



Universidade de Aveiro
2008

Departamento de Ciências da Educação

**Márcia Andréia
Triches**

Educação infantil em Santa Catarina (Brasil) e orientações da UNESCO

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação (Formação Pessoal e Social), realizada sob a orientação científica do Prof. Dr. Carlos Meireles Coelho.

o júri

presidente

Doutora Maria Gabriela Correia de Castro Portugal
professora associada da Universidade de Aveiro

Doutor Manuel Maria de Melo Alte da Veiga
professor associado com Agregação aposentado do Instituto de Educação e Psicologia
da Universidade do Minho

Doutor Carlos Alberto Pereira de Meireles Coelho
professor associado da Universidade de Aveiro (orientador)

Doutora Maria de Fátima Fernandes Neves
professora coordenadora da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra
(arguente)

Ao meu companheiro, pelo incentivo em todos os sentidos.

À minha família, pelo apoio e encorajamento.

agradecimentos

Ao Professor Doutor Carlos Meireles Coelho, pela competência e seriedade com que sempre me orientou.

Aos demais Professores do mestrado, em especial ao Professor António Vítor.

Ao pessoal do Departamento de Ciências da Educação pelo carinho e atenção.

Aos colegas do mestrado que me fizeram sentir em casa, mesmo sendo a única brasileira, gratidão a Sara e a Carina.

À minha família, por todo o apoio e carinho, especialmente à minha *mãe Ildes* e ao meu sogro Luiz. Em nome da minha sobrinha *Gabriely*, agradeço a todos os meus familiares que sempre me encorajaram, porque estudar em outro país é difícil, a saudade é grande, mas a fé, o apoio e o carinho superam distâncias.

Ao Claunir, meu amado e companheiro, meu muito obrigado por ter viabilizado a realização deste sonho.

palavras-chave

Educação infantil; Proposta Curricular de Santa Catarina; orientações da UNESCO

resumo

Procura-se uma abordagem histórica e comparada das funções da educação infantil no Brasil, focando a evolução da educação infantil no Estado de Santa Catarina (Brasil) no sentido da integração na educação básica e da sua municipalização. As orientações para a educação infantil contidas na Proposta Curricular de Santa Catarina são comparadas com as orientações da UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

keywords

Childhood education; Curricular proposal of Santa Catarina; UNESCO recommendations.

abstract

We search a compared historic approach of the childhood education functions in Brazil, focusing the childhood education evolution in the State of Santa Catarina (Brazil) towards the integration in basic education and in its municipalisation. The guidelines for the childhood education enclosed in the curricular proposal of Santa Catarina are compared with the guidelines of UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Índice

Introdução.....	17
1. A trajetória da educação infantil no Brasil: tendência das funções	21
1.1. Antes de 1988: assistência, educação compensatória e preparatória	21
1.2. A Constituição Federal de 1988: o direito da criança à educação	37
1.3. A LDB de 1996: a primeira etapa da educação básica	42
2. A educação infantil no Estado de Santa Catarina	57
2.1. Caracterização do Estado e estatísticas da educação infantil	57
2.2. A administração estadual da educação infantil	69
2.3. A administração municipal da educação infantil	91
3. Orientações da UNESCO e a educação infantil catarinense.....	107
3.1. A educação infantil segundo a UNESCO.....	107
3.2. A Proposta Curricular de Santa Catarina.....	121
Conclusão	139
Bibliografia.....	143

Índice de Figuras

Figura 1: O Estado de Santa Catarina no Brasil	57
Figura 2: Divisão do Estado de Santa Catarina em 6 mesorregiões	58
Figura 3: Divisão do Estado de Santa Catarina em 20 microrregiões	59
Figura 4: Divisão do Estado de Santa Catarina – 293 Municípios	59

Índice de Quadros

Quadro 1: População de zero a seis anos em Sc	62
Quadro 2: Matrículas na Educação Infantil por Dependência Administrativa em Sc	62
Quadro 3: Matrículas na Creche por Dependência Administrativa em Sc	63
Quadro 4: Matrículas na Pré-escola por Dependência Administrativa em Sc	63
Quadro 5: Matrículas na Educação Infantil por Faixa Etária em Sc	64
Quadro 6: Matrículas na Creche por Faixa Etária em Sc	65
Quadro 7: Matrículas na Pré-escola por Faixa Etária em Sc	65
Quadro 8: Professores de Educação Infantil por Nível de Formação em Sc	66
Quadro 9: Professores de Creche e de Pré-escola por Nível de Formação em Sc	67

Lista de Siglas

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CEB	Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação
CEE/SC	Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina
CEI	Centro de Educação Infantil
CFE	Conselho Federal de Educação
CLT	Convenção Lei do Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
CODEPRE	Coordenação de Educação Pré-Escolar
CODEN	Coordenadoria de Ensino
COEDI	Coordenação de Educação Infantil
COEPRE	Coordenadoria de Educação Pré-Escolar do MEC
DATASUS	Departamento de dados do Sistema Único de Saúde
DCB	Departamento da Criança no Brasil
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DNCR	Departamento Nacional da Criança
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FLBA	Fundação Legião Brasileira de Assistência
FPE	Fundo de Participação dos Municípios
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOAS	Lei Orgânica da Assistência Social
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
OMEP	Organização Mundial de Educação Pré-Escolar
ONU	Organização das Nações Unidas
PC/SC	Proposta Curricular de Santa Catarina
PEE	Plano Estadual de Educação de Santa Catarina
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projeto Político Pedagógico
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
R\$	Reais
SAM	Serviço de Assistência a Menores
SC	Santa Catarina

SEB	Secretaria de Educação Básica
SEF	Secretaria de Educação Fundamental
SUBEN	Subunidade de Ensino nas Coordenadorias Regionais de Educação
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i> (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)
UNICEF	<i>United Nations Children's Fund</i> (Fundo das Nações Unidas para a Infância)

Introdução

À semelhança do que aconteceu na Europa, também no Brasil a educação infantil institucional teve o seu início a partir do século XVIII em asilos e internatos. Cerca de dois séculos mais tarde no Brasil com a promulgação da Constituição Federal, em 1988, a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n.º 9 394, em 1996, ocorreram inovações e mudanças no atendimento das crianças de zero a seis anos, acolhendo a função educativa que até então estava omissa, primeiro como um direito para as crianças e depois concebendo a educação infantil como a primeira etapa da *educação básica*¹, na esteira do preconizado pelas organizações internacionais especializadas em educação².

Assim, pretende-se seguir o percurso da educação infantil no Brasil, segundo uma lógica de evolução cronológica, no Estado de Santa Catarina, onde a educação infantil está organizada e gerida a nível municipal. No entanto, ao Estado de Santa Catarina é atribuído o papel de coordenação, orientação e cooperação de toda a educação e também da educação infantil, que se concretiza na Proposta Curricular de Santa Catarina (PC/Sc), um documento elaborado e reformulado, discutido e 'rediscutido'. Este trabalho não pretende ser mais um ponto de vista nessa discussão; pretende tão somente comparar as orientações da Proposta Curricular de Santa Catarina (PC/Sc) e as orientações da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) para a educação infantil.

A pesquisa teve origem nas inquietações que vêm desde o Curso de Pedagogia (habilitação em educação infantil) realizado no período compreendido entre 1996 e 2000 e intensificaram-se com a experiência na atuação por três anos como professora de educação infantil no Município de São Miguel do Oeste, no Estado de Santa Catarina, no Brasil. Porém, a partir de discussões e reflexões realizadas no decorrer do ano curricular do

¹ A *educação básica* no contexto da LDB/96 é "formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio" (artigo 21.º). A educação infantil será oferecida em creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade e em pré-escolas para as crianças de quatro a seis anos de idade (artigo 30.º), enquanto para a UNESCO a educação básica para as crianças "pode ser definida como uma educação inicial (formal ou não formal) que vai, em princípio, desde cerca de três anos de idade até os doze, ou menos um pouco" (Delors *et al.*, 1998: 125).

² Em tempo de consolidação do Acordo Ortográfico, procura-se nesta dissertação seguir os seus princípios, embora ainda não se tenha acesso ao vocabulário consensualizado.

mestrado em Ciências da Educação (Formação Pessoal e Social) na Universidade de Aveiro, despontaram novas questões relacionadas com a educação infantil, especialmente no que diz respeito às orientações das organizações internacionais para esse nível de ensino, nomeadamente a UNESCO.

Deste modo, o presente trabalho objetiva estudar a evolução dos contextos da educação infantil no Brasil; abordar a educação infantil no âmbito do Estado de Santa Catarina (Brasil); identificar as competências do Estado e do Município para com a educação infantil; verificar as orientações da UNESCO para a educação infantil; e mais especificamente comparar as orientações apresentadas na PC/SC e nas orientações da UNESCO para a educação infantil.

Considera-se como hipótese de pesquisa que as orientações da UNESCO estão contidas nas orientações da PC/SC no que diz respeito à educação infantil. Por ser a UNESCO uma das organizações internacionais que atuam como instância de mediação e difusão do atendimento à educação infantil, pretende-se verificar se as suas orientações estão presentes nas orientações da PC/SC. Contudo, apesar de alguns estudos já realizados terem abordado a PC/SC, dentre os quais Pereira, 2000; Carvalho, 2001; Rodrigues, 2003; Rosa, 2006, nenhum deles focou as orientações da PC/SC para a educação infantil e tão pouco as comparou com as orientações da UNESCO para esse nível de ensino.

No que diz respeito aos aspectos metodológicos esta dissertação pauta-se sobretudo na abordagem histórico-comparada. A abordagem comparada, segundo Lakatos e Marconi (2001), possibilita analisar dados concretos, deduzindo dos mesmos os elementos constantes, abstratos e gerais. Esta abordagem, conforme Gil (1994) é muito utilizada em pesquisas no campo das ciências sociais, uma vez que possibilita comparar e ressaltar diferenças e similaridades, consistindo em levantar dados e informações baseados em bibliografia especializada e em documentos que relatam um caso específico.

Por isso, utilizam-se bibliografias de investigadores brasileiros, e não só, que nos últimos anos têm trabalhado as questões ligadas à educação infantil; documentos internacionais, nacionais e estaduais que estabelecem determinações quanto aos direitos das crianças, o dever das instâncias para com o atendimento educacional de crianças de zero a seis anos de idade. Porém, os documentos da UNESCO (Faure *et al.*, 1974; UNESCO 1978a e 1978b; Mialaret, 1976; Hummel, 1979; Delors *et al.*, 1998) e o documento da PC/SC (Santa Catarina, 1991, 1998b e 2005a) constituem-se como os principais documentos utilizados para alcançar o principal objetivo deste trabalho, ou seja, comparar as orientações para a educação infantil contidas no documento da PC/SC e nas orientações da UNESCO

a partir de alguns parâmetros considerados de grande importância.

