para superar as lacunas da formação inicial desses profissionais. Conforme já mencionamos, por um longo período, a Secretaria Municipal de Educação de Limeira investiu apenas na treinamento dos professores de Ensino Fundamental. Esse quadro começou a mudar nos últimos dois meses, quando a Secretaria passou a oferecer, mensalmente, aos docentes de Educação Infantil, treinamento continuada com vistas à aplicação do currículo da Educação Infantil em suas práticas docentes.

Portanto, pode-se concluir que pelos resultados da pesquisa, a falta de articulação entre o Ensino Fundamental e a Educação Infantil pode estar relacionada à inexperiência dos novos professores que ingressam, tendo em vista que, como pontuado no levantamento histórico da Educação Infantil de Limeira, por muito tempo, a rede deixou de investir na formação e na treinamento docente dos professores dessa modalidade de Ensino. Neste contexto, o investimento na formação contínua em serviço se faz necessário, de forma sistematizada, posto que somente no ano de 2014 que a Secretaria Municipal de Educação de Limeira passou a oferecer formações mensais aos professores de Educação Infantil.

Considerando que a demanda dos professores por treinamento e orientação da prática pedagógica é superior à ofertada pela Secretaria, a treinamento dentro das unidades Escolares, principalmente nos horários coletivos de trabalho pedagógico (HTPCs) podem ser estrategicamente utilizados pela equipe gestora e pedagógica para oferecer esse treinamento. Tal afirmação encontra respaldo no postulado por Pinazza (2013): “a compreensão da práxis como *lócus* da pedagogia remete à admissão de que as situações de trabalho são potencialmente formativas, em outras palavras, são espaços privilegiados de desenvolvimento profissional”. (p. 56)

Sendo assim, entendemos a prática pedagógica como um processo coletivo e ao mesmo tempo individual e que exige dos atores (professores, auxiliares docentes e gestores) princípios, organização, conteúdos e diferentes abordagens no processo ensino aprendizagem. Nessa perspectiva, Souza. (2007, p. 201 *apud* LIMA, SÉRGIO; SOUZA, 2012), sugere:

> [...] Uma análise, organização e realização da práxis pedagógica Escolar exige examinar: o polo da complexidade professor, da complexidade aluno, da complexidade gestor, da complexidade conhecimento, em suas inter-relações no interior de uma instituição, que se organiza a partir de um contexto econômico, social, político, institucional e interpessoal, numa palavra cultural. (p. 7)

Alinhado a isso, Lima (2002, *apud* PINAZZA, 2013) aponta:

> [...] Especialmente os programas de formação contínua não podem se ativer somente às competências técnicas, porque devem operar em duas importantes dimensões que se encontram no âmbito da prática profissional, traduzidas em culturas docentes: as particularidades de cada pessoa que exerce a profissão e as referencias de praticas instituídas, que compartilham com seus pares nas situações de trabalho. (p. 56)

Portanto, as formações ou capacitações podem e devem ser realizadas também pelas instituições de Educação Infantil, tendo em vista que irão vincular diretamente o conhecimento teórico ao seu projeto pedagógico. Essa formação ou treinamento auxiliará os docentes a identificarem os problemas, elaborarem situações de intervenção, de forma a contribuir com a elaboração do Projeto Político Pedagógico. É preciso, portanto, que o gestor garanta a formação em serviço, isto é, um momento em que o professor esteja, não só pensando e planejando, mas em construção pessoal e profissional.

Partindo da perspectiva de que a formação e atualização dos docentes e demais profissionais que atuam na Educação também faz parte das atribuições

dos gestores Escolares, espera-se que esse gestor assuma um novo papel, além do costumeiro papel burocrático.

Isso posto, dedicamos a próxima seção à reflexão sobre o papel dos gestores de Escolas de Educação Infantil, frente ao desafio de gerir a formação dos profissionais (docentes e monitores), no clima organizacional e na organização das rotinas das Escolas de Educação Infantil.

2.5.1 A implicação da atuação dos gestores Escolares na busca da eficiência Escolar

O perfil do gestor Escolar tem sofrido uma significativa mudança ao longo do tempo. Se antigamente o trabalho era eminentemente burocrático, hoje tem influência direta na condução do processo ensino-aprendizagem, assim como nos resultados apresentados pelas instituições Escolares, exercendo reflexos nos índices de proficiência alcançados e na qualidade da aprendizagem dos alunos.

Percebe-se, assim, que as várias dimensões (administrativa, financeira, política e pedagógica) integrantes da gestão Escolar recebem ênfases diferenciadas de acordo com o tipo de gestão exercida e pela concepção com a qual o gestor organiza o trabalho coletivo no contexto Escolar.

De acordo com Cardoso e Cunha (1993, p.17 *apud* POLON, 2013):

> [...] O gestor atual, mais do que o domínio técnico de sua área, apresenta capacidades e conhecimentos que permitem caracterizá-lo como um especialista em resultados, em mudanças e em gente. (2013, p. 17)

A evolução do conceito de gestão Escolar, inicialmente era baseada na centralidade do gestor, posteriormente calcado nas funções burocráticas e administrativas, e contemporaneamente fundamentado nos processos pedagógicos que se dão no campo da gestão e da ação curricular, conduzindo o fazer do gestor a uma nova possibilidade de intervenção, que considera o desenvolvimento da cultura Escolar colaborativa e participativa.

A partir das funções relacionadas à gestão Escolar, Polon (2009) em sua tese de doutorado, intitulada *Identificação dos Perfis de Liderança e Características relacionadas à Gestão Pedagógica Eficaz nas Escolas participantes do Projeto Geres - Estudo Longitudinal* [37] destaca três perfis de liderança predominantes entre os diretores de Escola: Liderança Organizacional (quando o gestor é ligado a questões burocráticas e administrativas); Liderança Relacional (gestor com atenção voltada ao relacionamento com a comunidade e bem estar das crianças) e a Liderança Pedagógica (gestor com atenção voltada à atividade de orientação e acompanhamento do planejamento Escolar).

Ao pontuar estes três tipos de liderança, Polon (2009) correlaciona-os aos resultados de sua pesquisa nas Escolas pesquisadas nas redes: federal/estadual, privada e municipal. Na pesquisa realizada, a autora conclui: "as Escolas com melhores proficiências têm como característica a presença de lideranças que valorizam a discussão pedagógica na prática Escolar".

Neste sentido, pode-se concluir que a gestão possui um papel fundamental frente ao processo educativo para se garantir uma Educação de qualidade, necessitando promover não só uma das lideranças, mas a articulação entre os três tipos para que se obtenha sucesso. Tratar das questões pedagógicas é imprescindível para o papel do gestor, uma vez que a função primordial da Escola é o de promover e garantir a aprendizagem dos alunos.

As afirmações de Polon (2009) são reforçadas pelas considerações de de Ferreira (2008), que reconhece que a gestão pedagógica não pode ser vista apenas "como uma das dimensões da gestão Escolar ou da educação, mas como a própria gestão, pois é o pedagógico que articula este complexo processo" educativo. (FERREIRA, 2008 p.114)

---

[37] Projeto Geres – Estudo Longitudinal da Geração Escolar 2005 – trata-se de uma pesquisa realizada entre 2005 e 2009 em cinco grandes centros urbanos brasileiros – Belo Horizonte/MG, Campinas/SP, Salvador/BA, Campo Grande/MS e Rio de Janeiro/RJ com o objetivo de acompanhar a evolução da aprendizagem de Leitura e Matemática de alunos no início do Ensino Fundamental.
Disponível em: <http://www.livrosgratis.com.br/arquivos_livros/cp116736.pdf>. Acesso em 25 de maio 2014.

Diante do exposto até aqui, verifica-se uma ampliação da possibilidade de construção e reconstrução do projeto curricular, de forma que o gestor torna-se um agente participativo e envolvido, tanto do ponto de vista da formação e da reflexão sobre a prática pedagógica, quanto da mobilização da comunidade em favor dos estudantes. Dessa forma, podemos concluir que atualmente a gestão Escolar apresenta um viés mais fortemente definido na dimensão pedagógica.

A respeito da dimensão pedagógica, Polon (2004) a define como:

> a- [...] um conjunto de "atividades meio" que deve contribuir para a organização do trabalho coletivo na Escola com vistas à melhoria dos processos relativos ao ensino e a aprendizagem (LUCK, 1994 *apud* POLON, 2004), bem como incentivar o desenvolvimento de uma cultura Escolar colaborativa, capaz de mobilizar a comunidade em favor de todos os seus alunos (FULLAN; HARGREAVES, 2000 *apud* POLON, 2004).
> b- Realiza-se na conjunção de fatores políticos, humanos relacionais e técnicos (PLACCO, 1994 *apud* POLON, 2004) e tem como função precípua a mediação dessas várias e complexas dimensões que a constituem (FELDMAN, 2001 *apud* POLON, 2004).
> c- Deve priorizar, quanto às ações, a liderança do processo de construção e reconstrução permanente de um projeto curricular comprometido com a conquista de bons resultados por todos os alunos, bem como o aperfeiçoamento permanente das práticas docentes através de projeto de formação continuada eficaz. (PORTELA; ATTA, 2001 *apud* POLON, 2004)

Polon (2009) aponta que a gestão pedagógica ocorre no "campo da reflexão e ação curricular", que de acordo com Sacristan (1998 *apud* POLON, 2009, p.3) "é uma realidade permeada de comportamentos didáticos, políticos, administrativos, econômicos e outros", que influenciam "o quê e como ensinar, sobre o quê e como avaliar, sobre qual decisão tomar em relação aos sujeitos que apresentam dificuldades [...] de socialização e/ou aprendizagem", assim com "sobre a legitimidade de seus integrantes para opinar e decidir sobre estes aspectos". (p.3)

Partindo dessas considerações, para o gestor cumprir os objetivos propostos nas políticas públicas curriculares, precisa primar pela atuação

voltada à gestão pedagógica em suas ações na prática Escolar, o que requer organização do trabalho coletivo dentro de uma cultura colaborativa, contínua (re) construção do projeto curricular, aperfeiçoamento das práticas docentes por meio de formação continuada e articulação e mediação das diversas dimensões que abarcam o espaço educativo. (POLON, 2009 p.2)

Ainda, segundo a autora, a gestão pedagógica abrange atividade de orientação e acompanhamento do planejamento Escolar, citando alguns exemplos de ações como: assistir às aulas para orientar os professores na execução de seus trabalhos; orientar o planejamento Escolar enfatizando estratégias de ensino e formas de avaliação; orientar os docentes na elaboração de atividades Escolares; orientá-los na elaboração de projetos didáticos e promover reuniões pedagógicas e/ou grupos de estudo com a equipe docente. Pensando nas políticas públicas curriculares atuais, cabe ao gestor alinhar estas ações supracitadas a esses documentos e promover discussão e reflexão coletiva com todos os atores envolvidos no processo educacional, a fim de que todos estejam conscientes das orientações preconizadas e possam implementá-las, efetivamente, na prática pedagógica, para aperfeiçoamento dos processos relativos ao ensino e a aprendizagem e consequentemente melhoria dos resultados.

Podemos compreender, então, que para além das tarefas tradicionalmente exercidas pelo gestor, a realidade educacional na atualidade exige um novo perfil de liderança, que constitui na compreensão e consideração da diversidade apresentada pelos atores e no exercício do papel de mediador da interação entre esses atores, com o objetivo de desenvolver ações que contribuam com o processo ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, à gestão Escolar cabe a intensificação da busca de motivação, mobilização, comunicação aberta e clara, num processo participativo, em que todos tenham espaço para imprimir suas ideias e dialogar sobre os melhores caminhos na condução pedagógica do processo educacional. Tais aspectos do trabalho do gestor Escolar estão alinhados aos princípios da gestão democrática consagrados na Constituição Federal e pela LDB 9394/96.

Relacionando com os achados desta pesquisa, podemos afirmar que os gestores de Escolas de Educação Infantil (Creches e pré-escolas)

entrevistados ainda não possuem um perfil de líder pedagógico, tendo em vista as respostas, quando questionados sobre como fazem o acompanhamento pedagógico nas Escolas que gerenciam:

> É o professor coordenador. Nós temos um professor coordenador que se reúne semanalmente com os professores nos HTPCs, onde ela passa as orientações do que é para ser dado e em conjunto eles decidem qual a melhor atividade a ser dada e depois há um acompanhamento. Ela tem um pouco de dificuldade de ficar com o professor em sala de aula, mas isso está mudando... Aos poucos ela está visitando as salas de aula, verificando se aquilo que ficou decidido no HTPC está sendo dado. (GESTORA do CI B)

A partir desse relato, podemos constatar que no Centro Infantil B, o gestor Escolar não desempenha a liderança pedagógica, delegando ao professor coordenador o papel de orientar e monitorar o trabalho pedagógico desenvolvido.

Já a gestora do Centro Infantil, quando questionada sobre quem é o responsável pelo acompanhamento do trabalho pedagógico e orientação aos docentes, relata que:

> Quando tínhamos coordenador... era o coordenador e eu, mas agora a gente tá sem...isso sobra pra mim. Sou eu que vejo isso aí. A vice-diretora não vê a parte pedagógica, porque eu delego outras coisas para ela, porque se todo mundo ficar envolvido em uma coisa só, o serviço não anda. Então sou eu, então. (GESTORA do CI A)

Quando questionada sobre como faz esse acompanhamento do trabalho pedagógico, a orientação da prática docente e o tempo que dedica a esta função, a gestora afirma que:

> Só no HTP. Agora só no HTP. O que eu faço todos os dias é passar nas salas de aula sempre de manhã quando chego [...] Eu entro olho o que o professor vai dar, converso com as crianças, pergunto o que eles estão aprendendo... À tarde eu vou também, mas é coisa de cinco minutos [...] (GESTORA do CI A).

Considerando o relatado das duas gestoras de Centro Infantil (Creches) podemos concluir que a liderança pedagógica é pouco exercida por elas.

Buscamos, também, verificar como o acompanhamento pedagógico é realizado nas EMEIs (pré-escola), procurando identificar se a liderança pedagógica é exercida pelos gestores dessas unidades Escolares.