Para tanto, esta dissertação está estruturada em três pontos. No primeiro, denominado *A trajetória da educação infantil no Brasil: tendência das funções*, apresenta-se um resgate histórico dos principais momentos e tendências das funções da educação infantil brasileira, no âmbito das legislações e segundo autores da área. O resgate histórico é dividido em três itens: – antes da promulgação da Constituição Federal de 1988 onde a *assistência, a educação compensatória e preparatória* prevaleceram; – a Constituição Federal de 1988 que reconheceu o *direito da criança à educação*; – a LDB de 1996 que definiu a educação infantil como *a primeira etapa da educação básica*.

No segundo ponto, *A educação infantil no Estado de Santa Catarina* desenvolve-se em três itens, sendo o primeiro deles *a caracterização do Estado catarinense e a apresentação de dados estatísticos* que abordam a população de zero a seis anos, o número de matrículas, número de matrículas por idade e a formação docente. Estes dados demonstram a evolução da educação infantil catarinense no período de 1990 a 2005. O segundo item aborda *a administração estadual da educação infantil* que tem como responsáveis a Secretaria da Educação e o Conselho Estadual de Educação (CEE/SC) que, suportados nas Leis Federais, elaboram documentos norteadores e regulamentações a nível estadual para a educação infantil. O terceiro apresenta as competências e a responsabilidade dos Municípios para com as crianças na faixa etária de zero a seis anos.

Orientações da UNESCO e a educação infantil catarinense é o título do terceiro ponto, que está dividido em dois itens: no primeiro – *A educação infantil segundo a UNESCO* – focam-se os conceitos e diretrizes expressos nas orientações da UNESCO para a educação infantil; no segundo – *Proposta Curricular de Santa Catarina* – apresenta-se a contextualização da trajetória da PC/SC, do início das discussões da sua elaboração até à publicação da última edição, uma vez que a mesma não se restringe a um facto isolado. Na sequência, as orientações contidas na PC/SC são exploradas e comparadas com as orientações da UNESCO no que diz respeito ao atendimento educacional de crianças de zero a seis anos de idade.

Se os estudos não podem mais constituir um 'todo' definitivo, que se distribui e se recebe antes da entrada na vida adulta, qualquer que seja o nível da abordagem intelectual e a idade desta entrada, é então preciso reconsiderar os sistemas de ensino no seu conjunto e mesmo na sua concepção. Se o que é necessário aprender é a reinventar e a renovar constantemente, então o ensino torna-se educação e, cada vez mais, aprendizagem. Se aprender é acção de toda uma vida, tanto na sua duração como na sua diversidade, assim como de toda uma sociedade, no que concerne quer às suas fontes educativas, quer às sociais e económicas, então é preciso ir ainda mais além na revisão necessária dos 'sistemas educativos' e pensar na criação duma cidade educativa. Esta é a verda-

deira dimensão do desafio educativo do futuro (Faure *et al.*, 1974: 33-34).

A educação básica para as crianças pode ser definida como uma educação inicial (formal ou não formal) que vai, em princípio, desde cerca de três anos de idade até os doze, ou menos um pouco. A educação básica é um indispensável 'passaporte para a vida' que faz com que os que dela se beneficiam possam escolher o que pretendem fazer, possam participar na construção do futuro colectivo e continuar a aprender (Delors *et al.*, 1998: 125).

A descentralização da administração e uma maior autonomia das escolas conferem também maior eficácia às despesas com a educação, permitindo uma melhor adaptação às necessidades locais. Já vimos que essas despesas devem ser inscritas no quadro de uma regulamentação do conjunto, a fim de evitar incoerências de gestão. Por outro lado, diversas medidas podem ser consideradas, para melhorar a relação custo/eficácia da educação nos países em desenvolvimento, como o prolongamento do ano escolar, a construção de estabelecimentos escolares a custos reduzidos ou o desenvolvimento do ensino a distância (Delors *et al.*, 1998: 184).

Efetivamente, porque a educação infantil vai além da questão assistencial, compensatória e preparatória, e também representa aprendizagem e desenvolvimento em várias dimensões, torna-se pertinente estudar e refletir sobre a evolução deste tipo de educação, mesmo que o seja numa dimensão micro de um Estado inserido no contexto brasileiro, mas onde é necessário também construir uma cidade educativa.

O alicerce das cidades educativas é, segundo a Unesco, a educação básica "que vai, em princípio, desde cerca de três anos de idade até os doze", incluindo parte do que no Brasil se chama ensino fundamental e educação infantil.

Por outro lado, a dinâmica dessa construção em cidades educativas tem de partir da descentralização da administração da educação e do reforço da autonomia de cada instituição educativa.

Quais os rumos atuais da *arquitetura e engenharia educativas* no Estado de Santa Catarina?

1. A trajetória da educação infantil no Brasil: tendência das funções

Começa-se por apresentar a trajetória cronológica da educação infantil brasileira e as tendências das suas funções em três pontos: o primeiro corresponde ao período daquilo que se pode considerar o início da educação infantil no Brasil até à promulgação da Constituição Federal de 1988, no qual a função da educação infantil começa por ser apenas assistencial e posteriormente assume também a função de educar, compensar e preparar; o segundo ponto compreende o período decorrente da Constituição Federal de 1988 que reconheceu o direito da criança à educação sob a responsabilidade do Estado e da família, e o terceiro aborda o período a partir da aprovação da LDB n.º 9 394/96 que, sob a responsabilidade do Estado e da família, reconheceu a educação infantil (creche e pré-escola) como a primeira etapa da educação básica, vinculada e articulada ao sistema educacional como um todo, até à legislação complementar dos nossos dias.

1.1. Antes de 1988: assistência, educação compensatória e preparatória

Num estudo sobre a concepção da criança Philippe Ariès (1981) revela que a partir do século XVI começa a ser estabelecida a diferença entre o mundo da criança e o mundo dos adultos. No século XVIII aconteceram mudanças que contribuíram de forma efetiva para a alteração da definição de criança. Esta, e a família, passaram a ocupar um outro lugar em função das novas relações sociais que se estabeleceram na revolução industrial. Na Europa, no início do século XIX, além das estruturas que recebiam crianças órfãs e abandonadas, surgiram as primeiras instituições para crianças antes da escola primária obrigatória. Até ao aparecimento destas instituições, cabia exclusivamente às famílias a responsabilidade pelos cuidados e pela educação dos seus filhos. Com a Revolução Industrial e a entrada da mulher no mercado de trabalho surgiu a necessidade de um local onde as crianças pudessem ficar durante o período em que os pais (sobretudo as mães) estivessem a trabalhar. Paralelamente a essa situação surgiram novas ideias pedagógicas e, aos poucos, foram sendo criados estabelecimentos de educação pré-escolar onde começaram a ser desenvolvidos modelos pedagógicos para este nível de ensino. Dentre os vários pedagogos que não só estudaram, mas também criaram instituições para crianças estão Robert Owen no Reino Unido (1818), Friedrich Froebel na Alemanha (1840) e Maria Montessori na Itália (1907) (Eurydice, 1997).

No Brasil, colônia portuguesa entre 1500-1822, a presença da igreja católica foi marcante, especialmente através dos jesuítas que chegaram à Bahia em 1549, na expedição de Tomé de Souza, tendo como Superior o Padre Manuel da Nóbrega. No final do século XVI os jesuítas firmaram sua ação através dos seus três colégios maiores situados na Bahia, Rio de Janeiro e Pernambuco. No começo do século XVII ampliaram o território para Ceará, Piauí, Maranhão, Pará e daí para a Amazônia. No século seguinte, Paranaíba e a ilha de Santa Catarina tornaram-se centro de atividades sacerdotais e pedagógicas. Os jesuítas não trouxeram somente a moral, os costumes e a religiosidade europeia, introduziram também os métodos pedagógicos que funcionaram até à sua expulsão decretada por Sebastião José de Carvalho e Melo, Marquês de Pombal (<http://www.ecefas.com.br>, acesso em: março de 2008).

Os jesuítas estabeleceram-se com o objetivo principal de criar nos centros urbanos “colégios destinados à formação da elite, com as funções básicas de formar quadros para a administração colonial e padres para educar as classes dominantes. Com um conteúdo essencialmente humanista, visava a formação de intelectuais comprometidos com as orientações da Igreja Católica e da elite portuguesa, atendendo assim às necessidades do modelo econômico, bem como os objetivos religiosos [...]. Mesmo depois da tentativa do Marquês de Pombal de laicizar o ensino, com a expulsão dos jesuítas em 1759, mantiveram-se os moldes educacionais implantados por eles” (Assis, 2007: 13-14). O período é marcado pelo domínio da formação de novas elites destabilizadora da ordem instituída.

Com a industrialização e as transformações ocorridas no campo do trabalho, as instituições de educação infantil começaram a ser conhecidas em todo o mundo. A exemplo, em Portugal “as casas da Roda e a implementação de redes de amas de criação, como posteriormente os Asilos de Infância, são instituições que visam essencialmente a protecção e que no decurso do século XVIII, na medida em que se estruturam práticas educativas e instrutivas para aquelas ideias, designadamente a iniciação à leitura e à escrita, implementam sistemas de ensino e de iniciação a uma profissão” (Magalhães, 1997: 121). No Brasil, ainda que em circunstâncias distintas e em tempos diferentes do contexto europeu, também surgiram asilos e internatos para abrigar crianças, principalmente a cargo das Santas Casas de Misericórdia. Institucionalmente, o atendimento às crianças desde as primeiras décadas do século XVIII acontecia nas «Rodas dos Expostos» – também conhecidas por «Roda de madeira», «Roda dos Conventos», «Roda dos enjeitados», «Casas dos Expostos» ou «Casas da Roda» —, locais onde eram atendidas as crianças abandonadas, muitas das vezes indesejadas pelos pais, filhos de mães solteiras de escravos ou de relações proibidas (vistas como mulher de má conduta). Estas rodas

eram “cilindros de madeira que permitiam o anonimato de quem ali deixasse as crianças” (Kuhlmann Jr., 2000b: 473). Para Marques, “o surgimento dessas instituições deve-se ao grande número de recém-nascidos abandonados em portas de igrejas, em portas de casas de famílias ou largados ao relento, vindo, então, a morrer de fome, de frio ou comidos por animais” (2005: 26), ou seja, essas instituições representavam a salvação para muitos seres humanos.

A primeira roda no Brasil terá sido criada por volta de 1726, em Salvador, acompanhando os costumes de Portugal (<http://www.colegiosaofrancisco.com.br/alfa/tcc/o-erro-na-perspectiva-construtivista.php>, acesso em: fevereiro de 2008). Segundo Rizzini, “quase todas as Rodas dos Expostos do Brasil estiveram ligadas às Santas Casas de Misericórdia e foram subsidiadas por verbas das Câmaras Municipais e no Império, pelas verbas Provinciais, doações, legados e algumas loterias permitidas, complementavam a sustentação material dessas entidades” (1997: 144). Nas Rodas dos Expostos eram recebidas crianças de qualquer cor sendo que:

[...] a partir de 1775, as crianças escravas colocadas nas Rodas eram consideradas livres, ainda que nem sempre isso acontecesse. A Roda também era amplamente utilizada pelos proprietários de escravos que não queriam se responsabilizar pelos encargos da criação da prole, seja ela de seus próprios filhos ou filhos de suas escravas. Com a Lei do Ventre Livre a quantidade de crianças colocadas nas ‘Rodas dos Expostos’ cai, e a Casa de Misericórdia passa a atender os órfãos e os abandonados. Entre os 13 e os 18 anos os ‘expostos’, como eram chamadas as crianças colocadas na roda, deveriam receber um salário das famílias que lhes permitisse trabalhar. Os que fossem devolvidos à Casa da Roda por mau comportamento seriam transferidos ou para o Arsenal de Guerra, ou para a Escola de Aprendizes de Marinheiros (fundada em 1873) ou para as Oficinas do Estado. As meninas tinham como destino o recolhimento das Órfãs, onde permaneciam até saírem, casadas (Benedito, 2005: s/n).

Foram instaladas 13 Rodas dos Expostos em cidades brasileiras com características urbanas, onde o número de crianças abandonadas tinha grande visibilidade. A partir da metade do século XIX por incentivo de diversos especialistas (médicos higienistas e juristas), a roda começou a ser desativada e só as mais importantes permaneceram até ao século XX (<http://www.antropologia.com.br/tribo/infancia/SUJEIT~1.pdf>, acesso em: fevereiro de 2008).

No período imperial (1822-1889), a maioria da população continuava excluída. Sob a supremacia da minoria, foi promulgada a «Constituição Política do Império do Brasil», em 25 de março de 1824, declarando no artigo 179.º que “a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos” (Brasil, 1824). Contudo, segundo Assis, “o problema, no entanto, era localizar os estabelecimentos em que tal instrução seria oferecida, já que os mesmos pra-

ticamente não existiam” (2007: 16).

O Código Criminal do Império de 1830 estabelecia que “os menores de 14 anos não poderiam ser submetidos ao cumprimento de penas, exceto quando os Juízes decidiam pelo discernimento no ato criminoso, o que só se aplicava aos maiores de 9 anos” (Rizzini, 1997: 22). Em 1854, o Decreto n.º 1771/A, expedido pelo Ministério do Império, regulamentou a instrução primária e secundária do Município Neutro no qual “delimitava o público-alvo das escolas públicas da cidade: as crianças livres e pobres, entre 5 e 14 anos, destituídas de moléstias contagiosas. Recomendava também [...] que fossem admitidos nas instituições de ensino elementar, os ‘meninos pobres’ e ‘indigentes’ que ‘vagavam’ [(vagueavam)] pelas ruas, oferecendo-lhes o vestuário e o material escolar necessário, além de encaminhá-los, quando maiores de 12 anos, para a aprendizagem de ofícios manuais” (Rizzini, 1997: 22). As crianças maiores de doze anos eram atendidas na «Escola de Aprendiz de Marinheiros», fundada pelo Estado brasileiro em 1873. O Código Civil daquele período referia a ideia de «menor desvalido» como alguém delinquente ou criminoso, e apresentava a repressão como medida para resolver os problemas daqueles menores (Trindade, 1999).

O atendimento às crianças era isolado, com um caráter localizado “assim, mesmo aquelas instituições dirigidas às classes desfavorecidas, como por exemplo o Asilo de Meninos Desvalidos, fundado no Rio de Janeiro em 1875 (Instituição João Alfredo), os três Institutos de Menores Artífices, fundados em Minas em 1876, ou os colégios e associações de amparo à infância [...] eram insuficientes e quase inexpressivas frente à situação de saúde e educação da população brasileira” (Kramer, 1992: 50). Em 1875, por iniciativa do médico Menezes de Vieira, passou a funcionar no Rio de Janeiro o primeiro jardim infantil “uma instituição particular que atendia crianças da elite, entre 5 e 7 anos de idade, com atividades voltadas à ginástica, pintura, desenho, exercícios de linguagem e de cálculo, escrita, história e religião” (Kishimoto, 1988: 91). Dois anos depois, foi inaugurado o primeiro jardim-de-infância de São Paulo, na Escola Americana, também particular, “pautado nos estudos americanos realizados pelos educadores protestantes que acreditavam na eficiência de uma metodologia inovadora para as crianças. Os dois primeiros jardins no Brasil adotavam a concepção froebeliana como organização das suas práticas e contribuíram para a implantação do jardim-de-infância público, fundado já no período republicano, em 1896, o jardim-de-infância anexo à Escola Normal Caetano de Campos em São Paulo” (Lima, 2006: 152). Em 1878, o Projeto da Reforma de Leôncio de Carvalho estabelece, em seu artigo 2.º, que o ensino seja obrigatório a partir dos sete anos e também a fundação de jardins-de-infância e de escolas normais (Marques, 2005).

Nessa altura a mortalidade infantil era alarmante. A família e os escravos negros eram responsabilizados pela origem de doenças. Este facto justifica o carácter preconceituoso e a desvalorização das crianças negras nos poucos projetos desenvolvidos durante aquele período. Decorrente desta mentalidade verifica-se também que naquela época a administração pública demonstrava falta de interesse pelas condições das crianças, principalmente quando se tratava das menos favorecidas. O atendimento era mantido com recursos da iniciativa privada, vindos principalmente de instituições de caridade, médicos e senhoras mais abastadas da alta sociedade. Face ao desinteresse da administração pública emergiram as iniciativas dos grupos privados (Kramer, 1992). Foi um destes grupos que, liderado pelo médico Arthur Moncorvo Filho, em 1899, criou o «Instituto de Proteção e Assistência à Infância», no Rio de Janeiro. O Instituto objetivava “atender aos menores de oito anos; elaborar Leis que regulassem a vida e a saúde dos recém-nascidos; regulamentassem o serviço das amas de leite [...]; atendessem às crianças pobres, doentes, defeituosas, maltratadas e moralmente abandonadas; criassem maternidades, creches e jardins-de-infância”. Muitas atividades foram desenvolvidas pelo Instituto desde: “realização de cursos às campanhas de vacinação e combate a epidemias; promoção de festas consagradas à infância à multiplicação de maternidades, creches, e institutos de proteção à infância pelos Estados do Brasil; estudos sobre mortalidade infantil à participação em congressos” (Kramer, 1992: 52-53). Segundo Rizzini, a iniciativa de Moncorvo Filho foi “reproduzida em diversos Estados do país, chegando à fundação de 17 Institutos de Proteção e Assistência à Infância até o ano de 1922” (1997: 42). Foi também em 1899 que surgiu a primeira creche brasileira ao lado da Fábrica de Tecidos Corcovado, no Rio de Janeiro (Kuhlmann Jr., 1998).

Em 1919, por uma iniciativa da equipa fundadora do Instituto de Proteção e Assistência à Infância foi criado o «Departamento da Criança no Brasil (DCB)». Os trabalhos realizados pelo DCB consistiram no levantamento histórico sobre a situação da proteção à infância; estimulação de iniciativas que amparassem as crianças e as grávidas pobres; promoção de congressos; uniformização das estatísticas brasileiras sobre mortalidade infantil. Segundo Wadsworth (1999: s/n) o “Instituto conseguiu promover uma quantidade substancial de benefícios e oferecer assistência a muitas famílias pobres do Brasil”. Em 1920, o DCB foi reconhecido como sendo de Utilidade Pública e, em 1922, organizou o 1.º Congresso Brasileiro de *Proteção à Infância* (Kramer, 1992), “inspirado nas conferências de assistência à infância realizadas na Europa e, mais particularmente, nos congressos pan-americanos de que Moncorvo participara” (Wadsworth, 1999: s/n). O referido Congresso foi realizado no Rio de Janeiro, entre os dias 27 de agosto e 5 de setembro, “contou com

a inscrição de 2632 participantes, entre médicos, parlamentares, professores, representantes das delegações oficiais e de instituições públicas e privadas, advogados, religiosos, fazendeiros, comerciantes e engenheiros, dentre outros. Esse evento foi organizado em torno de cinco seções: 1 – Sociologia e Legislação; 2 – Assistência; 3 – Pedagogia; 4 – Medicina Infantil e 5 – Higiene” (Gondra, 2000: 101). Para Wadsworth, “as conclusões e recomendações do Congresso revelam uma forte tendência para a centralização e o controle governamental da assistência infantil pública e privada” (1999: s/n).

A sociedade mostrava-se preocupada com a ordem social, por isso, em 12 de outubro de 1927, aprovou o «Código de Menores» pelo Decreto n.º 17 343/A que defendia o internato como medida para aqueles que estivessem em situação de abandono e correção penal para quem revelasse conduta delituosa. Este documento entendia a criança pobre como perigosa, não tinha preocupação alguma em garantir direitos a todas as crianças, indistintamente, sendo sua preocupação, a de atuar de forma correccional aos desviados da ordem social (Moreira, s/d). Entretanto, ao longo da década de 1920, “nos campos pedagógicos e educacionais, professores e intelectuais como Fernando Azevedo e Anísio Teixeira levantaram a bandeira da democratização da escola pública e da difusão do ensino às crianças e jovens populares, num movimento que ficou conhecido posteriormente como de defesa de uma Escola Nova” (Rizzini, 1997: 42). Trata-se de um movimento que defendeu um modelo novo de ensino constituído por 30 princípios base: 1 – laboratório de pedagogia prática; 2 – internato; 3 – situada no campo; 4 – casas separadas em grupos de 10 a 15; 5 – coeducação de sexos; 6 – trabalhos manuais para todos os alunos; 7 – carpintaria, cultura da terra e criação de animais; 8 – trabalhos livres; 9 – ginástica natural; 10 – viagens e acampamentos; 11 – cultura geral e espírito crítico; 12 – especialização; 13 – partir de fatos e experiências para a teoria; 14 – atividade pessoal da criança; 15 – interesses espontâneos da criança; 16 – trabalho individual de pesquisa e classificação; 17 – trabalho coletivo; 18 – aulas de manhã, estudo à tarde; 19 – 1 ou 2 disciplinas por dia; 20 – poucas disciplinas ao mesmo tempo; 21 – república escolar e autonomia moral; 22 – eleição de chefes; 23 – cargos sociais para entreaajuda efetiva; 24 – prêmios para desenvolver a iniciativa; 25 – castigos para responsabilização; 26 – emulação consigo própria; 27 – meio com beleza e arte; 28 – música coletiva para desenvolver emoções; 29 – educação da consciência moral; 30 – educação da razão prática (Coelho e Rodrigues, 2006).