Sendo assim, apresentamos aos gestores de EMEI os mesmos questionamentos feitos aos gestores de Centro Infantil, que nos relataram:

Nós temos o professor coordenador que... Vamos dizer que ele é coordenador pedagógico da Escola e tudo que a gente recebe de orientação da própria secretaria... Do departamento pedagógico. Nós ampliamos isso tudo buscando novas alternativas... Ampliando aquilo que eles nos passam... Ampliamos esse conhecimento... Não ficamos findados apenas naquilo que nos passam. Procuramos fazer uma troca com os professores, com os monitores[38]. (GESTORA da EMEI A)

No caso da EMEI B, quem respondeu às questões relativas ao trabalho pedagógico foi a professora coordenadora da unidade Escolar, o que já antecipa que a mesma é responsável pelo trabalho pedagógico desenvolvido e pela orientação dos docentes. Quando questionada sobre como é feito o acompanhamento do trabalho pedagógico, a referida coordenadora pedagógica relata:

Nas visitas em salas de aulas, pelos semanários[39], pelas avaliações que eram semestrais e agora são bimestrais, nas avaliações contínuas (PROFESSORA COORDENADORA da EMEI B).

Nós adotamos a avaliação contínua. Uma vez por semana ou cada dez dias uma das atividades que eles *(professores)* dariam normalmente pedimos que eles colocassem como avaliação contínua para não caracterizar para as crianças assim aquele foco de avaliação para a gente ter assim numa pasta para ter o controle assim: evoluiu, não evoluiu, como tá indo o percurso dessa criança, aquele que não tem na outra semana ela dá de novo. Para acompanhar esse processo. (GESTORA da EMEI B)

Pelos relatos dos gestores de EMEIs, constatamos que, nestas unidades Escolares, a liderança pedagógica não é exercida pelo diretor e que as atividades relativas ao trabalho pedagógico restringem-se apenas a monitorar o trabalho dos docentes e repassar as orientações da Secretaria da Educação.

A partir desses achados da pesquisa e relacionando-os com a questão chave deste trabalho: o desempenho dos alunos egressos dos Centros Infantis e EMEIs nos primeiros anos do Ensino Fundamental deduzimos que, se os resultados alcançados não são os esperados, a fraca ou a falta de liderança

---

[38] São profissionais responsáveis em acompanhar os alunos nas atividades de alimentação, higiene e durante o período que não estão com os professores em sala de aula. A função também pode ser denominada como cuidador ou auxiliar docente.

[39] Documento padronizado da Rede Municipal de Ensino para o registro dos conteúdos trabalhados, as situações didáticas e a avaliação feita pelas professoras.

pedagógica exercida pelos gestores de Escolas de Educação Infantil pode ser um dos fatores associados ao problema.

Diante do exposto pelos gestores, sentiu-se a necessidade de se investigar as dificuldades dos gestores em exercer essa liderança ou quais fatores acabavam por atrapalhar o acompanhamento pedagógico e a orientação aos docentes. De acordo com os gestores entrevistados os maiores dificultares são a burocracia e o conflito entre funcionários, que podem ser relacionados à organização da rotina das Escolas de Educação Infantil, conforme o relato abaixo:

> No dia a dia, você programa, planeja, mas vem um, vem *outro* reclamar (funcionário), vem mãe com quem a gente precisa conversar, vem gente da cozinha... Então, o dia a dia nosso da gestão é atropelado pelas coisas que acontecem naquele dia. Então, você até programa, planeja, mas, no dia a dia com as coisas que acontecem... Eu não consigo. Não sei se sou eu que não estou conseguido administrar... Não sei, mas meu dia a dia é assim. (GESTORA do CI A)

Diante desse relato, é possível concluir que no interior das Escolas existe um clima que resulta das interações entre os indivíduos que ali atuam e uma cultura organizacional que reflete os valores daquele grupo. A saber, Schein (apud FLEURY, 1996; OLIVEIRA et. al., 2013) definem a cultura organizacional como um:

> [...] conjunto de pressupostos básicos (*basic assumptions*) que um grupo inventou, descobriu ou desenvolveu ao aprender como lidar com os problemas de adaptação externa e integração interna e que funcionou bem o suficiente para serem considerados válidos e ensinados a novos membros como a forma correta de perceber, pensar e sentir, em relação a esses problemas. A cultura é aprendida, transmitida e partilhada. (p. 3)

Dentro da cultura organizacional existem aspectos facilmente identificados como a organização do espaço e dos tempos e outros mais difíceis de perceberem, como os valores. Portanto, a cultura organizacional é implícita, pouco visível, única e é construída cotidianamente, conforme afirma Libâneo (2013):

> [...] Há todo um mundo de significados, valores, atitudes, modos de convivência, formas de agir e resolver problemas, que vão definindo a cultura própria de cada Escola, e que tende permanecer oculta, invisível. (p. 22)

A Escola, apesar de constituir-se uma organização, possui especificidades inerentes à sua função, o que a torna diferente das demais organizações. Griffith (1999 *apud* PEREIRA *et. al*., 2013) afirma que:

> [...] O clima da Escola facilita as interações sociais e individuais, satisfazendo a identidade dos membros do grupo e necessidades interpessoais, chamada expressiva ou emocional ela está dividida em duas formas: Ordem Social que se refere à estrutura social nas Escolas, como os objetivos da Escola, normas e valores, papéis definidos de funcionários e alunos, clima social e a Ação Social relacionada às interações do dia a dia entre os alunos, funcionários da Escola e os pais.

Conclui-se que o clima da Escola é gerado a partir da cultura construída pelos diversos atores que nela atuam, a partir de seus pressupostos básicos disseminados por meio do aprendizado e enfrentamento de seus problemas de adaptação externa e integração interna (TAMAYO, 1999 *apud* PEREIRA, 2013).

Sendo assim, suas características organizacionais como: estilo de direção e de liderança, perfil do gestor, responsabilidade dos atores, o nível de preparo dos profissionais são determinantes para sua eficácia. Deve-se ressaltar que os processos administrativos e rotinas burocráticas implementados pela gestão influenciam a cultura organizacional assim como a cultura da Escola influencia o estilo da gestão.

Conforme aponta Libâneo (2001):

> [...] para compreendermos as mútuas interferências entre a organização da Escola e a organização da sala de aula, é preciso considerar, conjuntamente, dois aspectos: a dinâmica organizacional e a cultura da organização Escolar. (p. 23)

No contexto das Escolas de Educação Infantil do município de Limeira, verificou-se, por meio das entrevistas, pela análise documental dos planos gestores e pela experiência profissional da autora da pesquisa, que os gestores participantes estão voltados para as questões administrativas e relacionais, considerando que, durante muito tempo, na Rede Municipal de Ensino de Limeira, o diretor era considerado como um administrador e não um gestor, tendo em vista, que grande parte da atenção dos gestores é destinada ao serviço burocrático que consiste na prestação de contas da aplicação dos recursos financeiros e a expedição de documentos solicitados pela Secretaria da Educação e na intervenção nos problemas relacionais e embates entre os funcionários.

Frente a esse novo papel, o gestor passa a atuar sobre as múltiplas dimensões do contexto Escolar, mobilizando os atores envolvidos em ações conjuntas para construção da cultura organizacional, com foco no desenvolvimento de um projeto pedagógico que atenda às necessidades pedagógicas dos sujeitos. Portanto, a liderança pedagógica do gestor Escolar torna-se crucial, visto que a eficácia das Escolas está atrelada sua função primária, ou seja, a formação integral dos indivíduos, desenvolvendo competências e habilidades que garantam a aprendizagem e a cidadania plena.

Para Ferreira (2008), a liderança pedagógica não pode ser vista apenas "como uma das dimensões da gestão Escolar ou da educação, mas como a própria gestão, pois é o pedagógico que articula este complexo processo" educativo p.(114). Essa afirmação confirma os apontamentos de Polon (2009) sobre a liderança pedagógica:

> [...] é aquela capaz de viabilizar a prática de lideranças pedagógicas mais eficazes pelos diferentes atores que - no cenário atual marcado por políticas públicas educacionais pautadas por princípios de descentralização-desconcentração e consequente ampliação da autonomia das Escolas, são chamados a ocupar uma função estratégica na construção de uma Escola democrática e de qualidade para um número maior de alunos. (p.16)

A partir da reflexão realizada até o momento, conclui-se, que para se alcançar uma gestão eficaz (democrática, participativa e descentralizadora) é preciso articular as dimensões, pedagógica e burocratica, promovendo, assim, uma mudança na cultura organizacional das Escolas, sobretudo nas que atendem a EducaçãoIinfantil.

Considerando o cenário exposto no município de Limeira, concluímos que cabe a Rede Municipal de ensino de Limeira proporcionar momentos para que os gestores reflitam sobre seu novo papel. Os excertos abaixo justificam nosso apontamento:

> [...] As Escolas atuais necessitam de líderes capazes de trabalhar junto com os professores e colegas, ajudando-os a identificar suas necessidades de treinamento e a adquirir as habilidades necessárias e, serem capazes de ouvir o que os outros têm a dizer, delegar autoridade e dividir o poder. (LUCK, 2001, p.71).Um diretor de Escola é um gestor da dinâmica social, um mobilizador e orquestrador de atores, um articulador da diversidade para dar-lhe unidade e consistência, na construção do ambiente educacional e promoção segura da formação de seus alunos. (LUCK, 2001, p.16). [...] o líder tem como funções: revitalizar a organização, criar novas visões, mobilizar o compromisso com as novas visões e definir a necessidade da mudança. (VICENTE, 2004, p. 143)

Tendo em vista os achados da pesquisa e as reflexões apresentados ao longo desse estudo, no Capítulo 3 apresentamos um Plano de Ação Educativa (PAE) que propõe intervenções que buscam superar três problemas destacados nesta pesquisa: (1) a presença de diferentes concepções de Educação Infantil na rede, (2) a falta de articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, e (3) a falta qualificação dos profissionais que atuam na Educação Infantil (docentes e gestores).

3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: TRÊS INSTÂNCIAS, TRÊS MICROAÇÕES

Conforme posto no Capítulo Introdução, a presente dissertação teve como objetivo responder a duas indagações: (1) “Os alunos oriundos de Centros Infantis realmente apresentariam as dificuldades de aprendizagem e desempenho, tais como anunciado por professores e gestores de Ensino Fundamental?” (2) “A avaliação feita por esses docentes e gestores realmente corresponde ao quadro real de desempenho desses alunos? ”.

No decorrer de nosso estudo exploratório, pudemos comprovar, com base na amostra que constituiu nosso *corpus,* que, surpreendentemente, estudantes de primeiro ano do Ensino Fundamental, egressos tanto dos Centros Infantis, quanto das Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs) apresentaram desempenho semelhantes nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática durante o ano letivo de 2013, contradizendo, assim, os apontamentos e expectativas dos gestores e professores do Ensino Fundamental.

Direcionando o olhar para os possíveis fatores que poderiam ter induzido ao apontamento equivocado, outrora anunciado, realizamos um grupo focal com docentes de primeiros anos. Isso nos possibilitou identificar além de uma perspectiva preconceituosa em relação aos alunos oriundos dos Centros Infantis (Creches), a existência de uma falta de sintonia entre os professores sobre as finalidades da Educação Infantil, a representação de aluno desse segmento de Ensino, e as competências e habilidades a serem desenvolvidas nas diferentes etapas da Educação Infantil.

A partir dessa constatação, entrevistamos gestores de Escola e analisamos as diretrizes educacionais expressas nos Planos Gestores, buscando conhecer a dinâmica e o clima organizacional existentes nas EMEIS e nos Centros Infantis. Essa análise documental nos permitiu identificar que ambas as instituições concentram as ações da gestão Escolar no âmbito administrativo e não no âmbito pedagógico; por consequência, o diretor não exerce a liderança pedagógica que melhor direcione o alcance da melhoria da qualidade da Educação.

A partir do estudo exploratório sobre o desempenho de um determinado grupo de alunos, composto por duas turmas de primeiro ano de duas Escola de Ensino Fundamental distintas, nos deparamos com desafios de diversas ordens a nível macro, envolvendo toda a Rede Municipal de Educação.

Contudo, considerando os limites operacionais de um Plano de Ação Educacional, focamos três problemas basais: (1) a presença de diferentes concepções de Educação Infantil na rede, (2) a falta de articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, (3) a falta de qualificação dos profissionais que atuam na Educação Infantil gestores e docentes (Cf. página 133).

Para uma apresentação didática do PAE, elaboramos um quadro descritivo, no qual apresentamos os problemas supracitados situando-os em uma coluna e associando-os a uma segunda coluna, na qual identificamos as instâncias envolvidas nas propostas de solução que constitui o PAE delineado em seguida.

A partir do quadro 8, propomos as ações acompanhadas de suas justificativas.

QUADRO 8 – PROBLEMAS IDENTIFICADOS E AS INSTÂNCIAS ENVOLVIDAS NAS PROPOSTAS DE SOLUÇÃO

Problemas identificados	Instâncias envolvidas	Ações
Falta de articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental	Unidade Escolar na qual atuo como gestora	Ação 1 – *Projeto Escola articulada* – parceria com Escola de Ensino Fundamental que recebem alunos os alunos egressos da Escola de Educação Infantil onde atuo como gestora.
Presença de diferentes concepções de Educação Infantil na Rede Municipal.	Unidades Escolares de Educação Infantil e Ensino Fundamental da rede.	Ação 2 – I Colóquio da Rede Municipal de Limeira: planejamento de encontros entre a Educação Infantil e Ensino Fundamental.

FONTE: Quadro elaborado pela autora.

QUADRO 9 – PROBLEMAS IDENTIFICADOS E AS INSTÂNCIAS ENVOLVIDAS NAS PROPOSTAS DE SOLUÇÃO

Problemas identificados	Instâncias envolvidas	Ações
Falta de qualificação dos profissionais que atuam na Educação Infantil (gestores e docentes)	Secretaria Municipal de Educação de Limeira	Ação 3 - Grupos de Estudos – programa de treinamento em serviço específico a gestores e docentes da Educação Infantil.