A década de 1930 impulsionou mudanças políticas que se refletiram claramente na educação. Uma dessas medidas foi a criação do Ministério da Educação (MEC), em novembro de 1930, pelo Decreto n.º 19 402, que criou uma Secretaria de Estado denominada

Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. Kramer considera a “década de 30 [...] como limite pelas modificações políticas, econômicas e sociais ocorridas no cenário nacional — em estreita relação com o cenário internacional — e que se refletiriam na configuração das instituições voltadas às questões de educação e saúde, como também na sua política” (1992: 56).

Com a expansão do processo de industrialização, associado às demandas decorrentes do trabalho feminino fora do lar (em outros domicílios ou em fábricas / indústrias), iniciou-se a inclusão desse contingente populacional no trabalho lucrativo. Para Wiggers (2007), uma vez que a estrutura social e familiar brasileira também se constitui com base na propriedade privada e na família individual, principalmente nos centros urbanos, a comunidade passa a ter dificuldade na garantia da custódia das crianças pequenas enquanto os seus pais trabalham. Surgiram, então, além dos asilos e internatos, novas demandas para o atendimento das crianças de zero a seis anos em instituições coletivas. Segundo Meireles-Coelho “a explosão urbana, com todos os fenômenos que lhe estão ligados, explica a `necessidade social´ [...] de `guardar´ as crianças pequenas que não têm com quem ficar em casa quando a mãe vai trabalhar” (1989: 48). Isto é, tornou-se necessária, entre outras questões, a criação de condições para que as crianças pequenas tivessem atendimento em locais alternativos, para que as mulheres / mães pudessem atender às exigências de mercado e dos seus novos papéis na sociedade.

O cenário mudou e, vindas das autoridades e de iniciativas particulares, começaram a surgir diversas propostas para o atendimento das crianças brasileiras. Kramer registra: “se desde o século XVII a assistência social privada, principalmente a católica, precedera a ação oficial no Brasil, a partir da década de 30 o Estado assumia essa atribuição e convocava indivíduos isolados e associações particulares a colaborarem financeiramente com as instituições destinadas à proteção da infância” (1984: 61). Como por exemplo, o Decreto n.º 21 417/A de 1932 regulamentou a obrigatoriedade de instalação de creches ou salas de amamentação próximas ao local de trabalho das mães (Campos, Rosemberg e Ferreira, 2001). Porém, o direito aqui reconhecido de creches ou salas de amamentação foi atribuído apenas à mulher / mãe trabalhadora e não à criança.

Em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm>, acesso em: março de 2007) apresentou uma proposta para a educação brasileira e nela estava também incluída a idade pré-escolar. Conforme Kuhlmann Jr., o Manifesto previa “desenvolvimento das instituições de educação e assistência física e psíquica às crianças na idade pré-escolar (creches, escolas maternas e jardins-de-infância) e de

todas as instituições pré-escolares e pós-escolares” (2000b: 482). Para Carneiro (2004), o programa educacional do Manifesto tentava aproximar as instituições pré-escolares, sendo a escola maternal destinada às crianças de dois a quatro anos, enquanto os jardins-de-infância eram para as crianças de idade entre cinco e seis anos. Foram criados, também, alguns jardins da infância públicos, os quais, seguindo o exemplo da escola maternal francesa, tinham por objetivo alfabetizar. No entanto, eles atendiam apenas às elites sociais e econômicas, ficando às crianças das classes desfavorecidas a um trabalho de caráter assistencial. Os próximos 50 anos acabaram por apresentar discursos oficiais relacionando, constantemente, a assistência médico-pedagógica da criança com o desenvolvimento da nação (Kramer, 1992).

Neste período o Brasil viveu a Revolução de 1930 que derrubou o governo de Washington Luís. O seu sucessor Getúlio Vargas assumiu o poder e, sob pressão, promulgou a «Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil», em 16 de julho de 1934. O Capítulo II, artigo 149.º, definiu que a educação é também responsabilidade da família: “A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana” (Brasil, 1934). Neste mesmo ano foi criada a «Diretoria de Proteção à Maternidade e à Infância» (Lopes, Mendes e Faria, 2005: 21).

Em 1935, por iniciativa de Mário de Andrade, foram criados parques infantis em São Paulo que, segundo Faria, foram:

[...] a primeira experiência brasileira pública municipal de educação (embora não-escolar) para crianças de famílias operárias que tiveram a oportunidade de brincar, de ser educadas e cuidadas, de conviver com a natureza, de movimentarem-se em grandes espaços [...]. Lá produziam cultura e conviviam com a diversidade da cultura nacional, quando o cuidado e a educação não estavam antagonizados, e a educação, a assistência e a cultura estavam macunaimicamente integradas, no tríplice objetivo parqueano: educar, assistir e recrear (1999: 61-62).

Em novembro de 1937 o país viveu transformações, foi promulgada uma nova «Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil» e, no mesmo dia, foi implantada a ditadura do Estado Novo. A nova Constituição manteve a responsabilidade da família na educação, artigo 125.º: “a educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais. O Estado não será estranho a esse dever colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução ou suprir as deficiências e lacunas da educação particular” (Brasil, 1937). Depois da aprovação da Constituição de 1937 foram criados

vários órgãos e instituições voltados à assistência infantil, como o «Departamento Nacional da Criança (DNCR)», criado no âmbito do Ministério da Educação e Saúde Pública pelo Decreto-lei n.º 2 024 de 1940, que objetivava a proteção e cooperação conforme está definido no artigo 3.º “os poderes públicos, para o mesmo objetivo, estimularão, em todo país, a organização de instituições particulares que se consagrem, de qualquer modo, à proteção, à maternidade, à infância e à adolescência, e com elas cooperarão da maneira necessária a que tenham as suas atividades em desenvolvimento útil e progressivo” (http://www.ciespi.org.br/base_legis/bl_list_by_period.php, acesso em: setembro de 2007). Para tanto, o DNCR criou normas de funcionamento para as creches, impulsionando a publicação de livros e artigos. Em 1942, projetou uma instituição que agrupava todos os estabelecimentos (berçário, creche, escola maternal, jardim-de-infância, escola primária, parque infantil, posto de puericultura, um abrigo provisório para menores abandonados e um clube agrícola para o ensino do uso da terra), a «Casa da Criança». Assim, os médicos do DNCR não cuidavam apenas da creche, mas de todo o sistema escolar, introduzindo a educação e a saúde no mesmo ministério que foi desmembrado em 1953 quando o DNCR passou a integrar o Ministério da Saúde (Kuhlmann Jr., 2000b). O DNCR, no ano de 1965, registrou a existência de 3 320 jardins-de-infância no Brasil, sendo que 1 535 eram públicos e 1 785 particulares. No total foram atendidas cerca de 199 200 crianças de cinco e seis anos, de uma população estimada em 12 milhões crianças de dois a seis anos. Dois anos depois, o DNCR publicou um Plano de Assistência ao pré-escolar no qual propôs um programa de emergência, visando a crescente necessidade de ampliação da educação infantil de baixo custo (<http://pt.shvoong.com/social-sciences/education>, acesso em: janeiro de 2008).

Além do DNCR, o «Serviço de Assistência a Menores (SAM)», fundado em 1941, pelo Decreto-lei n.º 3 799, também foi voltado para a assistência infantil de acordo com o definido no artigo 5.º, “os estabelecimentos de assistência a menores desvalidos só poderão ser subvencionados ou admitir internados sob contrato, após audiência do SAM” (<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=87272>, acesso em: abril de 2007). No ano de 1941 foi criado o primeiro curso profissionalizante com formação em educação pré-primária do Brasil. O colégio Bennett recebia moças de todos os Estados do Brasil sendo o único colégio naquela época com este tipo de curso. O colégio inovou com a escola maternal que recebia visitas de todo o país. Construiu-se uma sala de observatório onde visitantes e alunas acompanhavam o trabalho educacional *in loco* (http://www.metodistadorio.edu.br/pos_graduacao/cursos/gestao_educacional.pdf, acesso em: dezembro de 2007).

Em 1942 foi criada a «Legião Brasileira de Assistência (LBA)» para prestar serviços de

assistência social, diretamente ou com o apoio do poder público e das instituições privadas. O objetivo era proteger a maternidade e a infância, auxiliando diretamente a família. A LBA foi a primeira grande instituição de assistência social no país. Foi criada pela esposa do presidente Vargas, Dona Darcy Vargas, que conseguiu envolver muitas senhoras da sociedade na proteção da maternidade e da infância. Depois da Segunda Guerra Mundial, em 1946, a LBA passou por modificações e os seus objetivos foram voltados exclusivamente para a maternidade e a infância: “sua política assistencial se voltou ao atendimento exclusivo da maternidade e da infância através da família, passando então a constituir órgão de consulta do Estado. Começaram a surgir os centros de proteção à criança e à mãe, alguns criados e operados pela própria LBA (creches, postos de puericultura, comissões municipais, hospitais infantis e maternidades) e outros com recursos das comunidades contando com o apoio técnico e financeiro da Legião” (Kramer, 1992: 71).

Por solicitação do presidente Vargas, em 1942, uma comissão foi formada com o objetivo de unificar a legislação até então produzida. Então, a comissão consolidou a legislação já existente e introduziu novos direitos que resultaram, em 1943, por meio do Decreto n.º 5 452, «Consolidação das Leis do Trabalho (CLT)». Esta Lei merece destaque por se tratar de uma das primeiras Leis a fazer referência à infância,

Artigo 389.º – § *único* – quando não houver creches que atendam convenientemente à proteção da maternidade, a juízo da autoridade competente, os estabelecimentos em que trabalharem pelo menos trinta mulheres, com mais de 16 anos de idade, terão local apropriado onde seja permitido às empregadas guardar, sob vigilância e assistência, os seus filhos no período de amamentação. – Artigo 396.º – Para amamentar o próprio filho, até que este complete 6 (seis) meses de idade, a mulher terá direito, durante a jornada de trabalho, a 2 (dois) descansos especiais, de meia hora cada um. – Parágrafo único – Quando o exigir a saúde do filho, o período de 6 (seis) meses poderá ser dilatado, a critério da autoridade competente. – Artigo 397.º – As instituições de Previdência Social construirão e manterão creches nas vilas operárias de mais de cem casas e nos centros residenciais, de maior densidade, dos respectivos segurados. – Artigo 399.º – O Ministro do Trabalho, Indústria e Comércio conferirá diploma de benemerência aos empregadores que se distinguirem pela organização e manutenção de creches e de instituições de proteção aos menores em idade pré-escolar, desde que tais serviços se recomendem por sua generosidade e pela eficiência das respectivas instalações. – Artigo 400.º – Os locais destinados à guarda dos filhos das operárias durante o período da amamentação deverão possuir, no mínimo, um berçário, uma saleta de amamentação, uma cozinha dietética e uma instalação sanitária (<http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/10/1943/5452.htm#T3>, acesso em: fevereiro de 2008).

Assim, a CLT assegurou um local para as crianças, mas não definiu como seria feito o controle e a fiscalização do serviço ficando o atendimento à mercê de cada empresário e da pressão realizada pelas operárias / mães. Segundo Sabbag, “nesse contexto, a cre-

che é uma instituição que abriga e que assegura o bem-estar da criança nela depositada” (1997: 14), foi pensada “visando a relação mulher / produção econômica, não considerando as necessidades e os direitos das crianças” (Kramer, 2001: 77), ou seja, o que estava em questão não era a criança e sim a operária mulher / produção que precisava atender as necessidades econômicas da sociedade.

Em 1946 foi promulgada a «Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil» que representou um avanço da democracia e das liberdades individuais do cidadão. Em termos de educação, o artigo 166.º assim define: “a educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana” (Brasil, 1946). A nível internacional, dois anos depois, a busca pelo reconhecimento dos direitos humanos (igualdade de oportunidades) foi adotada e proclamada por meio da «Declaração Universal dos Direitos Humanos». Conforme a Resolução n.º 217, artigo XXVI, “toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito”. A Declaração envolve os pais quanto à instrução dos filhos, “os pais têm prioridade de direito na escolha do género de instrução que será ministrada aos seus filhos (artigo 26.º)” e o artigo 16.º que proclama “a família é o elemento natural e fundamental da sociedade e tem direito à protecção desta e do Estado” e o artigo 26.º que lembra que “os pais têm, por prioridade, o direito de escolher o género de educação a dar aos seus filhos” (ONU, 1948).

Onze anos depois, em 20 de novembro de 1959, as crianças foram contempladas com a «Declaração Universal dos Direitos da Criança», “direito à educação gratuita e ao lazer infantil”: Princípio VII – “a criança tem direito a receber educação escolar, a qual será gratuita e obrigatória, ao menos nas etapas elementares. Dar-se-á à criança uma educação que favoreça sua cultura geral e lhe permita – em condições de igualdade de oportunidades – desenvolver suas aptidões e sua individualidade, seu senso de responsabilidade social e moral. Chegando a ser um membro útil à sociedade. O interesse superior da criança deverá ser o interesse diretor daqueles que têm a responsabilidade por sua educação e orientação; tal responsabilidade incumbe, em primeira instância, a seus pais” (ONU, 1959).

Na década de 1960 “a idade pré-escolar nos países da Europa Ocidental esteve quase sempre ligada à percepção da necessidade de educação compensatória. A educação pré-escolar era considerada como a forma de compensar crianças desfavorecidas que

viviam em ambientes pouco estimulantes. Apesar da a intenção inicial ter sido dar prioridade às crianças de famílias desfavorecidas, na frequência de tais programas, os dados estatísticos daquela altura, bem como os actuais, mostram que nos locais onde as taxas de cobertura não são muito altas, os contextos formais da educação pré-escolar em instituição são frequentados principalmente por crianças da classe média” (Bairrão e Tietze, 1995: 26).

Nesta mesma década o Brasil passou por modificações que resultaram na mudança de rumos da política econômica, da ascensão do Regime Militar e na alteração das prioridades quanto a educação. Foram então desenvolvidos programas «compensatórios» fundamentados na abordagem da privação cultural (Kramer, 1992). Conforme Haddad, “o programa americano Guerra contra a Pobreza, lançado na década de 1960, com o objetivo de promover as condições das crianças em situação de privação e desvantagem cultural via programas de educação compensatória, teve um enorme impacto sobre as políticas educacionais brasileiras” (2006: 528). Sendo assim, foram desenvolvidas ações onde a característica essencial era a assistência, a educação compensatória e também os baixos investimentos.

Foi nesta altura que o presidente da República João Goulart aprovou a primeira «Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)», Lei n.º 4024, de 20 de dezembro de 1961. No título “Educação de Grau Primário”, a LDB/61 dedicou dois artigos à educação das crianças pequenas. O artigo 23.º destaca que “a educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins-de-infância” e o artigo 24.º vinca que “as empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária” (Brasil, 1961). Essa disposição demonstra uma forte tendência de incorporação no sistema de educação primária. A omissão do Estado quanto à sua responsabilidade era clara, uma vez que estimulava a iniciativa privada para atender a «educação pré-primária».

Segundo Marques, “o intenso ingresso das mulheres de classe média no mercado de trabalho e posicionamentos favoráveis de médicos e psicólogos, destacando a importância dos primeiros anos de vida, suscitaram o crescimento das creches e pré-escolas para atender as crianças cada vez menores. A partir desta nova realidade estruturam-se propostas pedagógicas compensatórias visando suprir carências das crianças de classes populares e a prepará-las para o ingresso no ensino fundamental” (2005: 29).

No ano de 1964 a sociedade civil brasileira pressionou os setores de decisão e pediu

medidas populares, o que culminaria no Golpe de 64. Na tentativa de institucionalizar e legalizar o regime militar, promulgou-se a Constituição de 1967. No que tange a educação, a referida Constituição manteve a mesma redação, artigo 168.º: “a educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada à igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana” (Brasil, 1967). Iniciava-se, assim, um novo período onde o país passou a “importar” dos Estados Unidos consultores para planejar o seu desenvolvimento e sua modernização (Assis, 2007). Segundo Rosemberg (2002), havia uma base compartilhada entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos com variações nacionais na educação infantil, onde predominavam dois modelos institucionais, as creches e similares destinadas principalmente às crianças pobres e os jardins-de-infância para aqueles com melhor poder aquisitivo. Kuhlmann Jr. (1998) aponta que sempre houve diferença no tratamento e atendimento ofertado às crianças pobres e ricas. O tipo de educação oferecida a elas refletia claramente a concepção de sociedade da época: ricos preparavam-se para as leis, as artes, a literatura, a vida em sociedade, enquanto aos pobres cabia a preparação prática para serviços manuais.

O Decreto-lei n.º 593, de 27 de maio de 1969, autorizou “o Poder Executivo a instituir uma fundação destinada a prestar assistência à maternidade, à infância e à adolescência”, a Fundação Legião Brasileira de Assistência (FLBA). Na sequência, o Decreto n.º 65 174/69 aprovou os Estatutos da Fundação, que no seu artigo 3.º definiu que “a LBA tem como finalidade primordial prestar assistência à maternidade, à infância e à adolescência, a que se referem o § 4.º do artigo 167.º e § 32 do artigo 150.º da Constituição Federal, formulando e implantando a sua política de proteção à família” (<http://www.ciespi.org.br/portugues/legis.htm#1970-1961>, acesso em: setembro de 2007). A FLBA passou a ser vinculada ao Ministério do Trabalho e Previdência Social, a sua estrutura foi ampliada e passou a contar com novos projetos. Em 1977, a FLBA executou o «Projeto Casulo», inserido no «Programa Assistência» que visava prestar assistência aos menores com idades compreendidas entre zero e seis anos de modo a prevenir a sua marginalidade e, ao mesmo tempo, proporcionar às mães tempo livre para trabalhar e ajudar na receita familiar. Para a instalação de uma unidade Casulo era necessária a consolidação por parte dos Estados, das prefeituras municipais ou das obras sociais particulares, para então ser estabelecido o convênio entre a instituição e o Projeto Casulo que, por meio da LBA, financiava a alimentação, o material didático e de consumo, os equipamentos, o material de construção e os registros, ficando o pagamento do pessoal por conta da instituição parceira. Porém, o trabalho era realizado na maioria das vezes por voluntários (Kramer,

1992). Foi a LBA, com o Projeto Casulo que implantou no Brasil, na década de setenta, o programa nacional de educação pré-escolar em massa.

A educação em massa e a política social na área da infância, nos anos 70, foram reflexos de propostas elaboradas por agências internacionais ligadas à ONU e à UNICEF;

[...] as políticas educacionais voltadas à educação de crianças de zero a seis anos defendiam a *educação compensatória* com vistas à compensação de carências culturais, deficiências linguísticas e defasagens afetivas das crianças provenientes das camadas populares. Influenciados por orientações de agências internacionais e por programas desenvolvidos nos Estados Unidos e na Europa, documentos oficiais do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e pareceres do então Conselho Federal de Educação defendiam a ideia de que a pré-escola, poderia por antecipação, salvar a escola dos problemas relativos ao fracasso escolar (Kramer, 2006: 799).

Diante disso, a educação infantil passou a ter uma missão salvadora, capaz de resolver múltiplos problemas, sobretudo os relativos à educação. O seu propósito passou a ser o de igualar as oportunidades, garantindo que os menos favorecidos tivessem um bom desempenho escolar. A propósito, para Rosemberg (2002) a partir dos anos 70, no Brasil, as políticas da educação infantil sofreram influências de “modelos ditos *não formais* a baixo investimento público”, vindos de organizações como a UNESCO e a UNICEF. Segundo a autora os documentos da UNESCO e da UNICEF apresentavam princípios e propostas de modelo de educação infantil para os países subdesenvolvidos:

– a expansão da educação infantil constitui uma via para combater a pobreza (especialmente desnutrição) no mundo subdesenvolvido e para melhorar o desempenho do ensino fundamental, portanto, sua cobertura deve crescer; – os países pobres não dispõem de recursos públicos para expandir, simultaneamente, o ensino fundamental (prioridade número um) e a EI; – a forma de expandir a EI nos países subdesenvolvidos é por meio de modelos que minimizem investimentos públicos, dada a prioridade de universalização do ensino fundamental; – para reduzir os investimentos públicos, os programas devem se apoiar nos recursos da comunidade, criando programas denominados “não formais”, “alternativos”, “não institucionais”, isto é espaços materiais, equipamentos e recursos humanos disponíveis na comunidade, mesmo quando não tenham sido concebidos ou preparados para essa faixa etária e para seus objetivos (2002: 34).

Foi no período mais cruel da ditadura militar, onde as expressões populares contrárias aos interesses do governo eram punidas, muitas vezes pela violência física, que foi aprovada a «segunda LDB», Lei n.º 5 692 em 1971. No capítulo II – Do Ensino de 1.º Grau, artigo 19.º, § 2.º, está preconizado que “os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins-de-infância e instituições equivalentes” (Brasil, 1971). Segundo a LDB/71, artigo 41.º: os municípios também tinham responsabilidades para com a educação, “a educação constitui dever da União, dos Estados, do Distrito Federal, dos Territórios, dos Municípios

pios, das empresas, da família e da comunidade em geral, que entrosarão recursos para promovê-la e incentivá-la” (Brasil, 1971). Como resultado, a partir da LDB/71, o país iniciou um processo de transferência de matrículas do 1.º grau da rede estadual para a rede municipal de ensino e com ele a discussão sobre a municipalização do ensino. Municipalização do ensino é aqui entendida como a transposição de funções do governo dos níveis federal e estadual para o nível municipal. A LDB/71, artigo 61.º define que “os sistemas de ensino estimularão as empresas que tenham em seus serviços mães de menores de sete anos a organizar e manter, diretamente ou em cooperação, inclusive com o Poder Público, educação que preceda o ensino de 1.º grau” (Brasil, 1971). Portanto, foram reeditadas as orientações da LDB n.º 4 024/61, em que as empresas eram locais de oferta da educação para as crianças menores de sete anos.