FONTE: Quadro elaborado pela autora.

Conforme observado no quadro 8, o Plano de Ação Educacional, que constitui este Capítulo , tem o objetivo de propor a implementação de políticas, nos limites da jurisdição da Secretaria de Educação de Limeira, que visem à superação dos desafios apontados no quadro acima. Para tanto, propomos três microações articuladas que envolvem as três instâncias que nos serviram de campo de pesquisa.

Considerando que a articulação entre a Educação Infantil e Ensino Fundamental é um campo relativamente novo e que carece de ações concretas que busquem garantir uma transição sem rupturas, a primeira ação de nosso PAE propõe um projeto piloto de parceria, a ser desenvolvido entre a Escola de Educação Infantil do município onde atuo como gestora e Escola de Ensino Fundamental para onde são encaminhados o nosso aluno egresso que se tornará parceira buscando o estabelecimento de pontes entre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas instituições envolvidas.

A segunda microação orienta-se para solucionar o problema do distanciamento entre as concepções de Educação Infantil adotadas pelas Escolas da Rede Municipal, articulando-as ao Ensino Fundamental, conforme previsto nas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica.

Finalmente, a terceira ação diz respeito à falta de qualificação dos gestores e docentes que atuam na Educação Infantil, e traz um programa de treinamento em serviço com apoio em grupos de estudos locais.

Vale ressaltar que, como gestora de um Centro Infantil da Rede Municipal de Ensino de Limeira, minha atuação na decisão pela implementação do PAE é limitada, cabendo a eu apresentar ao Secretário da Educação os

resultados desse estudo, demonstrando a necessidade de se implantarem as ações propostas.

Nas seções que se seguem delineamos cada uma das três ações apresentando a justificativa, os objetivos, a estrutura, e os mecanismos de implementação e avaliação de cada uma delas.

3.1 Ação 1: Projeto experimental: Educação Infantil articulada – fazendo parceria com o Ensino Fundamental da Rede Estadual

A ação consiste na elaboração e implementação de um projeto piloto que visa criar mecanismos de articulação entre duas Escolas, sendo uma de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino, na qual atuo como gestora, e a outra de Ensino Fundamental da rede estadual.

Para essa ação, estão previstas duas etapas: (i) o planejamento do desenho do projeto piloto pelas Escolas envolvidas e (ii) a implementação do projeto experimental.

No que se refere ao planejamento do desenho, ou seja, à elaboração das ações e etapas do programa, será desenvolvido por mim, juntamente a uma equipe da instituição de Educação Infantil onde atuo como gestora, mais representantes da Escola estadual para onde são encaminhados nossos alunos que terminam a primeira etapa da Educação Infantil.

A implementação abarcará a interação entre as duas instituições acima citadas. Assim, o público alvo dessa ação 1 serão os profissionais que atuam na Escola de Educação Infantil da qual sou gestora e a Escola de Ensino Fundamental, mais especificamente os gestores, professores coordenadores e docentes da 2ª etapa da Educação Infantil e do primeiro ano do Ensino Fundamental..

Um aspecto favorável a essa ação é que a mesma poderá ser replicada em outras unidades Escolares, caso alcance os objetivos que se pretende, amenizando o problema da falta de articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental que se encontra disseminado pela Rede Municipal de Educação do município de Limeira.

3.1.1 Justificativa

Considerando que algumas Escolas de Educação Infantil da Rede Municipal encaminham seus alunos à Rede Estadual de Ensino, e que as propostas pedagógicas e diretrizes curriculares adotadas pelos dois sistemas de ensino são diferentes, faz-se necessário que essas Escolas (Educação Infantil Municipal e Ensino Fundamental Estadual) se articulem, visando amenizar as dificuldades encontradas pelos alunos na transição entre elas.

Ao longo desta pesquisa, que desencadeou o Plano de Ação Educacional aqui delineado, ficou evidente a necessidade de articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, para que não ocorram rupturas na qualidade do Ensino, nos aspectos psicopedagógicos que envolvem a formação dos alunos envolvidos nesses segmentos de ensino. A ação 1 visa, então, chamar a atenção para a importância de que as redes de ensino, representadas nesta ação pelas Escolas de Educação Infantil e o Ensino Fundamental,, reflitam e planejem estratégias necessárias a uma transição menos traumática entre esses dois segmentos. A busca pela articulação dos projetos pedagógicos deve significar, em síntese, os primeiros passos para a construção de um projeto político-pedagógico em que essas duas etapas da Educação Básica se alinhem.

Entendemos que o programa de articulação deve ser construído por toda a equipe Escolar e não apenas pelo gestor. Consequentemente, a ação aqui proposta será parte integrante do Projeto Político Pedagógico da unidade Escolar em que atuo e que será responsável pela criação do projeto experimental, como antes anunciado.

Para que seja criada a parceria entre as duas Escolas, serão necessárias ações que vão desde a apresentação do projeto experimental à Escola estadual parceira, ao convite à co-participação na elaboração do projeto com indicação de representante. Essas ações são detalhadamente descritas no item 3.1.2, quando tratamos da estrutura do programa.

De forma mais clara, procuraremos demonstrar, por meio do projeto experimental, que nosso objetivo enquanto instituição Escolar é o desenvolvimento global do aluno, de habilidades, conhecimentos e atitudes nos aspectos motores, afetivos, sociais e cognitivos e não apenas prepará-lo para o Ensino Fundamental, adotando uma escolificação da Educação Infantil.

3.1.2 Estrutura

Conforme anunciado anteriormente, a ação será parte integrante do Projeto Político Pedagógico da Escola onde atuo como gestora, seguindo os princípios da gestão democrática e participativa. Apresentamos aqui apenas as ideias para o desenho do projeto experimental, uma vez que no momento estamos iniciando as discussões para a elaboração do PPP.

Considerando que a implantação do programa dependerá da elaboração e aprovação do PPP pela SME, ponderamos que a primeira etapa de elaboração do desenho do projeto exploratório, junto às equipes Escolares das duas Escolas envolvidas, tenha início no segundo semestre do ano letivo de 2014, para que já ao final do ano letivo, possam ser dados os primeiros procedimentos para a articulação entre as Escolas envolvidas.

O primeiro movimento em direção à elaboração do projeto será uma visita à Escola de Ensino Fundamental, a fim de convidar a equipe gestora para participar com nossa equipe de uma reunião para a apresentação formal do projeto experimental. A co-participação da equipe gestora da Escola estadual de Ensino Fundamental na elaboração do projeto será importante para o sentimento de co-autoria e corresponsabilização das equipes, garantindo-se com isso motivação para a implementação do projeto piloto.

Entendemos que as ações pedagógicas planejadas devam ser lideradas pelas gestoras de cada Escola participante, Para tanto, serão organizados horários de trabalho pedagógico coletivo, de modo que se garantam condições e espaços para as discussões e a definição das ações partilhadas.

Ponderamos que o prazo para a ação 1 compreenda o período de um ano e seis meses, sendo o segundo semestre do ano letivo de 2014 reservado para a realização da primeira etapa (elaboração do projeto experimental) e o ano letivo de 2015 para a segunda etapa (implementação do projeto experimental). Contudo, advertimos que o programa poderá sofrer modificação, tanto no desenho dessa ação, quanto na sua implementação, a partir da discussão com a equipe Escolar.

As duas etapas da ação 2 serão de responsabilidade da equipe gestora da Escola Educação Infantil Municipal e a implementação do projeto ocorrerá especificamente no interior das duas Escolas envolvidas, o que não acarretará, a principio, dispêndios de recursos financeiros para sua realização.

A seguir, detalhamos os pontos principais de cada uma das etapas desta ação.

3.1.3 Implementação

Etapa I - A elaboração do PPP e a definição das ações do programa

Esta etapa pretende conscientizar as equipes das duas Escolas envolvidas sobre a necessidade de se criar o projeto experimental de articulação entre as duas redes de ensino. Na visita à Escola de Ensino Fundamental da Rede Estadual serão apresentadas à equipe gestora as ideias iniciais do projeto e na expectativa positiva de aceite um cronograma de trabalho será montado em conjunto.

Propomos aqui um esboço do projeto experimental, uma vez que sua versão final, depois de decidida a parceria, será definida em conjunto com as duas equipes Escolares parceiras. Dessa forma, parte do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) que compõe a jornada dos docentes será utilizada para realizar um estudo sobre o projeto de parceria. Tendo em vista que estão previstas 40 horas para os HTPCs durante o segundo semestre de 2014, 10 horas serão reservadas para a definição do desenho do projeto experimental.

Etapa II - Implementação do projeto experimental

Considerando que a equipe gestora da Escola Estadual de Ensino Fundamental será co-autora do projeto, a implementação das ações articuladoras, definidas na etapa de elaboração, será de responsabilidade das duas unidades Escolares. Contudo, a equipe gestora da Escola municipal de Educação Infantil, Escola na qual atuo como gestora, será responsável pela coordenação do projeto experimental.

Ressaltamos que, como se trata de um projeto experimental, inicialmente envolveremos apenas a Escola de Ensino Fundamental da Rede Estadual que recebe a maior parte dos nossos alunos. Posteriormente, o projeto poderá ser estendido a outras Escolas que também recebem parte de nossos alunos concluintes. Portanto, outros atores além daqueles que

participaram da elaboração do projeto, serão envolvidos: os professores dos primeiros anos. Para esta etapa, ponderamos que o prazo de realização seja o ano letivo de 2015.

A seguir, apresentamos os mecanismos de monitoramento e de avaliação da proposta.

3.1.4 Avaliação da Ação 1

A ação será avaliada durante todo o processo (elaboração do projeto experimental e implementação), segundo duas categorias de análise: qualitativa e quantitativa.

Na categoria qualitativa, avaliamos quatro perspectivas: (i) organizacional (identificando os problemas da organização, tanto do desenho, quanto do programa), (ii) processual (se as etapas do processo estão ocorrendo), (iii) comportamental (reduzindo conflitos durante o processo) e (iv) político pedagógico (verificando a influência alcançada pela ação nas duas Escolas).

Quanto à avaliação quantitativa, como a ação possui objetivos e ações específicas, os resultados da ação 1 poderão ser quantificados por meio da aplicação de um questionário aos atores envolvidos, buscando identificar níveis de satisfação e insatisfação com o projeto experimental “Escola articulada”, identificando a frequência de ocorrência dos tipos de deficiências da ação para que possa ser aperfeiçoada.

O quadro 12, a seguir, sintetiza os pontos principais de cada uma das etapas desta ação:

Quadro 12: Sinopse da ação 1: Projeto Escola articulada – parceria com o Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino

1ª ETAPA	
Desenho do projeto experimental	Elaboração de um projeto experimental de articulação entre duas Escolas: uma de Educação Infantil, da Rede Municipal e na qual atuo como gestora e outra de Ensino Fundamental da rede estadual, para qual encaminhamos nossos alunos egressos da 1ª etapa da Educação Infantil.
Objetivos	Criar e implementar ações concretas que visam aproximar as duas Escolas, estabelecendo pontes entre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas instituições.

Atores envolvidos	Equipe gestora e docentes representantes das Escolas parceiras das duas redes de ensino – Educação Infantil e Ensino Fundamental.
Desenvolvimento	• Refletir com as equipes Escolares sobre as necessidades de articulação entre nossa Escola e a Escola estadual para onde encaminhamos nossos alunos egressos e sobre os aspectos a serem abarcados pelo projeto. • Identificar e ou criar oportunidades e mecanismos de interlocução entre a Escola de Ensino Fundamental e a de Educação Infantil, para que possam conhecer o trabalho que desenvolvido em cada uma delas.
Prazo	6 meses (de agosto a dezembro de 2014)
2ª ETAPA	
Implementação do projeto experimental	Implantar o projeto experimental de articulação elaborado na etapa anterior
Objetivos	• Aproximar nossa Escola da Escola de Ensino Fundamental para onde encaminhamos nossos alunos egressos. • Estabelecer pontes entre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas instituições. • Divulgar o trabalho desenvolvido em nossa Escola e conhecer o trabalho desenvolvido na outra Escola • Amenizar as dificuldades encontradas pelos alunos na transição entre os dois níveis de ensino (infantil e fundamental) e redes (municipal e estadual).
Atores envolvidos	Equipes das Escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental (gestor, professor coordenador, professores da 2ª etapa).
Desenvolvimento	Realizando as ações concretas de articulação criadas na etapa anterior
Prazo	Durante o ano letivo de 2015.

FONTE: Quadro elaborado pela autora.

Com a proposição do “Projeto Escola articulada”, nossa expectativa é a de que o projeto experimental alcance seus propósitos, tornando-se instrumento de aproximação entre as duas redes de ensino envolvidas, estabelecendo pontes para práticas pedagógicas viáveis nas instituições, e que seu sucesso possa ser replicado em outras Escolas da Rede Municipal e de Ensino Fundamental da Rede Estadual.

3.2 Ação 2: I Colóquio da Rede Municipal de Ensino de Limeira: planejamento de encontros entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Esta ação consiste na realização de um encontro de gestores, professores coordenadores e docentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino. Visa alinhar as concepções de Educação Infantil presentes na rede, cuja assincronia tem resultado numa ruptura das práticas pedagógicas, interferindo no processo de adaptação dos alunos ingressantes no Ensino Fundamental em novos cenários de aprendizagem.

Nesta ação, prevemos a realização de palestras e troca de experiências entre as Escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, buscando articular as Escolas, que compõem a Rede Municipal de Ensino de Limeira no que se refere à concepção e finalidades da Educação Infantil. Vale ressaltar que esta proposta tem caráter experimental.

Para essa ação, prevemos a formação de uma comissão organizadora, que elaborará um cronograma com as datas e etapas necessárias para a realização do evento. Apresentamos a seguir um desenho do evento no qual esboçamos os eixos temáticos que nortearão as palestras, apresentações e discussões. Todavia, vale ressaltar, que a proposta é aberta e flexível para a colaboração da equipe técnica da SME (Secretaria Municipal de Educação).