Mais uma vez a carência cultural foi tomada como referência, isso é perceptível na Indicação n.º 045 do Conselho Federal de Educação (CFE), de 4 de junho 1974, que fez referência à criança como culturalmente carente e novamente conferiu ao atendimento pré-escolar a solução para os problemas escolares. “Estudos e pesquisas realizados em vários países do mundo demonstram que os cuidados dispensados ao pré-escolar, contribuem para a prevenção do retardo escolar e de outros distúrbios oriundos de carências nutricionais e afetivas, e para a promoção do desenvolvimento da criança com pleno aproveitamento de todas as suas potencialidades” (Brasil, 1974). Ao encontro desta Indicação o Parecer n.º 2 018 do CFE, de agosto de 1974 defendeu “ênfase aos programas de emergências caracterizados como de ‘*educação compensatória*’ para a população de seis e cinco anos ou menos, como parte integrante do ensino de 1.º grau” (Brasil, 1975: 28, *grifo meu*). Tais encaminhamentos sugeriram uma legislação com normas e procedimentos que pudessem regulamentar a implementação de programas «compensatórios e preparatórios» para as crianças menos favorecidas.

Visando cuidar da educação pré-escolar e atender o estabelecido na legislação, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) criou, extinguiu e modificou diversos órgãos. Dentre eles, criou em 1975 a «Coordenação de Educação Pré-Escolar (CODEPRE)» que, no mesmo ano, passou à «Coordenadoria de Educação Pré-Escolar do MEC (COEPRE)». A COEPRE procurava dinamizar e centralizar as atividades desenvolvidas pelas Secretarias estaduais e municipais de educação associadas à educação das crianças menores de sete anos (Campos, Rosemberg e Ferreira, 2001). Um dos levantamentos realizados por este órgão foi o «Diagnóstico Preliminar» da educação pré-escolar no Brasil, que posteriormente conduziu à realização de alguns seminários no país como: o «I Seminário de Plane(j)amento da Educação Pré-Escolar», em abril de 1975, que objetivou buscar con-

senso dos profissionais da área de educação, saúde e nutrição para a definição da base teórica dos projetos a elaborar. Já o «II Seminário de Educação Pré-Escolar» estabeleceu normas técnicas para os recursos humanos, materiais didáticos e espaços físicos necessários, além de ter definido critérios para a implementação de centros de atendimento e de seleção da clientela (Kramer, 1992).

Por outro lado, surgiram em São Paulo movimentos onde as mulheres participaram ativamente através de organizações próprias, como clubes de mães e amigos de bairro. Tais movimentos intensificaram-se a partir de 1975 com a decretação pela ONU do «Ano Internacional da Mulher», quando surgiram grupos feministas cuja organização procedia dos estratos médios da população. Desta forma, organizaram-se grupos diferentes em torno da solicitação por creches (Rosemberg, 1989).

O final da década de 1970 caracterizou-se por críticas duras à educação compensatória e preparatória para o ensino fundamental, devido às taxas altas de fracasso escolar das crianças menos favorecidas, tratadas com discriminação e preconceito. Porém, a verdadeira causa desse fracasso escolar, a carência e a miséria em que se encontravam as famílias mais pobres, as precárias condições de funcionamento das redes escolares, como também a discriminação por parte da escola e da cultura dessas populações, continuou sendo “escamoteada”. Os fatores sociais, políticos e econômicos determinavam a vida dessas famílias e, conseqüentemente, o desenvolvimento das crianças (Wiggers, 2007). No entanto, apesar dos equívocos das propostas compensatórias, não se pode negar as contribuições para a área, sobretudo as dadas à expansão dessa modalidade educativa (Kramer, 2006).

Na década de 1980, o eixo principal das políticas foi a democratização da escola mediante a universalização do acesso e a gestão democrática centrada na formação do cidadão. Neste período registrou-se um crescimento significativo de matrículas na educação pré-escolar — o número triplicou —, principalmente no atendimento municipal e estadual (Filho, 2005). Posteriormente, a educação infantil com base no apoio dado pela sociedade civil caminhou para definições políticas que reconheceram definitivamente a educação como direito das crianças.

* * *

Pode considerar-se que no Brasil, como na Europa, a educação infantil (institucionalizada fora da família) começou com o atendimento institucional de caráter assistencial prestado

a crianças abandonadas nas Rodas dos Expostos. Com a expansão da indústria e a entrada da mulher no mercado de trabalho, o atendimento institucionalizado para as crianças tomou força e surgiram as creches. Deste modo, as crianças tinham um abrigo enquanto as mães estivessem a trabalhar, para tanto, as empresas foram obrigadas pela CLT de 1943 a assumir a responsabilidade de prover assistência às crianças em cooperação com o poder público. A LDB/61 e a LDB/71 também atribuíram responsabilidades às empresas com relação às crianças menores de sete anos.

Posteriormente, além da assistência para com as crianças, passou-se a desenvolver a educação compensatória e preparatória com o intuito de tornar a educação infantil capaz de suprir e compensar, na medida do possível e com baixo custo, as carências educacionais, afetivas e culturais das crianças igualando assim as oportunidades e a capacidade de preparação para um bom desempenho no ensino fundamental. A trajetória da educação infantil neste período foi marcada pela criação e extinção de diversos órgãos públicos. No entanto, ainda que vários órgãos considerassem o atendimento à criança, nenhum deles assumiu uma tutela em exclusivo ou a responsabilidade sobre ela, de facto, o que terá revelado falta de coragem ou clarividência das políticas brasileiras em favor das crianças com idade inferior ao ensino fundamental.

1.2. A Constituição Federal de 1988: o direito da criança à educação

Com o fim do regime militar o Brasil viveu um novo momento de recomeço, manifestações e mobilizações sociais foram realizadas para forçar a criação uma nova Constituição Nacional. A sociedade brasileira mobilizou-se amplamente com os debates da comunidade educacional através de grupos organizados pela sociedade civil; Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Conferências Brasileiras de Educação, além de outros grupos de defesa dos direitos humanos, nomeadamente o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher lutaram pela integração das creches e pré-escolas no campo da educação, como um direito fundamental.

Em 5 de outubro de 1988, sob governo do presidente José Sarney, foi promulgada a «Constituição da República Federativa do Brasil» que reconheceu o direito da criança à educação. Enquanto as Constituições anteriores se limitavam a expressões como *assistir* ou *amparar a maternidade e a infância*, a Constituição de 1988 rompeu com a visão assistencialista, garantiu a proteção e, principalmente, a educação das crianças menores de sete anos. Ou seja, declarou o direito da criança à educação quebrando assim, a segregação da educação infantil no campo educacional. Esta conquista foi alcançada

graças às mobilizações e participações de muitos segmentos da sociedade civil e de organismos governamentais, como destaca Campos:

A Constituição de 1988 é o novo marco legal no qual desembocam todas essas lutas e demandas: as que vêm da educação, formuladas de maneira a integrar a creche e a pré-escola no sistema educacional; as que se originam do movimento das mulheres, contempladas nessa proposta para a educação e na ampliação do direito à creche no local de trabalho também para os filhos dos trabalhadores homens e para toda faixa etária de zero a seis anos; as trazidas pelo movimento dos direitos humanos [...] a nova Constituição amplia consideravelmente essas definições legais, tornando-se um marco na história da construção social desse novo sujeito de direitos, a criança pequena (1999: 124).

O artigo 227.º da nova constituição: “é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão” (Brasil, 1988, *grifo meu*). O Capítulo III – Da Educação, da Cultura e do Desporto, Secção I, assim estabeleceu:

Artigo 205.º – a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. – Artigo 206.º – O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V – valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União; VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII – garantia de padrão de qualidade. – Artigo – 208.º – O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II – progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio; III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade; V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; VII – atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. – § 1.º – O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo. – § 2.º – O não oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente. – § 3.º – Compete ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola (Brasil, 1988).

Já os artigos 206.^o e 208.^o explicitam que *a oferta do atendimento das crianças de zero a seis anos não apenas passaria a ser uma obrigação do Estado como, também deveria ser oferecida com qualidade*. As autoras Campos, Rosemberg e Ferreira também destacam o artigo 208.^o, “ao definir no seu artigo 208.^o, inciso IV, que, entre outros, o ‘dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de [...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade’, a Constituição cria uma obrigação para o sistema educacional” (1989: 9). E ainda, dava a entender que o caráter do atendimento tanto na creche como na pré-escola seria educativo, o que representou a superação da missão assistencialista até então declarado.

A Constituição no artigo 211.^o inovou ao dar autonomia aos Municípios na criação de sistemas municipais, posicionando o Município como espaço real de poder. Consequentemente, o Município deixou de ser mero executor de decisões tomadas em outras instâncias de poder. O § 2.^o do mesmo artigo determinou que os Municípios atuariam prioritariamente no ensino fundamental e no pré-escolar. Para tanto, os artigos 211.^o e 212.^o determinaram o papel e a atuação financeira de cada esfera:

Artigo 211.^o – A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino. – § 1.^o – A União organizará e financiará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, e prestará assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória. – § 2.^o – Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e pré-escolar. – Artigo 212.^o – A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino. – § 1.^o – A parcela da arrecadação de impostos transferida pela União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, ou pelos Estados aos respectivos Municípios, não é considerada, para efeito do cálculo previsto neste artigo, receita do governo que a transferir. – § 2.^o – Para efeito do cumprimento do disposto no *caput* deste artigo, serão considerados os sistemas de ensino federal, estadual e municipal e os recursos aplicados na forma do artigo 213.^o. – § 3.^o – A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, nos termos do plano nacional de educação. – § 4.^o – Os programas suplementares de alimentação e assistência à saúde previstos no artigo 208.^o, VII, serão financiados com recursos provenientes de contribuições sociais e outros recursos orçamentários. – § 5.^o – O ensino fundamental público terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação, recolhida, na forma da lei, pelas empresas, que dela poderão deduzir a aplicação realizada no ensino fundamental de seus empregados e dependentes (Brasil, 1988).

A Constituição definiu que os recursos públicos devem ser usados no ensino obrigatório. E para a educação infantil, de onde sairão os recursos para atender o direito legitimado à educação? E qual será o órgão responsável pela educação das crianças?

Em 20 de novembro de 1989 o país elegeu Fernando Collor de Melo como Presidente da República, e a aplicação do projeto neoliberal teve início (Fernandes, 1995). Este projeto levou à adoção de políticas que envolveram a revisão do papel do Estado. As ações promovidas no país passaram a buscar a “eliminação de funções governamentais, corte em despesas com custeio e investimentos, redução da folha de pessoal, privatização, desregulamentação e descentralização” (Souza e Carvalho, 1999: 187). Esse novo panorama político-econômico refletiu-se na educação infantil, uma vez que diminuiu a responsabilidade estatal com essa etapa da educação e deu prioridade ao ensino fundamental em detrimento dos demais níveis de educação. Essa mudança mobilizou o debate nacional que resultou na elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e da Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) na tentativa de reiterar os *direitos à educação da criança pequena*. Porém, uma grande questão continuava em aberto: como cumprir esse direito na prática sem recursos financeiros?

Em março de 1990 realizou-se a «Conferência Mundial de Educação para Todos», em Jomtien, na Tailândia, organizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial. Tal Conferência destacou que deve iniciar-se a aprendizagem desde o nascimento. Os 155 países participantes comprometeram-se em garantir uma “educação básica de qualidade”, ficando referido na Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem que “a educação básica deve ser proporcionada **a todas** as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades” (artigo 3.º, UNESCO, s/d). O Brasil assumiu o compromisso de se esforçar para uma “maior produtividade do sistema educacional”, para tal, elaborou o Plano Nacional de Educação para Todos (1993). Este Plano apresentou linhas gerais (para o ensino fundamental, educação infantil, jovens e adultos, formação de professores, financiamento da educação) que garantiam uma educação básica de qualidade como um direito de todos.

Antes do Plano Nacional de Educação para Todos, o Brasil aprovou o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n.º 8 069/90, que ratificou os dispositivos enunciados na Constituição de 1988, ou seja, o ECA reafirmou os direitos, ao mesmo tempo que estabeleceu mecanismos de participação e controle social na formulação e na implementação de políticas para a infância. O ECA conjectura sobre a proteção integral tanto da criança (até doze anos incompletos), como do adolescente (de doze a dezoito anos) (artigos 1.º e

2.º). Segundo o artigo 53.º: “a criança e o adolescente têm direito à educação, visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; direito de ser respeitado por seus educadores; direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; direito de organização e participação em entidades estudantis; acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência” (Brasil, 1990).

A partir de então o MEC realizou uma série de encontros e seminários objetivando discutir com os responsáveis pela educação, nas várias esferas, questões referentes à definição de políticas para a educação infantil. Com esse objetivo, coordenou a elaboração de vários documentos, dentre eles:

a) «Política Nacional de Educação Infantil» (1994) onde foram apontados alguns princípios para nortear as ações nas instituições de educação infantil.

As ações de educação, na creche e na pré-escola, devem ser complementadas pelas de saúde e assistência, realizadas de forma articulada com os setores competentes. A melhoria da qualidade da Educação Infantil requer a implementação de ações sistemáticas, garantindo que todas as relações construídas no interior da creche e da pré-escola sejam educativas. Disto decorre a necessidade de que estas instituições norteiem seu trabalho numa proposta pedagógica fundamentada na concepção de criança e de educação infantil e nos conhecimentos acumulados sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem na primeira etapa da vida humana (Brasil, 1994: 15-16).

b) «Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil» (1994) enfatizou a necessidade e a importância do profissional qualificado com um nível mínimo de escolaridade para atuar com crianças de zero a seis anos.

c) O documento «Critérios para um Atendimento em Creches que respeite os Direitos Fundamentais das Crianças» (1995), que tencionou auxiliar, principalmente as creches, também foi relevante para a pré-escola, na melhoria da qualidade do atendimento. O documento foi dividido em duas partes, sendo que a primeira estabelecia critérios quanto à organização e ou funcionamento interno das creches, a segunda apresentava critérios para a definição de diretrizes e normas políticas, programas e sistemas de financiamento de creches (Campos e Rosemberg, 1995).

Em 12 de setembro de 1996 foi aprovada a «Emenda Constitucional n.º 14», que modificou aos artigos 34.º, 208.º, 211.º e 212.º da Constituição Federal de 1988 e deu nova redação ao artigo 60º do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. A alteração no artigo 211.º, § 2.º, significou um avanço para as crianças menores, uma vez que os Municípios passaram a atuar prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil,

não unicamente na pré-escola como definiu a Constituição Federal de 1988. No mesmo ano a educação infantil passou a ser vinculada e articulada ao sistema educacional como um todo.

* * *

Até à Constituição Federal de 1988 a presença das crianças de zero a seis anos era pouco expressiva na legislação educacional. Com as mobilizações e participações de muitos segmentos da sociedade civil e de organismos governamentais, as crianças passaram a merecer a atenção e reconhecimento na nova Constituição Federal. Enquanto as Constituições Federais anteriores se limitaram a assistir e amparar a maternidade e a infância, a Constituição de 1988 reconheceu o direito e a importância educativa da creche e da pré-escola, tornando-as parte do sistema educativo. Portanto, a partir desta Constituição o sistema educacional passou a ter obrigações bem definidas quanto ao atendimento das crianças de zero a seis anos, o que exigiu mudanças no sistema. Legalmente as crianças passaram a beneficiar de direitos, não só em função das necessidades laborais dos pais, mas por direito próprio. Isto é, foi atribuído às crianças o acesso à educação formal, além da educação recebida na família e na comunidade. A Constituição de 1988 representou um expressivo ganho para as crianças, porém, não garantiu nenhuma previsão quanto à fonte específica de recursos para que esse ganho fosse efetivado. Após a promulgação da Constituição de 1988 e por compromissos assumidos na Conferência Internacional de Jomtien (1990) o MEC elaborou documentos como: Política Nacional de Educação Infantil (1994), Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil (1994) e Critérios para um Atendimento em Creches que respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (1995) que auxiliaram e auxiliam na gerência e no atendimento das crianças na educação infantil. Com este avanço na legislação educacional brasileira iniciou-se um processo de reestruturação administrativa, política e pedagógica também na educação infantil.

1.3. A LDB de 1996: a primeira etapa da educação básica

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação configurou-se por uma disputa de forças com a renovação do Congresso Nacional, prevalecendo os interesses do governo que firmou compromissos com organismos internacionais. Tais compromissos determinaram os rumos a dar à educação em todo o país como forma de cumprir os acordos estabele-

cidos, os quais visavam melhorar o desempenho da Educação Básica. Depois de oito anos de discussão foi aprovada a Lei de autoria do senador Darcy Ribeiro, em 17 de dezembro de 1996, a «terceira LDB», Lei n.º 9394 (LDB/96), sancionada pelo Presidente da República Fernando Henrique Cardoso (20 de dezembro de 1996) e publicada no *Diário Oficial da União* em 23 de dezembro de 1996. Foi instituída a Década da Educação (artigo 87.º, *caput*) que contribuiria de forma decisiva para a adoção da educação infantil no país vinculada e articulada ao sistema educacional como um todo.

A composição dos sistemas de ensino no Brasil, com a LDB/96, passou a ser: *Sistema Federal*, compreendendo as instituições de ensino mantidas pela União; instituições de educação superior, criadas e mantidas pela iniciativa privada e órgãos federais de educação (artigo 16.º). *Sistema Estadual e Distrito Federal*, que compreendia instituições de ensino mantidas pelo poder público e pelo Distrito Federal; instituições de educação superior mantidas pelo poder público estadual; instituições de ensino fundamental e médio, criadas e mantidas pela iniciativa privada e órgãos de educação estaduais e do Distrito Federal, respectivamente (artigo 17.º). *Sistema Municipal*, com instituições de ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidas pelo poder municipal; instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada e órgãos municipais de educação (artigo 18.º). Sendo as instituições de ensino classificadas em dois níveis: público e privado, no segundo caso, referem-se às instituições particulares em sentido estrito; comunitárias; confessionais e filantrópicas, (artigos 19.º e 20.º). Os dois níveis são ainda divididos em Educação Básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e Educação Superior (artigo 21.º) (Brasil, 1996a).

No capítulo sobre a Educação Básica, o artigo 22.º trata das suas finalidades, “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Brasil, 1996a). Segundo Neves “a educação básica não pode ser considerada a única etapa do processo de formação do indivíduo mas a primeira etapa da educação ao longo da vida, na qual se desenvolvem as capacidades básicas essenciais ao crescimento pessoal e social de cada cidadão” (1999: 51). Ferreira em sua dissertação aborda o Projecto n.º 8 do Conselho da Europa (1982 a 1987) quanto a educação básica: “o Projecto n.º 8 do CDCC analisa a `educação básica´ (um novo ensino primário ou educação básica dos 3/4 aos 11/12 anos) e seus objectivos, dos quais destacam o desenvolvimento holístico da criança, a aquisição de valores democráticos (participação, responsabilidade, respeito pelos direitos e opiniões dos outros, compreensão e solidariedade) e atender a cultura de cada criança [...] a coerência e sequenciali-

dade do Conselho da Europa baseiam-se na continuidade entre a educação pré-escolar para crianças de 3/4 anos aos 11/12 anos **numa perspectiva de educação ao longo da vida** e não `num modelo coerente e sequencial de educação infantil´ dos 0 aos 6 anos” (2005: 54).

No artigo 25.º a LDB/96 estabelece ser “objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançarem relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento” (Brasil, 1996a).

Sem ter carácter obrigatório a educação infantil foi integrada pela primeira vez nos sistemas de ensino como primeira etapa da educação básica, artigo 29.º: “*educação infantil, primeira etapa da educação básica*, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996, *grifo meu*). A finalidade da educação infantil passou a ser o tratamento de vários aspectos como dimensões do desenvolvimento e não como «coisas» distintas ou áreas separadas; o que é fundamental para se considerar a criança como um todo e para promover o seu desenvolvimento integral. Desse modo, a creche e a pré-escola “deverão integrar-se com a família e com a comunidade para que juntas possam oferecer o que a criança necessita para seu desenvolvimento e para a sua felicidade” (Craidy e Kaercher, 2001: 24).

Segundo a referida Lei a educação infantil será oferecida em creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade e em pré-escolas para as crianças de quatro a seis anos de idade, em horário integral ou parcial (artigo 30.º). A nomenclatura «entidades equivalentes» empregada na LDB/96 fundamentou-se na realidade preexistente, em que o atendimento é oferecido de maneira diversificada, em entidades comunitárias, empresas públicas ou privadas, entidades filantrópicas ou confessionais. Com as novas definições da LDB as creches e as pré-escolas passam a distinguir-se apenas pela «faixa etária das crianças» que acolhem, o que denota uma grande mudança em relação às legislações anteriores, ou seja, pelo menos na forma da Lei, a distinção entre creche e pré-escola não é mais feita pela situação sócio-econômica, ou ainda, pelo tempo em que as crianças permanecem nas instituições.