3.2.1 Justificativa

Por meio do grupo focal constituído de professores de primeiro ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal, identificamos que os mesmos consideram que a Educação Infantil deva preparar os alunos para o Ensino Fundamental, desenvolvendo habilidades e competências leitoras, raciocínio lógico-matemático e comportamentos, expectativas típicas da concepção preparatória. Constatamos, também, que as Escolas de Educação Infantil selecionadas para a pesquisa apontam em suas diretrizes educacionais, expressas nos Planos Gestores, a preocupação com o cuidar (bem-estar) e o brincar, baseando-se nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação

Infantil, que enfatizam uma concepção global pela qual se busca o desenvolvimento de habilidades motoras, afetivas, sociais e cognitivas.

Sabemos que em relação à organização da Educação Básica, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental são etapas distintas. Contudo, defendemos que, do ponto de vista pedagógico, são indissociáveis, conforme preconizado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Dessa forma, o alinhamento das concepções de Educação Infantil adotadas pelas Escolas desse segmento de Ensino, articulando-as ao Ensino Fundamental, é basilar para a melhoria da qualidade educacional, assim como a necessidade de refletir junto aos docentes sobre as práticas pedagógicas coerentes às concepções adotadas.

Como ação inicial para solução da assincronia entre as concepções de Educação Infantil presentes na rede, propomos a realização de evento, o qual denominou de “I Colóquio da Rede Municipal de Ensino de Limeira: encontros entre a Educação Infantil e Ensino Fundamental”, que contaria com a participação dos docentes e gestores de todas as unidades Escolares da Rede Municipal.

3.2.2 Estrutura

Conforme já anunciado, esta ação, materializada num evento que possibilite a reflexão e o debate entre os profissionais de ensino (técnicos da Secretaria Municipal de Educação, gestores e docentes) da Rede Municipal de Ensino de Limeira, objetiva o alinhamento das perspectivas desses atores em relação às funções e as concepções de Educação Infantil. Ao mesmo tempo, buscaremos possibilitar aos professores e gestores a compreensão da orientação pedagógica que embasa o currículo proposto, tanto para a Educação Infantil, quanto para o Ensino Fundamental, direcionando o olhar desses profissionais para as possíveis formas de interlocução entre as duas etapas de ensino.

A ação 2 propõe ações à equipe técnica da SME, envolvendo toda a equipe da atual Diretoria Pedagógica: (i) Divisão de Supervisão, composta pelos Agentes de Desenvolvimento Educacional (ADE); (ii) Divisão de Ensino, composta por professores que passaram pelo processo seletivo e estiveram diretamente envolvidos na elaboração do currículo; (iii) Divisão de Formação,

que além das professoras que agregam a equipe responsável pelo Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa, é composta por uma coordenadora geral do referido programa, um diretor de formação, a coordenadora de Educação Infantil e mais duas professoras selecionadas para atuarem com formações destinadas aos professores da Educação Infantil.

Sugerimos a composição de uma equipe responsável pela organização do evento que poderá ser composta por dois representantes de cada diretoria: Ensino, Formação e Supervisão e por quatro gestores de Escola, sendo dois de Educação Infantil e dois de Ensino Fundamental.

O calendário Escolar da Rede Municipal de ensino de Limeira prevê dois momentos de formação em serviço, sendo um em cada semestre, no período de férias dos alunos, portanto não há obstáculos para que o Colóquio proposto ocorra em horário de trabalho dos educadores[40].

O evento ocorreria no mês de julho de 2015, com data a ser definida durante a elaboração do Calendário Escolar 2015. A carga horária total de 16 horas seria distribuída em dois encontros de oito horas.

Os gestores participariam do Colóquio em período integral, uma vez que, conforme previsto no parágrafo 2º do artigo 50 da Lei Complementar nº 462 de 2 de junho de 2009 (e suas alterações) que dispõem sobre o Estatuto do Magistério Público Municipal, “Nas Unidades Escolares onde houver vice-diretor, este substituirá o diretor nos seus impedimentos legais e temporários de até 05 (cinco) meses [...]”. Além disso, a mesma Lei traz como uma das atribuições do vice-diretor responder pelo diretor de Escola nos horários em que lhe for confiado. Sendo assim, não haverá obstáculos para participação dos gestores em período integral.

Já os docentes participarão de acordo com sua jornada de trabalho, ou seja, os professores que possuem apenas um cargo participarão apenas de um período, manhã ou tarde, de acordo com seu horário de trabalho, já os que possuem dois cargos participarão dos dois períodos (manhã e tarde). Vale

[40] Em termos legais, a realização do evento durante o período de trabalho dos profissionais envolvidos encontra respaldo no artigo 67, inciso V da Lei nº 9394/96, que trata sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que prevê que os Sistemas de Ensino devem promover a valorização de seus profissionais organizando: “[...] V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho”.

ressaltar que os professores coordenadores, por possuírem uma jornada de trabalho igual ao do diretor de Escola, também participariam do Colóquio pelo período integral.

O evento poderá ocorrer no Teatro Nair Belo, localizado nas dependências do Centro de Formação de Professores, prédio onde funciona a SME e que possui toda infraestrutura necessária para atender a um grande público.

O material de divulgação do evento e de uso durante a realização do mesmo será fornecido pela empresa que presta serviço de impressão e fotocópias para a Prefeitura Municipal, uma vez que há uma cota destinada à SME. Portanto, não será necessário dispêndio de recursos para infraestrutura e material.

As palestras e debates serão executados e coordenados pelos membros da Divisão de Ensino e de Formação, sendo aberta a parceria aos gestores Escolares e demais educadores que queiram se inscrever para apresentar projetos e ações desenvolvidas por eles e que tenham relação com o tema do I Colóquio.

Não estão previstas despesas para a contratação de palestrantes. Todavia, como a SME possui uma parceria com a Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, membros do Departamento de Educação poderão ser convidados para atuar como palestrantes.

No quadro 9, a seguir, apresentamos um esboço das temáticas a serem discutidas no “I Colóquio da Rede Municipal de Ensino de Limeira: encontros entre a Educação Infantil e Ensino Fundamental”. Ressaltamos que se trata de uma proposta flexível e, portanto, possibilita adequações e adaptações que se fizerem necessárias.

QUADRO 9 – Esboço das temáticas do I Colóquio da Rede Municipal de Ensino de Limeira: encontros entre a Educação Infantil e Ensino Fundamental

I – Colóquio da Rede Municipal de Ensino de Limeira: encontros entre a Educação Infantil e Ensino Fundamental.	
Apresentação	A reflexão sobre as finalidades da Educação Infantil e as implicações da concepção adotada são nossos temas centrais. Serão realizadas conferências acerca do tema e

	demais assuntos correlatos, sessões plenárias (debates) e apresentações de experiências exitosas realizadas pelas Escolas da Rede Municipal de Educação de Limeira – SP. Este colóquio destina-se a todos os professores e gestores da Rede Municipal de Ensino de Limeira. Participarão no colóquio: técnicos da Secretaria Municipal de Educação, gestores de Escolas e palestrantes convidados.
Tema gerador	No Brasil, o debate sobre as funções que a Educação Infantil deve cumprir, ainda é motivo de dúvidas entre os profissionais que atuam nas instituições Escolares. Atualmente, ainda é possível constatar que as concepções assistencialista, naturalista e compensatória estão presentes em muitas de instituições de Educação Infantil. Este fato pode ser interpretado em função do processo histórico, das políticas públicas e das adaptações às legislações educacionais. Uma das implicações dessa situação é a existência de uma pressão pela "escolificação" da Educação Infantil.
Eixos Temáticos	O evento abarcará cinco eixos temáticos: A- A influência do processo histórico e das adequações às legislações na Educação Infantil e no Ensino Fundamental B- As concepções de Educação Infantil e suas implicações sobre o currículo e as práticas pedagógicas C- A transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental: descompassos e desencontros. Como fazer dar certo? D- O fazer pedagógico na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental à luz da Pedagogia Histórico Critica. E- Trocando experiências: socializando o trabalho desenvolvido nas Escolas municipais.

FONTE: Quadro elaborado pela autora.

A seguir, descrevemos como se dará a implementação dessa proposta.

3.2.3 Implementação

A princípio, a ação destina-se aos diretores e docentes das Escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Limeira, podendo também se estender aos gestores e docentes de outros Sistemas de Ensino, pois embora esta dissertação tenha se limitado à Educação Infantil, o desdobramento a partir dos achados da pesquisa alcançou o Ensino Fundamental e, tendo em vista que parte dos alunos egressos da Educação Infantil são encaminhados ao Sistema Estadual de Ensino, seria

pertinente a participação dos profissionais que lá atuam para que possam participar e colaborar com as reflexões acerca do tema.

Como gestora de um Centro Infantil da Rede Municipal de Ensino de Limeira, minha atuação é limitada, no que se refere à realização de um evento que envolva a rede, abarcando as instâncias da SME e das unidades Escolares de Educação Infantil e de Ensino Fundamental. Dessa forma, a implementação dessa ação está sujeita à aprovação do Secretário Municipal da Educação. Ponderando que a proposta seja aceita, elaboramos um cronograma prevendo as etapas e ações necessárias para sua implementação.

Quadro 10 – Cronograma para a implementação da ação proposta

Datas	Etapas	Ações necessárias
Out./2014	Autorização para a implementação da ação.	Apresentação dos resultados da pesquisa e do Plano de Ação Educacional (PPGP/UFJF/FACED/CAED),demonstrando a necessidade desta ação.
Nov/2014	Definição da Comissão Organizadora	Escolher os representantes das diretorias de Ensino, Formação e Supervisão. Apresentar aos gestores Escolares o esboço do Colóquio e solicitar que os interessados em compor a comissão organizadora se inscrevam para que sejam eleitos entre seus pares.
Dez/2014	Definição da data de realização do I Colóquio.	Durante a elaboração do Calendário Escolar - 2015 a comissão responsável pelo calendário em conjunto com a comissão organizadora do I Colóquio definirão a data para a realização do evento.

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Quadro 10 – Cronograma para a implementação da ação proposta

Jan/Fev 2015	**Definição dos palestrantes**	A comissão organizadora em conjunto às Diretorias de Ensino e Formação definirá os membros das equipes que serão os palestrantes e os eixos temáticos sobre os quais ficarão responsáveis. Abrimos aqui a possibilidade de participação de palestrantes convidados e que integram o Departamento de Educação da Unicamp, uma vez que a SME já possui vínculo com esta universidade. Divulgar entre os gestores Escolares as inscrições para a apresentação de

		experiências exitosas de gestão e docência.
Mar/Abr/Maio2015	**Preparação das palestras e dos materiais**	A comissão organizadora deverá preparar os materiais para a divulgação e realização do evento. Período de ajustes para realização do evento.

Fonte: Quadro elaborado pela autora

Quadro 10 – Cronograma para a implementação da ação proposta (continuação)

Jun/2015	**Divulgação do evento**	A comissão organizadora deverá enviar às Escolas e à Diretoria de Ensino o material de divulgação e receber as inscrições via *e-mail.*Os palestrantes deverão entregar à comissão organizadora o material a ser utilizado durante o evento.
Jul/2015	**Realização do I Colóquio**	A comissão deverá acompanhar o evento solucionando os possíveis problemas que surgirem.

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

3.2.4 Avaliação da Ação 2

Os resultados da Ação 2 serão avaliados sob duas modalidades: a curto e em longo prazo. Para isso, faremos uso de duas ferramentas: aplicação de questionário e monitoramento.

Para a avaliação de curto prazo, será realizada a aplicação de um questionário estruturado, ao final do evento, cujo objetivo será coletar informações acerca da satisfação dos participantes. Esse retorno avaliativo será fundamental para uma possível reedição do evento. Já de longo prazo, propomos o monitoramento por meio de visitas *in loco,* para localizar desdobramentos da ação, como por exemplo, mudança nas concepções de Educação Infantil adotadas pelas instituições, assim como pelas análises dos Projetos Político Pedagógico das Escolas visitadas.

Os responsáveis por cada tipo de avaliação serão distintos, em outras palavras, haverá uma equipe responsável pela avaliação de curto prazo e outra pela de longo prazo. A equipe responsável pela avaliação de curto prazo será a

comissão organizadora, que deverá disponibilizar os questionários para que sejam respondidos, tabular e analisar os dados e emitir um relatório a ser entregue ao secretário da Educação e, posteriormente, divulgá-lo à Rede Municipal de Ensino.

A avaliação de monitoramento de longo prazo será de responsabilidade de Agente de Desenvolvimento Educacional (ADEs), por já ter como atribuição visitas de acompanhamento de atividades pedagógicas e de análise dos PPPs.

O quadro 11 abaixo resume os pontos principais da Ação 2.

Quadro 11 – Sinopse da ação 2: I Colóquio da Rede Municipal de Ensino de Limeira: encontros entre a Educação Infantil e Ensino Fundamental

I Colóquio da Rede Municipal de Ensino de Limeira: encontros entre a Educação Infantil e Ensino Fundamental.	
Objetivos	• Oportunizar a reflexão e o debate entre os profissionais de Educação Infantil, Ensino Fundamental e técnicos da Secretaria da Educação. • Alinhar as concepções sobre de Educação Infantil dos profissionais de ensino (técnicos da Secretaria Municipal de Educação, gestores e docentes da Educação Infantil do município de Limeira.
Atores envolvidos	Comissão organizadora, técnicos da SME, gestores e docentes da Rede Municipal de Ensino de Limeira e se for de interesse da Secretaria, palestrantes convidados que integram o Departamento de Educação da Unicamp.
Etapas	• Propor ao Secretário da Educação do município de Limeira a realização do evento e o consequente apoio. • Definira Comissão Organizadora. • Cumprir e/ou adequar o cronograma estabelecido. • Realizar o evento.
Prazo de realização	nove meses (inicialmente)

FONTE: Quadro elaborado pela autora.

Na próxima seção, apresentamos a terceira ação do PAE, que propõe um projeto piloto, cujo objetivo é propiciar situações formais de interlocução entre professores de duas instituições de ensino de redes distintas, que atuam na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, para troca de experiências de práticas pedagógicas desenvolvidas.

3.3 Ação 3 – Grupos de Estudos: a formação continuada de gestores Escolares e docentes da Educação Infantil da Rede Municipal de ensino de Limeira.

A princípio, este Plano de Ação Educacional – PAE - não tinha como meta a qualificação de gestores e docentes. Contudo, os achados da pesquisa nos sinalizaram problemas, cuja busca de solução estaria, seguramente, fundada na formação continuada dos docentes. Em relação à atuação dos gestores, os achados demonstraram que os diretores das Escolas de Educação Infantil possuem um perfil burocrático e, comumente, não exercem a liderança pedagógica nas Escolas onde atuam.

3.3.1 Justificativa

A partir das entrevistas realizadas com os gestores e da análise dos planos gestores das Escolas selecionadas como cenário da pesquisa, constatamos a carência de relação mais transparente com a atividade-fim da Escola, qual seja, o desenvolvimento e o aprendizado do aluno.

Vale ressaltar que, na Rede Municipal de Educação, as reuniões com os gestores, até o ano de 2012, eram apenas voltadas para o âmbito burocrático e não havia nenhuma política municipal de formação ou de atualização em serviço para os gestores.

Em relação à formação de professores, por meio do levantamento histórico da Rede Municipal de Ensino, apresentado no Capítulo 1, verificamos que durante um longo período (1997/2006), esses profissionais também não foram contemplados por políticas de formação. Posteriormente ao período de 2006 a 2013, a Secretaria dedicou-se à formação de professores coordenadores que deveriam atuar como multiplicadores das orientações recebidas, o que não garantia a formação docente. Além disso, em entrevista com um membro da equipe técnica da Secretaria da Educação, verificamos que os professores que lecionam nos Centros Infantis, em sua maioria, são mais inexperientes.

Esta ação busca diminuir a lacuna na formação desses profissionais (gestores e docentes), atenuando as consequências sobre a qualidade da Educação oferecida no Município. Para isso, propomos um programa de

formação específica para cada profissional que se dará por meio de grupos de estudos.

3.3.2 Estrutura do programa de formação

Esta ação abarca tanto a Secretaria Municipal de Educação, quanto às Escolas de Educação Infantil do Município de Limeira, uma vez que é direcionada aos diretores de Escolas e professores de Educação Infantil, incluindo o professor coordenador. A sua implementação será de responsabilidade da Secretaria da Municipal da Educação.

Para seu desenvolvimento, será necessário o envolvimento das equipes da Divisão de Supervisão, na qual atuam os Agentes de Desenvolvimento Educacional, e da Divisão de Formação, que é composta por uma coordenadora geral do referido programa, um diretor de formação, a coordenadora de Educação Infantil e duas professoras selecionadas para atuarem com formações destinadas aos professores da Educação Infantil.

Na sequência, será apresentada a estrutura para cada uma das duas ações. Primeiramente as que se referem à formação dos gestores e posteriormente dos professores.

3.3.2.1 Formação destinada aos Diretores de Escolas

Esta ação objetiva o desenvolvimento da liderança pedagógica e o alinhamento da atuação dos 24 diretores de Centros Infantis e 14 de EMEIs, podendo, também, se estender aos gestores de EMEIEFs e CEIEFs. Embora esta dissertação tenha se limitado a investigar apenas Escolas que se dedicam exclusivamente à Educação Infantil (CIs e EMEIs), as demais Escolas citadas (EMEIEFs e CEIEFs), além de se destinarem às séries iniciais do Ensino Fundamental, também atendem a crianças na faixa etária de 4 e 5 anos.

O treinamento ocorrerá em horário de trabalho, uma vez que todas as Escolas contam com vice-diretores legalmente instituídos para substituir os gestores das Escolas em suas ausências, conforme previsto no parágrafo 2º do artigo 50 da Lei Complementar nº 462, de 2 de junho de 2009 (e suas alterações) que dispõem sobre o Estatuto do Magistério Público Municipal.

Ainda de acordo com o anexo VII da lei supracitada, compete ao diretor de Escola: “II- Coordenar as atividades pedagógicas, orientando a elaboração de projetos visando ao processo ensino-aprendizagem”.

Dessa forma, esta proposta de formação é legítima e auxiliará o diretor de Escola em uma de suas atribuições: orientação e acompanhamento pedagógico. Para tanto, propomos a organização de grupos de estudos, com uma carga horária de 40 horas distribuídas em dez encontros de quatro horas.

Os gestores serão divididos em dois grupos, o número menor de participantes por formação torna a dinâmica dos encontros mais produtiva, facilitando a troca de dúvidas e experiências.

Os conteúdos a serem discutidos serão organizados em quatro módulos, denominados de Módulos Temáticos, compreendendo as seguintes temáticas:

- ✓ Módulo I – Educação Infantil no Brasil: contexto atual, desafios, legislação e políticas educacionais.
- ✓ Módulo II – Concepção e indicadores de qualidade da Educação Infantil no Brasil.
- ✓ Módulo III – Atendimento na Educação Infantil: critérios, proposta curricular e avaliação.
- ✓ Módulo IV – Gestão Participativa e Planejamento Estratégico.

Os gestores terão dez encontros para a reflexão sobre diversos temas alinhados à Educação Infantil distribuído nos quatro módulos supracitados.

Cada módulo temático contará com dois encontros para que os conteúdos possam ser amplamente discutidos pelos participantes. No quadro 13, abaixo, delineamos os conteúdos de cada um dos módulos.

Quadro 13 – Módulos temáticos da formação para gestores de Escolas de Educação Infantil

	Conteúdos	**Aportes teóricos**
Módulo I – Educação Infantil	Caracterização das instituições de Educação Infantil no Brasil; organização da Educação Infantil. Legislações Federais e	PASCHOAL, Jaqueline Delgado. MACHADO, Maria Cristina Gomes. **A Historia da Educação Infantil no Brasil: Avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional**. BRASIL. **Constituição Federal**

no Brasil: contexto atual, desafios, legislação e políticas educacionais.	Municipais que tratam da Educação Infantil e suas implicações.	1988. Emenda Constitucional nº53 **Leis Federais:** nº 9394/96, nº 11.274, Nº 12.796/13 **Leis Municipais**: Deliberação CME nº1/2009 CME Nº 02/2011 SME nº 13/2012
Módulo II – As concepções e a qualidade da Educação Infantil no Brasil.	A Educação Infantil e as diferentes concepções, conforme o momento histórico, contexto cultural e as condições objetivas do local. Resultados recentes de pesquisas acerca da qualidade nas instituições de Educação Infantil. A qualidade dos programas de Educação Infantil e os impactos no desenvolvimento das crianças. Indicadores e dimensões da qualidade na Educação Infantil; como utilizar os indicadores.	KUHLMANN JÚNIOR, Moyses. **Trajetórias das Concepções de Educação Infantil** MATHIAS, Elaine Cristina Bio; PAULA, Sandra Nazareth de. **A Educação Infantil no Brasil: avanços, desafios e políticas públicas**. CAMPOS M.M_ (Coord.) et. al. **Educação Infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. Ministério da Educação; Banco Interamericano de Desenvolvimento, 2010 (Relatório Final).
Módulo III – Atendimento na Educação Infantil: critérios, proposta curricular e avaliação.	Proposta curricular e proposta pedagógica: definições; concepção da Educação Infantil; princípios; objetivos; organização do espaço, tempo e materiais; diversidade e inclusão. Pedagogia Histórico Crítica na Educação Infantil: fundamentos e considerações sobre a Educação Infantil. Concepções sobre avaliação na Educação Infantil e os instrumentos avaliativos. Articulação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental	ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia. **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil? Em defesa do ato de ensinar.** Campinas, SP: Alínea, 2007. MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **A prática pedagógica histórico-crítica na Educação Infantil e Ensino Fundamental.** Autores Associados. Campinas, SP. 2011. Acervo pessoal KRAMER, Sonia. **As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e/é Fundamental.** Educação e sociedade. Campinas, v. 27, n. 96, p. 797- 818, out. 2006. Edição especial KRAMER, Sonia; CORSINO, Patrícia; NUNES, Maria Fernanda R. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 37, n.1, p. 69-85, jan./abr. 2011.
	Gestão Escolar e participativa: definições, princípios e mecanismos de sua implementação, conselhos e outros órgãos colegiados e papel dos agentes que atuam na Escola; processos	LIBÂNEO, José Carlos C. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**, 5ª ed. Goiânia, Alternativa, p. 102, 2004. LUCK,H. **Dimensões da gestão Escolar e suas competência**s.

Módulo IV – Gestão Participativa e Planejamento Estratégico	participativos e envolvimento da comunidade Escolar. Planejamento estratégico: concepção, fundamentação, metodologia de gestão, definição de metas e o desdobramento em planos de ação; ciclo de melhorias e inovações.	Curitiba: Positivo, 2009. LÜCK, Heloísa. **A Escola participativa: o trabalho do gestor Escolar**. 4ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. _____. **Perspectivas da gestão Escolar e implicações quanto à formação de seus gestores**. *Em Aberto*, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev./jun. 2000. MACHADO, Márcia . **A dinâmica do trabalho de gestão** (2012). MACHADO, Maria Aglaê de Medeiros. **A Gestão da Educação Básica na Perspectiva do Regime de Colaboração: algumas notas.**

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Os encontros serão coordenados e ministrados pelos Agentes de Desenvolvimento Educacional da Divisão de Supervisão em parceria com membros de Divisão de Formação. Sugerimos a organização de uma equipe que fique responsável pela ação e que será composta por dois representantes de cada uma das diretorias citadas. Portanto, não haverá necessidades de recursos financeiros para contratação de palestrantes.

Não haverá também dispêndios com estrutura física, uma vez que a formação ocorrerá no Centro de Formação de Professores, no qual há salas com toda infraestrutura de equipamento necessário para a formação. O material impresso a ser disponibilizado, também não pressupõe custos, pois a SME já tem uma cota destinada à impressão e fotocópias.

O cronograma para os trabalhos dependerá da autorização da SME e da disponibilidade de salas, conforme a agenda do local. Ponderamos que os encontros ocorram quinzenalmente a partir do início do ano letivo de 2015.

As seções que se seguem abordarão a segunda etapa da ação, qual seja, a formação destinada aos docentes.

3.3.2.2 Formação destinada aos professores de Educação Infantil

Esta ação é destinada aos professores que lecionam em turmas de Maternal II, 1ª e 2ª etapas da e Educação Infantil, e visa refletir com esses profissionais temas diretamente ligados à prática docente. O foco principal

desta proposta é ampliar o conhecimento teórico dos docentes, aperfeiçoar e legitimar práticas pedagógicas já adotadas por eles e muito pouco partilhadas entre seus pares. Além disso, o processo de formação deve enriquecer o ambiente das unidades Escolares com valorização das linguagens infantis e com a reorganização dos tempos, espaços e materiais.

Considerando que, atualmente a SME vem desenvolvendo com esses profissionais encontros para a aplicação da versão preliminar do documento "Currículo para a Educação Infantil", esta ação irá complementar a que já vem sendo realizado. Desta forma, adotaremos a mesma configuração já utilizada para a composição dos grupos de estudo, uma vez que já possuem uma logística eficaz para a realização dos encontros.

Sendo assim, as formações ocorrerão no mesmo local já descrito no item 3.2.2.1, sem nenhum recurso adicional, por meio de dez encontros mensais de 4 horas, organizados em três módulos, totalizando uma carga horária de 40h.

As temáticas serão guiadas por dois eixos: (i) tempos e espaços para o trabalho pedagógico na Educação Infantil, e b) o professor e seus instrumentos de trabalho. Para viabilizar a frequência dos docentes, propomos que sejam substituídos por professores substitutos de Educação Infantil, conforme previsto na Lei Complementar nº 540, que altera o Estatuto do Magistério Público Municipal, publicado pela Prefeitura Municipal de Limeira publicou no JOM, em 17 de agosto de 2010.

Os quadros 14, 15 e 16 apresentam os conteúdos, agrupados em módulos temáticos, que serão desenvolvidos com professores ao longo da formação.

O quadro 14, abaixo, se refere ao modulo I e terá o objetivo de introduzir alguns conceitos presentes no cotidiano das Escolas de Educação Infantil, assim como refletir sobre as concepções e finalidades da Educação Infantil.

Quadro 14 – Módulo I – Concepções e conceitos presentes na Educação Infantil

	Conteúdos	Aportes Teóricos
	Discutindo conceitos: - O desenvolvimento infantil e a	Vigotski, L. S.(2009). **A construção do pensamento**

Encontro I	aprendizagem. - Binômios sempre presentes: educar e cuidar e brincar e aprender, conceitos integrados? - O que significa ensinar na Educação Infantil. - Rotina- espelho das concepções: as atividades e projetos desenvolvidos.	**e da linguagem.** Vigotski, L. S.(2006). **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade Escolar.** MEC (1997) **Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil**.
Encontro II	**O Tempo e o espaço na Educação Infantil** - as diferenças entre espaço e ambientes; - repensando a organização dos espaços, tempos e ambientes da Escola e da sala de aula.	MEC (1997) **Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil.**
Encontro III	**O Brincar na Educação Infantil:** **-** atividade lúdica no contexto da educação: jogos, brincadeiras e suas possibilidades.	Friedmann, Adriana. **O brincar na Educação Infantil: observação, adequação e inclusão.** 2012
Encontro IV	**O currículo e os Projetos Pedagógicos na Educação Infantil** - Pressupostos e concepções norteadoras do currículo. - Currículo para a Educação Infantil: versão preliminar. - Proposta pedagógica e seus elementos.	Salles, Fátima. Faria Vitória. **Currículo na Educação Infantil: Diálogos com os demais elementos da proposta pedagógica**. (2012) Barbosa, Maria C.S, Horn, Maria da Graça. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil.** 2008.

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

O quadro 15 que se segue traz os conteúdos a serem desenvolvidos com os professores nos três encontros que compõem o módulo 2 da formação.

Quadro 15 – Módulo II: As diferentes linguagens na infância

	Conteúdos	Aporte teórico
Encontro V	**As práticas de linguagem oral escrita na Educação Infantil:** O ler e escrever na Educação Infantil. O trabalho com os gêneros do discurso na Educação Infantil. Discutindo as práticas pedagógicas A leitura e literatura no contexto da Educação Infantil.	Brandão, Ana Carolina Perrusi. Rosa, Ester Calland de Sousa. **Ler e escrever na Educação Infantil.** (2011) Cardoso, Bruna. *Práticas de linguagem oral e escrita na Educação Infantil*. (2012)
Encontro VI	**As artes visuais na infância:** - Fases do desenho. - O espaço, os materiais e as possibilidades. **-** Propostas e intervenções do professor.	Barbieri, Stela. **Interações: onde está arte na infância**. (2012)
Encontro VII	**As atividades rítmicas e**	Piccolo, Vilma Leni Nista.

	expressivas na infância **-** Música e movimento. **-** Repertório musical. **-** A escuta e a criação musical na infância. **-** Propostas e intervenções do professor.	Moreira, Wagner Wey. **Corpo em movimento na Educação Infantil** (2012) Zogonel, Bernardete. **Brincando com música na sala de aula.** (2012)

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

No quadro 16 apresentamos os conteúdos do módulo III que encerra a formação dos professores:

Quadro 16 – Módulo III: O professor e seus instrumentos de trabalho

	Conteúdos	Aportes teóricos
Encontro VIII	O professor e seu papel na Educação Infantil.	Oliveira, Zilma de Oliveira. **O trabalho do professor na Educação Infantil**. (2012)
Encontro IX	A importância do planejamento.	Oliveira, Zilma de Oliveira. **O trabalho do professor na Educação Infantil.** (2012)
Encontro X	Avaliação e diagnóstico como instrumentos para o planejamento do professor:	Hoffmann, Jussara. **Avaliação e Educação Infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. (2012)

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Na seção seguinte, detalhamos o processo de implementação da Ação 3.

3.3.3 Implementação

O primeiro passo para a implementação Ação 3 será a apresentação da proposta de formação continuada ao Secretário da Educação e aos técnicos de sua equipe, uma vez que o âmbito de minha atuação não me permite decidir pela implantação imediata da proposta.

Após a aprovação e definida a equipe responsável por sua implementação, será definido o cronograma para a realização dos encontros que serão ministrados pelos membros das equipes de Formação e de Ensino, responsáveis pela Educação Infantil, não sendo necessária a contratação de palestrantes.

Posteriormente, já com as datas e horários definidos, os gestores serão informados da formação, por meio de uma convocação assinada pelo Secretário de Educação.

O prazo previsto para essa ação é de cinco meses, com início estimado para o mês de março de 2015, logo após o início do ano letivo. Todavia, poderá ser alterado, se houver algum impedimento para sua realização.

3.3.4 Avaliação da Ação 3

O último encontro será dedicado à elaboração coletiva e colaborativa de um documento sobre as considerações dos gestores acerca de aspectos que mereçam atenção da Secretaria de Educação, para o aperfeiçoamento da Educação Infantil no Município de Limeira.

Esse documento tem dois objetivos: (i) servir de um mecanismo de avaliação da ação proposta, considerando que a partir dela poderemos verificar se os gestores se apropriaram dos conteúdos abordados e (ii) servir de indicador à Secretaria de Educação para novas políticas e/ou programas educacionais para a Educação Infantil. Em relação à formação dos docentes, a avaliação se dará por meio de elaboração de um relatório produzido coletivamente pelos grupos de estudos, que nos fornecerá evidências sobre o grau de apropriação dos conteúdos abordados pelos participantes e a satisfação dos gestores e docentes com a formação.

O quadro 17 abaixo apresenta uma síntese da Ação 3.

Quadro 17- Síntese da ação3: Grupos de estudo, formação para gestores e docentes da Educação Infantil.

Grupo de estudos para gestores de Escola de Educação Infantil	
Objetivos	• Oferecer aos gestores Escolares formação em serviço. • Ampliar o conhecimento teórico dos profissionais e aperfeiçoar as práticas que já realizam em suas unidades.
Atores envolvidos	Gestores de Escolas da Educação Infantil e técnicos da SME
Desenvolvimento	Grupo de estudos com os gestores: dez encontros realizados a cada 15 dias. Conteúdos organizados em quatro módulos.
Prazo	5 meses: março a julho de 2015.
Custo	Não haverá dispêndio.
Grupos de estudos para docentes de Educação Infantil	
Objetivos	• Oferecer aos gestores Escolares formação em serviço.

	• Ampliar o conhecimento teórico dos profissionais e aperfeiçoar as práticas que já realizam em suas unidades.
Atores envolvidos	Docentes de Educação Infantil e técnicos da SME.
Desenvolvimento	Grupo de estudos com os docentes: dez encontros realizados mensalmente. Conteúdos organizados em três módulos.
Prazo	10 meses: fev. a nov. de 2015 .

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Uma visão global das ações previstas neste Plano de Ação Educacional, que contempla as três microações desenvolvidas neste Capítulo, pode ser visualizada no apêndice denominado como quadro síntese.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho trouxe achados inesperados acerca da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Limeira. Nasceu de uma inquietação frente aos apontamentos das colegas gestoras de Ensino Fundamental que, em reuniões na Secretaria da Educação, afirmavam que os alunos oriundos de Centros Infantis (Creches) apresentavam mais dificuldades e desempenho inferior no primeiro ano do Ensino Fundamental, quando comparados aos dos alunos egressos das EMEIs (pré-escolas).

Como gestora de um Centro Infantil me questionava*: Os alunos oriundos de Centros Infantis - Creches municipais - e de Escolas Municipais de Educação Infantil – pré-escolas - realmente apresentariam essas dificuldades anunciadas por professores e gestores em reuniões de formação? A avaliação feita por esses docentes e gestores realmente corresponderia ao quadro real de desempenho desses alunos?*

Partindo destes questionamentos, iniciei a pesquisa, analisando os resultados de desempenho de dois grupos de alunos, egressos de CIs e de EMEIs. Surpreendentemente, os resultados de desempenho dos alunos, egressos dessas instituições, nas avaliações bimestrais no ano letivo de 2013, e analisadas ao longo da pesquisa, revelaram que os alunos oriundos dos Centros Infantis se apropriaram da escrita, do letramento e de conhecimentos matemáticos, de maneira semelhante e, em alguns casos, até mesmo superior à dos alunos egressos das EMEIs, diferentemente do que fora apontado pelos professores e gestores do Ensino Fundamental.

Esse achado desencadeou outras questões sobre os apontamentos feitos pelos gestores e professores de Ensino Fundamental: *Quais seriam as dificuldades sentidas por esses profissionais ao trabalharem com grupos de alunos de CI? Que fatores levariam esses profissionais a fazerem apontamentos equivocados?*

Para responder a essas questões, lancei mão na realização de um grupo focal com professores de primeiro ano de Ensino Fundamental de seis Escolas da Rede Municipal de Ensino. A partir dessa ferramenta, pude perceber dois aspectos importantes: (i) os professores esperam que a Educação Infantil

prepare o aluno para o Ensino Fundamental; (ii) os professores têm uma perspectiva preconceituosa em relação ao trabalho pedagógico desenvolvido nas Creches municipais.

Este pensamento preconceituoso com as Creches se baseia na história da Educação Infantil no Brasil, afinal, antigamente as Creches com seu caráter totalmente assistencialista. Os estudos de Kuhlmann Jr. (1998) apontam que as pré-escolas eram destinadas às crianças de famílias abastadas enquanto que as Creches destinadas para os pobres. Ele afirma, ainda, que esta concepção refere-se a um tratamento empobrecido as crianças pobres, que ia desde espaços restritos, adultos em número insuficiente, atividades, quase que exclusivamente, voltadas aos cuidados físicos: higiene, alimentação, segurança física e ao regramento moral de caráter atitudinal (valores, moralismo, regras, condutas e comportamento).

Mas hoje a situação mudou, faz dezoito anos que, por meio da LDB/96, que as Creches deixaram de estar vinculadas à Assistencial Social e passaram a compor a primeira etapa da Educação Básica conforme Seção II, do Capítulo 2.

Atualmente as Creches se tornaram instituições de Educação Infantil, porém a falta de conhecimento e a resistência em enxergar as Creches em sua nova concepção atrapalham a Educação Infantil chegar a um patamar em que possa ser considerada realmente uma instituição de ensino.

Diante dessas constatações, procurei analisar as diretrizes educacionais de quatro Escolas de Educação Infantil, sendo dois CIs e duas EMEIS, buscando verificar fatores que levavam professores, participantes do grupo focal, a afirmarem que as EMEIs desenvolviam um trabalho pedagógico mais próximo das expectativas que tinham das finalidades da Educação Infantil.

Essa análise me possibilitou verificar que nas Escolas de Educação Infantil pesquisadas, o brincar estava presente nas rotinas das EMEIs e nos Centros Infantis, porém que os tempos e os espaços estavam estruturados a partir da organização institucional, em outras palavras, nos Centros Infantis (Creches), onde as crianças permanecem em período integral, observei maior interrupção da atividade pedagógica em sala de aula em razão das atividades de cuidado e bem estar específicos dessas instituições. Contudo, os achados da pesquisa sobre o desempenho dos alunos demonstrou que este aspecto

não interfere nos resultados do desempenho alcançados pelos alunos oriundos dos CIs.

Isso me revelou que o problema estava justamente na transição dos alunos para o Ensino Fundamental e que as concepções acerca das finalidades da Educação Infantil são um dos principais pontos de tensões entre esses dois segmentos de Ensino, o que foi evidenciado pelo grupo focal de professores de Ensino Fundamental e pelas entrevistas com os gestores de Escolas de Educação Infantil.

Nas Escolas municipais de Educação Infantil predominam as brincadeiras e a socialização, características de uma concepção desenvolvimentista, com objetivos focados no desenvolvimento global e harmônico das crianças; enquanto que nas EMEIs, as professoras de Ensino Fundamental acreditam que o trabalho pedagógico tem função primordial de preparar as crianças para terem sucesso nos primeiros anos do Ensino Fundamental, postura comum à concepção preparatória ou escolificada da Educação Infantil.

Assim, ao ingressarem no primeiro ano do Ensino Fundamental, as crianças se depararam com um hiato entre as rotinas e as práticas educativas desenvolvidas pelas Escolas (Educação Infantil e Fundamental), quando, na verdade, a situação “requer diálogo entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, diálogo institucional e pedagógico, dentro da Escola e entre as Escolas, com alternativas curriculares claras.” (KRAMER, 2006, p.811).

Argumento que essa situação evidencia a necessidade de se implementar uma política de gestão que contribua para um alinhamento das concepções e finalidades da Educação Infantil na Rede Municipal de Limeira.

Refletindo sobre o alcance de minha atuação como gestora de Centro Infantil, destaco a Ação 1 de meu Plano de Ação Educacional que acredito ser o primeiro passo para a construção de um projeto político pedagógico que visa conciliar propostas e práticas pedagógicas da Educação Infantil das duas redes de ensino, projeto experimental que, se bem sucedido, poderá ser ampliado como política educacional, representando ganhos educacionais para nossos alunos.

Outro achado relevante da pesquisa foi em relação à atuação dos gestores e professores de Educação Infantil. As entrevistas evidenciaram que

esses profissionais possuem perfil mais burocrático e administrativo, embora reconheçam a importância de sua atuação frente às demandas pedagógicas da Escola. .

Em relação aos docentes de Educação Infantil, a pesquisa demonstrou que parte considerável dos professores que atuam nos Centros Infantis tem dificuldade para desenvolver suas funções, ora por serem inexperientes, tendo ingressado recentemente na rede, ora por serem mais antigos. O longo período de inexistência de programas de formação para esses profissionais (professores de Educação Infantil), provocou dificuldades no desenvolvimento de um trabalho pedagógico seguindo as orientações e diretrizes educacionais vigentes. Para sanar essa carência, a Ação 3 do Plano de Ação Educacional apresentou um programa de formação de gestores com vista ao fortalecimento da liderança pedagógica desses profissionais.

Compreendo que há muito ainda a avançar nas discussões por uma política educacional a nível municipal, capaz de proporcionar um estreitamento dos vínculos entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, e de garantir qualidade na formação continuada de gestores e professores. Finalizo minhas considerações afirmando que este trabalho não teve a pretensão de esgotar o tema abordado, mas apontar, a partir dos estudos realizados, que a Educação Infantil deve ocupar um espaço mais significativo nos programas educacionais da Rede Municipal de ensino de Limeira, considerando sua especificidade.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia. **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?** Em defesa do ato de ensinar. Campinas, SP: Alínea, 2007.

ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia. **A Educação Infantil e o Ensino Fundamental de Nove anos.** *In*: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (Orgs.). Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil? Em defesa do ato de ensinar. Campinas, SP: Alínea, 2007. p. 37-50.

ARERALO, Lisete Regina Gomes; JACOMINI, Márcia Aparecida; KLEIN, Sylvie Bonifácio. O Ensino Fundamental de nove anos e o direito à educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 35-51, jan./abr. 2011.

COELHO, Rita. Entre o direito e o dever: depoimento [jan./mar 2014]. Porto Alegre, RS: ***Revista Pátio: Educação Infantil***. Entrevista concedida a Cristiane Marangon.

DIAS, Claudia Augusto**. Grupo Focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas.** Material disponibilizado no Programa de Pós-Graduação em Avaliação e Gestão da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora, MG, 2013.

_____. Dilemas da obrigatoriedade da Educação Infantil. **Pátio: Educação Infantil.** v. 38, nº XII,p. 05-07, jan/mar. 2014**.**

DUARTE, Rosália: Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, nº 24, 2004, p. 213-225, Universidade Federal do Paraná.

KAGAN, S.L. Qualidade na Educação Infantil: revisão de um estudo brasileiro e recomendações. **Cadernos de Pesquisa**, v.41. nº142, p.56-67. jan./abr. 2011.

KRAMER. S. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e/é Fundamental. **Educação e sociedade**. Campinas,SP, v. 27, n. 96, p. 797- 818, out. 2006. Edição Especial

_____, Sonia; CORSINO, Patrícia; NUNES, Maria Fernanda R. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n.1, p. 69-85, jan./abr. 2011.

LEONTIEV, Alexis. Uma Contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. *In*: VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Cone, 2006. p. 59-83.

_____. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Cone, 2006. p. 119-142.

LURIA, Alexander Romanovich. O desenvolvimento da descrita na criança. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Cone, 2006. p. 143-189.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola**: Teoria e Prática, 5ª ed. Goiânia, Alternativa, p. 102, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia** e **pedagogos**: **inquietações** e **buscas**. Artigos de demanda contínua. Educar, Curitiba, n. 17, p. 153-176.2001. Editora da UFPR.

LIMEIRA. **Deliberação CME nº1/2009,** de 31 de março de 2009. Dispõe sobre as Normas para a Educação Infantil no Sistema de Ensino do Município de Limeira. Disponível na Secretaria Municipal de Educação de Limeira.

_____. **Deliberação CME Nº 02/2011,** de 04 de outubro de 2011. Altera a Deliberação CME nº 01, de 31 de março de 2009, que dispõe sobre a atualização, fixação e consolidação de normas para a Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Limeira/SP. Disponível na Secretaria de Educação de Limeira.

_____. **Lei nº 4.205/2007** de 12 de novembro de 2007. Aprova o Plano Municipal da Educação2007 – 2017. Disponível na Secretaria de Educação de Limeira.

_____. **Lei Complementar nº 207/1999**. Dispõe sobre o Estatuto do Quadro de Magistério do Município de Limeira. Disponível na Secretaria de Educação de Limeira.

_____. **Lei Complementar nº 276/ 2002**. Altera a Lei Complementar 207/1999 que dispõe sobre o Estatuto do Quadro de Magistério do Município de Limeira. Disponível na Secretaria de Educação de Limeira.

_____. **Lei Complementar nº183/1997** de 22 de novembro de 1997. Dispõe sobre as instituições Escolares.

_____**Resolução SME nº 13/2012** de 26 de novembro de 2012
Republicado por haver alterações Dispõe sobre Sistema de Avaliação dos Estudantes da Rede Municipal de Ensino. Disponível: Jornal Oficial do Município de Limeira, de 14 de dezembro de 2012, EDIÇÃO: 3937.

_____. _____. Plano de Ação Pedagógica para o ano 2012. Limeira, SP, 2012.

_____. _____. Plano de Referência Curricular para o ano 2012. Limeira,
SP, 2012.

_____. _____. Plano Gestor 2011-2014 do Centro Infantil “A”. Limeira, SP, 2011.

_____. _____. Plano Gestor 2011-2014 do Centro Infantil “B”. Limeira, SP, 2011.

_____. _____. Plano Gestor 2011-2014 da EMEI “A” Limeira, SP, 2011.

_____. _____. Plano Gestor 2011-2014 da EMEIE “B”. Limeira, SP, 2011.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **A prática pedagógica histórico-crítica na Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Autores Associados. Campinas, SP. 2011. Acervo pessoal.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. 2ª ed. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2007.

_____. **Ensino Fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantaçã**o. 2ª ed. Brasília, 2009.

_____. **Ensino Fundamental de nove anos: Orientações gerais**. Brasília, 2004.

MOSS, Peter. **A relação entre a primeira infância e Educação obrigatória**. Pátio: Educação Infantil. v. 38, nº XII, p. 09-11, jan/mar. 2014.

MOTTA, Flávia Miller Naethe. **De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 157-173, jan./abr. 2011.

PINAZZA, Mônica Appezzato. Desenvolvimento profissional em contexto: estudos de condições de formação e mudança. *In*: KISHIMOTO, Tizuko Morchida, FORMOSINHO, Julia Oliveira, (Org.) **Em busca da Pedagogia da Infância, pertencer e participar**. Porto Alegre: Penso, 2013.

ROSSINI, Sandrine Cristina Ibañes. **A implementação do sistema de avaliação dos estudantes da Rede Municipal de Limeira – SP no ano de 2012: uma análise de como a política é absorvida pelas Escolas pesquisadas a partir da atuação dos gestores Escolares.** Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Programa de Pós-Graduação Profissional – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

RIZZO, Gilda. **Creche: organização, currículo**, **montagem e funcionamento**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. Acervo pessoal.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007 - (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v. 5).

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008 - (Coleção Educação Contemporânea).

_____. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 9ª ed. São Paulo: Autores Associados, 2005.

_____. **História das ideias pedagógicas no Bras**il. São Paulo: Autores Associados, 2007.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de (Org.). **Educação da infância: história e política**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

VIGOTSKI, Lev Semenovich**. O problema do ensino e do desenvolvimento mental na idade Escolar.** *In*: Psicologia pedagógica. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 465-515.

_____. Desenvolvimento dos conceitos cotidianos e científicos na idade Escolar. *In*: **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 517-546.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade Escolar. *In*: VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Cone, 2006. p. 103-117.

WEBGRAFIA

BARRETO, Ângela M. Rabelo F. Por que e para que uma política de formação do profissional de Educação Infantil? *In: Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil.* MEC. 1994. Disponível em: <http://www.sema.edu.br/editor/fama/livros/educacao/ 20INFANTIL.pdf>. Acesso em 25 maio 2014.

BONAMINO, Alicia Maria Catalano de; POLON, Thelma Lucia Pinto. *Identificação dos perfis de liderança e características relacionadas à gestão pedagógica em Escolas eficazes.* : 25º Simpósio Brasileiro e 2º Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, São Paulo, SP, 2011. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/ comunicacoesRelatos /0521.pdf.>. Acesso em: 30 mar. 2014.

BRASIL. *Constituição Federal 1988*. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.pdf.>. Acesso em: 12 nov. 2013.

_____. *Emenda Constitucional nº53,* de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm.> Acesso em: 12 nov. 2013.

_____. .*Lei Federal nº 9394/96.* Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.> acesso em: 25 set. 2013.

_____. *Lei Federal nº 11.274*. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em: 25 set. 2013.

_____. *Lei Federal Nº 12.796/13.* Altera a Lei nº 9394/96 que estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional para dispor sobre a formação dos profissionais da Educação e dar outras providencias. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/Lei/L1279>. Acesso em: 25 set. 2013.

_____. *PORTARIA No-867,* de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task.>. Acesso em: 25 set. 2013.

_____. MEC/SEF. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:* v.1, v.2 e v.3, Brasília, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf.>. Acesso em: 18 jan. 2013.

_____. MEC/SEB. *Política Nacional de Educação Infantil: pelos direitos das crianças de zero a seis anos à Educação.* Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf.>. Acesso em: 10 nov. 2013.

CAMPOS, M.M.; HADDAD, L. Educação Infantil: crescendo e aparecendo**.** *Cadernos de Pesquisa,* São Paulo, n. 80, p. 11-20, fev. 1992. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/311.pdf.>. Acesso em: 27 out. 2013.

_____. A qualidade da Educação Infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, nº. 127, p. 87-128, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n127/a0536127.pdf.>. Acesso em 22 nov. 2013.

_____ (Coord.) et. al*. Educação Infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa.* São Paulo: Fundação Carlos Chagas. Ministério da Educação; Banco Interamericano de Desenvolvimento, 2010 (Relatório Final). Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/eixostematicos/educacaoinfantil/pdf/relatorio_final.pdf.> Acesso em: 22 nov. 2013.

_____; ESPOSITO, E.B. GI-MENES, N. ABUCHAIM, B. A qualidade da Educação Infantil: um estudo em seis capitais brasileiras. *Cadernos de Pesquisa***,** v. 41, nº. 142, p. 20-54, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n1/v37n1a02.pdf.> Acesso em: 22 nov. 2013.

DIDONET. Vital. Creche: a que veio... Para onde vai**.** *Em Aberto.* Educação Infantil: a Creche, um bom começo. Brasília. v. 18, nº73, 2001, p. 10-27. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1107/1007>. Acesso em: 25 set. 2013.

FARIA Ana Lúcia Goulart. Políticas de regulamentação, pesquisa e pedagogia em Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica. *Educação e Sociedade.* Campinas, v.6, nº 92, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.com.br>. Acesso em: 28 ago. 2013.

KUHLMANN JÚNIOR, Moyses. *Trajetórias das Concepções de Educação Infantil*. Disponível em:< www.omep.org.br/artigos/palestras/05.pdf. >. Acesso em: 03 set. 2013.

LAURO, Bianca Recker. *A diversidade no/do cotidiano da Creche: identidades, conhecimentos, espaços tempos***.** Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação– Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2007. Disponível em: <http://www.ufjf.br/ppge/files//2009/07/dissertacaobianca.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2013.

LIMA, Rita Carla. SÉRGIO, Maria Cândida, SOUZA, Adriana Cristina de*. A prática docente do professor de Educação Infantil: contribuições para o desenvolvimento das crianças*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo Programa de Pós-Graduação Educação: Currículo Revista *e-curriculum* ISSN: 1809-3876. Disponível em: <http://WWW. revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/download/9032/6631..> Acesso em: 17 maio 2014.

MATHIAS, Elaine Cristina Bio; PAULA, Sandra Nazareth de. *A Educação Infantil no Brasil: avanços, desafios e políticas públicas.* Revista Interfaces: ensino, pesquisa e extensão, UEMS, Paranaíba/MS, ano 1, nº 1, 2009. Disponível em: http://www.revistainterfaces.com.br/Edicoes/1/1_5.pdf. >. Acesso em: 17 set. 2013.

MOURA, Josana Ferreira Bassi de. DONGO-MONTOYA, Adrián Óscar. *Proposta construtivista em questão: análise da experiência brasileira no ensino da leitura e da escrita*. Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas. V. 4, n 1, jan-jul. 2012. Disponível em: <www.marilia.unesp.br/scheme>. Acesso em: 18 out. 2013.

MOTTA, Artur. *Leitura Multimídia - Da sala de aula à comunidade educativa: desafios das novas funções de gestão***.** Palestra proferida no dia 13/05/2009, como parte da programação da Semana de Pedagogia da Universidade Estácio de Sá- Campus Barraworld. Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. CAED, UFJF, Juiz de Fora, MG, 2013. Disponível em: <http://www.ppgp.caedufjf.net/course/view.php?id=75>. Acesso em: 11 dez. 2013.

OCDE. *Starting strong I*. Paris. OECD, 2001. Disponível em: <http://www.oecd.org/newsroom/37425999.pdf.>. Acesso em: 14 abr. 2014.

OCDE. *Starting strong II.* Paris. OECD, 2006. Disponível em: <http://www.oecd.org/edu/school/startingstrongiiearlychildhoodeducationandcare.htm. . >. Acesso em: 14 abr. 2014.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos*. O currículo na Educação Infantil: o que propõe as novas diretrizes nacionais?* Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=7153&Itemid=.>. Acesso 17 maio 2014.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado. MACHADO, Maria Cristina Gomes. *A História da Educação Infantil no Brasil: Avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional***.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.33, p.78-95,

mar.2009 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/33/art05_33.pdf.> Acesso em: 25 set. 2013.

POLON, T. L. P*. Identificação dos perfis de liderança e características relacionadas à gestão pedagógica eficaz nas Escolas participantes do Projeto GERES***:** Estudo Longitudinal - Geração Escolar 2005 - Pólo Rio de Janeiro. Tese de Doutorado - Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: Disponível em <http://www.ppgp.caedufjf.net/course/view. php?id=75.>. Acesso em 25 Nov. 2013.

PROGRAMA REDINS - Redes pela Educação Infantil. Disponível em: <http://www.idis.org.br/iscom/programa-redins-redes-pela-educacao-infantil>. Acesso em 19 jan. 2013.

PROGRAMA ESTUDAR PRÁ VALER. Disponível em:<http://cenpec.org.br/projetos>. Acesso em: 19 jan. 2013.

PROJETO ENTRA NA RODA. Disponível em: <http://www.vwbr.com.br/fundacaovw/novo/portugues/TextoProjetos.aspx?idProjeto=24 >. Acesso em: 19 jan. 2013.

PROGRAMA LETRA E VIDA. Disponível em: <http://cenp.edunet.sp.gov.br/letravida/#>. Acesso em: 19 de jan. 2013.

SÃO PAULO, SE. *Resolução SE nº123/1998.* Dispõe sobre transferência de Escolas ou classes estaduais do Programa de Ação de Parceria Educacional Estado-Município e dá providências. Disponível em: < http://municipalizacao.edunet.sp.gov.br/. >. Acesso em: 03 dez. 2013

APÊNDICE 1- ROTEIRO DE ENTREVISTA

Estudo: EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE LIMEIRA – SP UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE AS CRECHES E AS PRÉ-ESCOLAS FRENTE AOS ATUAIS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL.

TECNICO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

1- Você pode fazer um retrospecto da Educação Infantil no município de Limeira uma vez que você iniciou sua carreira como professora de Educação Infantil e tem atuado por um bom período na Secretaria da Educação, acompanhando e orientando o trabalho das instituições de ensino.

2- A Educação Infantil atualmente tem sofrido modificações devido às mudanças legais - como LDB 3994/96, Lei Complementar nº 183, que definem as formas de atendimento aos alunos na faixa etária de zero a dez anos, Plano Municipal de Educação para 2007-2017, Lei nº 4.205 de 12/11/2007, o convênio celebrado entre Estado e Município com municipalização das séries iniciais do Ensino Fundamental, a Deliberação CME Nº. 01 de 31/03/2009, a qual dispõe sobre a atualização, fixação e consolidação de normas para a Educação Infantil e a Lei Federal nº, 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que instituiu o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Quais os impactos na Educação Infantil na Rede Municipal de Limeira?

3- Os gestores de Escola de Ensino Fundamental têm apontado um desnivelamento nos níveis de aprendizagens entre os alunos ingressantes no primeiro ano oriundos dos Centros Infantis (Creches municipais) e das Escolas Municipais de Ed. Inf. A Secretaria concorda com esses apontamentos?

4- Existe algum estudo realizado pela Secretaria que comprove que as crianças oriundas dos Centros Infantis têm apresentado defasagem em relação às expectativas de aprendizagem, ao ingressarem no primeiro ano letivo?

5- A que a Secretaria atribui essa defasagem?

6- Ainda percebe-se um forte caráter assistencialista em nossos Centros Infantis que pode ser percebido nas reuniões de compartilhamento de demanda, na continuação do atendimento das crianças de 4 e 5 anos nas Creches, enquanto a legislação federal preconiza o atendimento nessas instituições de 0 a 3 anos. Você

concorda que isso pode influenciar a forma como os gestores organizam o trabalho pedagógico nas Creches?

7- Você percebe uma atuação diferente do gestor de Creche e gestor de EMEI em relação ao acompanhamento do trabalho pedagógico das instituições, assim como a aproximação do Ensino Fundamental. Isso pode influenciar como os professores de Educação Infantil se preocupam com os resultados obtidos de sua prática?

8- Atualmente você coordena as ações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Você acredita que as defasagens dos alunos das Creches podem comprometer as metas estipuladas pelo Programa?

9- O que os professores de primeiro ano têm apontado em relação a essas diferenças e como eles têm lidado com essa situação?

10- A Secretaria tem planejada alguma ação para a superação das diferenças entre as Creches e as EMEIs?

APÊNDICE 2- ROTEIRO DE ENTREVISTA

Estudo: EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE LIMEIRA – SP UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE AS CRECHES E AS PRÉ-ESCOLAS FRENTE AOS ATUAIS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL.

GESTORES E COORDENADORES PEDAGÓGICOS DOS CENTROS INFANTIS (CREHES MUNICIPAIS) PESQUISADOS

1- A Educação Infantil atualmente tem sofrido modificações devido às mudanças legais - como LDB 3994/96, Lei Complementar nº 183 que definem as formas de atendimento aos alunos na faixa etária de zero a dez anos, Plano Municipal de Educação para 2007-2017, Lei nº 4.205 de 12/11/2007, o convênio celebrado entre Estado e Município com municipalização das séries iniciais do Ensino Fundamental, a Deliberação CME Nº. 01 de 31/03/2009, a qual dispõe sobre a atualização, fixação e consolidação de normas para a Educação Infantil e a Lei Federal nº, 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que instituiu o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Quais os impactos na Educação Infantil na Rede Municipal de Limeira?

2- Os Centros Infantis, no início tinha forte caráter assistencialista. Vocês acreditam que isso ainda permanece? Por quê?

3- Isso compromete o trabalho pedagógico desenvolvido nesta instituição?

4- Para vocês, qual a função da Creche?

5- De acordo RCNEI, a Educação Infantil não deve nem ser assistencialista, nem preparatória para o Ensino Fundamental, conforme aponta Marsiglia (2011):

> Os RCNEI defendem que "[...] a instituição de Educação Infantil é um lugar onde predomina o espontâneo e as brincadeiras prazerosas, ou seja, há uma atmosfera não diretiva no trabalho pedagógico. Acaba-se por defini-la como complementar a Educação familiar" (ARCE, 2007, p. 21, apud MARSIGLIA, 2011p. 63).

Vocês concordam que a Educação Infantil não deve preparar para o Ensino Fundamental? Vocês acreditam que isso compromete o trabalho pedagógico a ser desenvolvido no primeiro ano do Ensino Fundamental?

6- Como são organizados os tempos e espaços Escolares nesta instituição?

7- Como é dividido o tempo entre o cuidado pessoal, a recreação e o trabalho pedagógico?

8- Vocês acreditam que a dinâmica da Creche atrapalha o trabalho pedagógico desenvolvido?

9- Como é feito o acompanhamento pedagógico desenvolvido?

10- Gestor, quanto tempo do dia você dedica ao acompanhamento do trabalho pedagógico em sala de aula? Como você organiza esse acompanhamento e o que o dificulta?

11- Coordenador, o fato de acompanhar o trabalho dos monitores e dos professores dificulta o acompanhamento do trabalho pedagógico em sala de aula?

12- De que forma vocês se articulam com as Escolas de Ensino Fundamental para as quais vocês encaminham os alunos de 2ª etapas? Vocês procuram se informar das dificuldades que os alunos egressos da Escola estão encontrando no Ensino Fundamental e quais as ações que já foram tomadas?

13- Como a Escola tem absorvido a implementação da Pedagogia Histórica Critica e o novo Plano de Referência Curricular (rol de conteúdos, metodologias e sugestões de atividades)?

14- O que vocês conhecem a respeito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa? Vocês acreditam que esse programa influencia na Educação Infantil? De que forma?

15- Quais ações necessárias para que se fortaleça o trabalho pedagógico da Educação Infantil sobre tudo nas Creches?

APÊNDICE 3- ROTEIRO DE ENTREVISTA

Estudo: EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE LIMEIRA – SP UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE AS CRECHES E AS PRÉ-ESCOLAS FRENTE AOS ATUAIS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL.

GESTORES DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL (EMEIS) PESQUISADA.

1- A Educação Infantil atualmente tem sofrido modificações devido às mudanças legais - como LDB 3994/96, Lei Complementar nº 183 que definem as formas de atendimento aos alunos na faixa etária de zero a dez anos, Plano Municipal de Educação para 2007-2017, Lei nº 4.205 de 12/11/2007, o convênio celebrado entre Estado e Município com municipalização das séries iniciais do Ensino Fundamental, a Deliberação CME Nº. 01 de 31/03/2009, a qual dispõe sobre a atualização, fixação e consolidação de normas para a Educação Infantil e a Lei Federal nº, 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que instituiu o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Quais os impactos na Educação Infantil na Rede Municipal de Limeira?

2- Quais as dificuldades que surgiram a partir dessas alterações legais?

3- Isso compromete o trabalho pedagógico desenvolvido nesta instituição?

4- Para vocês, qual a função da Educação Infantil?

5- De acordo RCNEI, a Educação Infantil não deve nem ser assistencialista, nem preparatória para o Ensino Fundamental conforme aponta Marsiglia (2011):

> Os RCNEI defendem que "[...] a instituição de Educação Infantil é um lugar onde predomina o espontâneo e as brincadeiras prazerosas, ou seja, há uma atmosfera não diretiva no trabalho pedagógico. Acaba-se por defini-la como complementar a Educação familiar" (ARCE, 2007, p. 21, apud MARSIGLIA, 2011p. 63).

Vocês concordam que a Educação Infantil não deve preparar para o Ensino Fundamental. Vocês acreditam que isso compromete o trabalho pedagógico a ser desenvolvido no primeiro ano do Ensino Fundamental?

6- Como são organizados os tempos e espaços Escolares nesta instituição?

7- Como é dividido o tempo entre o cuidado pessoal, a recreação e o trabalho pedagógico?

8- Vocês acreditam que a dinâmica da EMEI auxilia ou atrapalha o trabalho pedagógico desenvolvido?

9- Como é feito o acompanhamento pedagógico desenvolvido?

10- Gestor, quanto tempo do dia você dedica ao acompanhamento do trabalho pedagógico em sala de aula. Como você organiza esse acompanhamento e o que o dificulta?

11- Coordenador, o fato da EMEI apenas ter professores facilita o acompanhamento do trabalho pedagógico em sala de aula?

12- De que forma vocês se articulam com as Escolas de Ensino Fundamental nas quais vocês encaminham os alunos de 2ª etapas? Vocês procuram se informar das dificuldades que os alunos egressos da Escola estão encontrando no Ensino Fundamental e quais as ações que já foram tomadas.

13- Como a Escola tem absorvido a implementação da Pedagogia Histórica Crítica e o novo Plano de Referência Curricular (rol de conteúdos, metodologias e sugestões de atividades)?

14- O que vocês conhecem a respeito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa? Vocês acreditam que esse programa influencia na Educação Infantil? De que forma?

15- Quais ações necessárias para que se fortaleça o trabalho pedagógico da Educação Infantil?

APÊNDICE 4- ROTEIRO PARA O GRUPO FOCAL

Estudo: EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE LIMEIRA – SP UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE AS CRECHES E AS PRÉ-ESCOLAS FRENTE AOS ATUAIS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL.

1- Os gestores de Escola de Ensino Fundamental têm apontado um desnivelamento nos níveis de aprendizagens entre os alunos ingressantes no primeiro ano oriundos dos Centros Infantis (Creches municipais) e das Escolas Municipais de Ed. Inf. Vocês concordam com esses apontamentos?

2- Quais são essas diferenças?

3- A que você atribui essas diferenças?

4- Vocês acreditam que as condições socioeconômicas das crianças influenciam no comprometimento da família com o desenvolvimento educacional das crianças? De que forma?

5- O comprometimento familiar das crianças oriundas das Creches e das EMEIs é diferente? Exemplifique.

6- Como essas diferenças comprometem o trabalho no primeiro ano de Escolaridade?

7- Hoje com Pacto pela Alfabetização na Idade Certa, essas diferenças têm preocupado mais? Por quê?

8- O que se espera que os alunos ao ingressarem o 1º ano já possuam de conhecimento consolidado?

9- De acordo RCNEI, a Educação Infantil não deve nem ser assistencialista, nem preparatória para o Ensino Fundamental conforme aponta Marsiglia (2011):

> [...] Os RCNEI defendem que "[...] a instituição de Educação Infantil é um lugar onde predomina o espontâneo e as brincadeiras prazerosas, ou seja, há uma atmosfera não diretiva no trabalho pedagógico. Acaba-se por defini-la como complementar a Educação familiar" (ARCE, 2007, p. 21, *apud* MARSIGLIA, 2011p. 63).

Vocês concordam que a Educação Infantil não deve preparar para o Ensino Fundamental? Vocês acreditam que isso compromete o trabalho pedagógico a ser desenvolvido no primeiro ano do Ensino Fundamental?

10- Quais as sugestões que vocês têm para contribuir com a melhoria do trabalho pedagógico das Creches?

<u>AÇÃO 1</u> : "I COLÓQUIO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE LIMEIRA: "ENCONTROS ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO FUNDAMENTAL"							
ABRANGÊNCIA	**OBJETIVO**	**ÓRGÃO RESPONSÁVEL**	**SUJEITOS ENVOLVIDOS**	**EXECUÇÃO**	**TEMPO PREVISTO**	**FONTE DE RECURSO**	**AVALIAÇÃO**
Rede Municipal de ensino de Limeira	Alinhar as concepções e finalidades da Educação Infantil presentes na Rede Municipal de ensino de Limeira	Secretaria Municipal de Educação de Limeira.	Gestores, professores coordenadores e docentes das Escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental da Rede Municipal. Serão convidados: representantes da rede estadual de ensino, estudantes e comunidade acadêmica.	Palestras e debates sob a responsabilidade de membros da Divisão de Ensino e de Formação. Gestores Escolares e demais educadores poderão apresentar projetos e ações que tenham relação com o tema do colóquio.	Organização do evento: 8 meses. Realização do evento: 2 encontros de 8h.	Não há custos	Curto prazo: aplicação de questionário estruturado aos participantes, acerca da satisfação. Longo prazo: visitas às Escolas para identificar desdobramentos.

AÇÃO 2: PROJETO EXPERIMENTAL: EDUCAÇÃO INFANTIL ARTICULADA – FAZENDO PARCERIA COM O ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE ESTADUAL							
ABRANGÊNCIA	**OBJETIVO**	**ÓRGÃO RESPONSÁVEL**	**SUJEITOS ENVOLVIDOS**	**EXECUÇÃO**	**TEMPO PREVISTO**	**FONTE DE RECURSO**	**AVALIAÇÃO**
Rede Municipal de ensino de Limeira (uma Escola de Educação Infantil) e Rede estadual de ensino (Escola de Ensino Fundamental)	Aproximar a Escola de Educação Infantil, onde atuo como gestora, da Escola estadual de Ensino Fundamental para a qual nossos. alunos egressos são encaminhados . Amenizar a ruptura existente entre os dois segmentos de ensino	Equipes gestoras das Escolas parceiras das duas redes de ensino – municipal e estadual.	Equipes gestoras e docentes representantes dos segmentos de ensino envolvidos - Educação Infantil e Escola estadual de Ensino Fundamental, para onde são encaminhados a maioria de nossos alunos egressos da primeira etapa da Educação Infantil.	Em duas etapas: (i) desenho do projeto experimental: elaborado pela equipe Escolar de Educação Infantil, com a coparticipação da Escola estadual parceira. (ii) implementação do projeto: equipe gestora da Educação Infantil com a parceria da equipe gestora da Escola de Ensino Fundamental	(i) Desenho do projeto experimental: de agosto a dezembro de 2014. (ii) Implementação do projeto experimental: ano letivo de 2015.	Não há custo	Qualitativa: monitoramento e intervenção durante todo o processo. Quantitativa: questionário aos envolvidos no projeto.

<u>AÇÃO 3</u>: GRUPOS DE ESTUDOS: FORMAÇÃO CONTINUADA DE GESTORES ESCOLARES E DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE LIMEIRA							
ABRANGÊNCIA	**OBJETIVO**	**ÓRGÃO RESPONSÁVEL**	**SUJEITOS ENVOLVIDOS**	**EXECUÇÃO**	**TEMPO PREVISTO**	**FONTE DE RECURSO**	**AVALIAÇÃO**
Rede Municipal de ensino de Limeira	Ampliar o conhecimento teórico dos profissionais e aperfeiçoar as práticas que já realizam em suas unidades.	Secretaria de Educação, por meio da equipe técnica: divisão de ensino, de formação e de supervisão.	Gestores e docentes da Educação Infantil da Rede Municipal	Grupo de estudos com gestores Escolares: 10 encontros a cada 15 dias, com conteúdos organizados em 4 módulos. Grupo de estudos com docentes da Educação Infantil: 10 encontros mensais, com conteúdos organizados em 3 módulos.	5 meses: março a julho de 2015 10 meses: fevereiro. a novembro de 2015	Não há custo	Produção coletiva de documento: considerações dos gestores acerca de aspectos que mereçam atenção da Secretaria de Educação, para aperfeiçoamento da Educação Infantil no município. Produção coletiva de relatório produzido coletivamente pelos docentes. Ambas as produções nos fornecerão evidências sobre o grau de apropriação dos conteúdos abordados e satisfação dos gestores e docentes.