A LDB/96 adotou ainda outras definições importantes, entre as quais: a) as instituições de educação infantil deverão «fazer parte do sistema municipal de ensino, sistema estadual de ensino ou sistema único de educação básica» (artigo 11.º). Tal definição vai ao encontro do que está definido no artigo 30.º da Constituição de 1988. Esta questão será tratada com mais detalhes no ponto 2; b) «a avaliação» será feita “mediante acompanhamento e

registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” (artigo 31.º, Brasil, 1996a). Porém, para Filho, “a avaliação escolar tem servido nos diferentes níveis de ensino a uma pedagogia da repetência. Isso, de uma certa forma, também acontece com a escolaridade das crianças pequenas. Há também nesse artigo uma concepção de oposição à educação infantil preparatória. Sabe-se que muitas crianças ficam retidas na pré-escola por não dominarem conteúdos ditos escolares, tais como não reconhecerem as cores secundárias, não identificarem formas geométricas” (2005: 4-5). Wiggers também constata em pesquisa recente o “uso de estratégias de avaliação e de retenção das crianças na educação infantil”. A avaliação das aprendizagens e do desenvolvimento de cada criança segundo Portugal “é seguramente uma das mais importantes, no processo educativo. A avaliação em contextos de educação de infância é particularmente desafiadora” (2007: 203).

Outra definição da LDB/96 é: c) a «exigência mínima de formação para professores da educação infantil», ou seja, artigo 62.º, “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 nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal”. Segundo Wiggers, “essa exigência tem requerido o uso de diversas estratégias para qualificação de seus quadros, bem como o uso de subterfúgios dos diferentes sistemas educacionais para burlar a lei”. Isto é, muitas vezes profissionais são contratados para “serviços gerais, mas que acabam tendo como carga horária real de trabalho a atuação diretamente com as crianças em creches e pré-escolas” (2007: 26-27). Por vezes, também é observado um nivelamento entre os profissionais com escolaridades distintas. Segundo alguns estudos a questão da formação dos profissionais brasileiros que atuam na educação infantil apresenta-se com pouca expressão ao longo da história, principalmente daqueles que atuam com as crianças menores. Conforme Migueis,

Houve sempre, ao longo da história do Brasil, apesar das diferentes reformas educativas colocadas em prática, discrepâncias e diferentes níveis de exigência em relação à formação dos professores polivalentes e especialistas. Os considerados polivalentes, eram aqueles que lecionavam na educação de infância e nos quatro primeiros anos do ensino fundamental. Os professores especialistas, por áreas de conhecimento, os que lecionavam a partir do quinto ano. A formação dos primeiros era feita por escolas de nível médio, as chamadas Escolas Normais, enquanto aos segundos era exigida uma formação de nível superior (2003: 74).

A LDB/96 depois da Constituição de 1988 traçou novos olhares para a educação das crianças brasileiras de zero a seis anos de idade. Segundo Cerisara, a LDB é omissa em

relação aos recursos financeiros para a educação infantil, “não há nenhuma indicação a respeito do financiamento necessário para a concretização dos objetivos proclamados em relação às instituições de educação infantil. Neste sentido, pode-se dizer que, naquilo que é essencial, a educação infantil foi marginalizada” (2002: 330). No artigo 90.º a Lei estabelece que o «Conselho Nacional de Educação (CNE)» será o órgão responsável por todas as questões no período de transição. Para atender essa determinação, o CNE expediu um Parecer em 1997 sobre a regulamentação da LDB /96, onde explicita: “a educação infantil, no novo diploma legal, passou a merecer atenção mais definida, como etapa inicial da educação básica. Dada a sua importância e peculiaridade, haverá de merecer diretrizes educacionais em nível nacional e normas próprias elaboradas pelo sistema ao qual pertencer [...]. Sua integração no respectivo sistema de ensino será feita em um prazo de três anos, a contar da publicação da LDB (artigo 89.º)” (Brasil, 1997).

Em 1996, 24 de dezembro, foi aprovada a Lei n.º 9 424 que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), a qual deu prioridade, conforme o próprio nome diz, ao ensino fundamental (Brasil, 1996b). Esse dispositivo legal foi implantado no Brasil a 1 de janeiro de 1998, quando passou a vigorar um sistema novo de redistribuição dos recursos destinados ao ensino fundamental.

Na sequência das aprovações acima referidas, com o objetivo de subsidiar as ações na educação infantil, o MEC coordenou, elaborou e enviou para as escolas o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) de 1998 e os Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil (1998).

O RCNEI é um conjunto de ponderações organizado em três volumes: o primeiro apresenta uma reflexão sobre creches e pré-escolas no Brasil, situando e fundamentando concepções de criança, de educação, de instituição e do profissional, que foram utilizadas para definir os objetivos gerais da educação infantil e orientaram a organização dos documentos de eixos de trabalho que estão agrupados em dois volumes relacionados aos seguintes âmbitos de experiência: Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo. O segundo trata da *Formação Pessoal e Social* com um eixo de trabalho que favorece, prioritariamente, os processos de construção da identidade e autonomia das crianças, e o terceiro versa sobre *Conhecimento de Mundo* contendo seis documentos referentes aos eixos de trabalho orientados para a construção das diferentes linguagens: movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática (Brasil, 1998a). Embora a intenção do MEC tenha sido a de contribuir para a

elaboração de projetos pedagógicos às prefeituras e às instituições de educação infantil, a sua forma de elaboração e alguns aspectos do seu conteúdo foram alvos de muitas críticas. Segundo Faria e Palhares (2005), o documento traz de forma implícita uma concepção de educação compensatória e escolarizante, e considera a criança numa perspectiva de sujeito universal. De acordo com Cerisara:

O aspecto de maior consenso e preocupação entre os pareceristas com relação ao RCNEI foi o de que a Educação Infantil é tratada no documento como ensino, trazendo para a área a forma de trabalho do ensino fundamental, o que representa um retrocesso em relação ao avanço já encaminhado na Educação Infantil de que o trabalho com crianças pequenas em contextos educativos deve assumir a educação e o cuidado enquanto binômio indissociável e não o ensino (2000: 25).

Já o documento «Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil» (1998), contém sugestões de critérios de qualidade que servem como referência para a elaboração das regulamentações específicas para a educação infantil pelos Conselhos Estaduais e Municipais. O documento é apresentado em dois volumes. O *volume I* é composto por três artigos – Fundamentos legais, princípios e orientações gerais para a educação infantil; Considerações sobre a regulamentação para formação do professor de educação infantil; Referenciais para a regulamentação das instituições de educação infantil (Roteiro / Anteprojeto como sugestão). O *volume II* é composto por oito artigos – A educação infantil como direito; Histórico e perspectiva do Projeto estabelecimento de critérios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil; Situação atual da educação infantil no Brasil; A regulamentação da educação infantil; Educação infantil e propostas pedagógicas; Educação infantil e saúde: o estabelecimento de critérios de saúde para funcionamento de instituições de educação infantil; Estrutura e funcionamento de instituições de educação infantil; O espaço físico nas instituições de educação infantil (Brasil, 1998c).

Buscando atender ao estabelecido no artigo 9.º da LDB/96 quanto às competências e diretrizes para a educação infantil, em abril de 1999, o Conselho Nacional de Educação (CNE) fixou as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (DCNEI). As DCNEI têm força de Lei e fixam no artigo 3.º oito grandes diretrizes para orientar as propostas pedagógicas das creches e pré-escolas. A primeira delas reporta-se aos «fundamentos norteadores da educação infantil» “a) Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum; b) Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática; c) Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais”. A segunda prevê que as instituições

ao definir as suas «propostas pedagógicas» deverão “explicitar o reconhecimento da importância da identidade pessoal de alunos, suas famílias, professores e outros profissionais, e a identidade de cada Unidade Educacional, nos vários contextos em que se situem”. A terceira diz que as «instituições de educação infantil» devem “promover em suas propostas pedagógicas, *práticas de educação e cuidados*, que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo / linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível”. A quarta trata das «propostas pedagógicas das instituições de educação infantil» que “ao reconhecer as crianças como seres íntegros, que aprendem a ser e conviver consigo próprios, com os demais e o próprio ambiente de maneira articulada e gradual, devem buscar a partir de atividades intencionais, em momentos de ações, ora estruturadas, ora espontâneas e livres, a interação entre as diversas áreas de conhecimento e aspectos da vida cidadã, contribuindo assim com o provimento de conteúdos básicos para a constituição de conhecimentos e valores”. A quinta aborda a «avaliação», “as propostas pedagógicas para a Educação Infantil devem organizar suas estratégias de avaliação, através do acompanhamento e dos registros de etapas alcançadas nos cuidados e na educação para crianças de 0 a 6 anos, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”. A sexta prevê «avaliação das propostas pedagógicas», ou seja, “as propostas pedagógicas das Instituições de Educação Infantil devem ser criadas, coordenadas, supervisionadas e avaliadas por educadores, com, pelo menos, o diploma de Curso de Formação de Professores, mesmo que da equipe de Profissionais participem outros das áreas de Ciências Humanas, Sociais e Exatas, assim como familiares das crianças. Da direção das instituições de Educação Infantil deve participar, necessariamente, um educador com, no mínimo, o Curso de Formação de Professores”. A sétima aborda os «direitos básicos» “o ambiente de gestão democrática por parte dos educadores, a partir de liderança responsável e de qualidade, deve garantir direitos básicos de crianças e suas famílias à educação e cuidados, num contexto de atenção multidisciplinar com profissionais necessários para o atendimento”. A oitava trata das «condições de funcionamento» “as Propostas Pedagógicas e os regimentos das Instituições de Educação Infantil devem, em clima de cooperação, proporcionar condições de funcionamento das estratégias educacionais, do uso do espaço físico, do horário e do calendário escolar, que possibilitem a adoção, execução, avaliação e o aperfeiçoamento das diretrizes” (Brasil, 1999b, *grifo meu*).

Posteriormente, através do Parecer do CNE/CEB n.º 04/00, foram aprovadas as «Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil» as quais ponderam sobre a vinculação das

instituições de educação infantil aos sistemas de ensino e sobre os vários aspectos que afetam a qualidade do atendimento: proposta pedagógica e regimento escolar; formação de professores e outros profissionais; espaços físicos e recursos materiais. Estas diretrizes definem também a responsabilidade de autorizar com validade limitada, avaliar e supervisionar as instituições de educação infantil. Paralelamente a esses esforços, realizaram-se debates sobre o Plano Nacional de Educação (PNE) que tinham como suporte legal na Constituição de 1988 e na LDB/96. A LDB/96, por sua vez, em sintonia com a Declaração Mundial de Educação para Todos (Conferência de Jomtien de 1990), determinou a elaboração de um Plano Nacional de Educação. Após um intenso debate, em janeiro de 2001, o Presidente da República sancionou a Lei n.º 10 172 que instituiu o «PNE», com vetos a nove metas, sendo estas na sua maioria metas que tratavam sobre os recursos financeiros para a educação. O PNE definiu objetivos e metas para os dez anos seguintes, relativo aos diferentes níveis e modalidades de ensino, destaque para a oferta da educação infantil; padrões mínimos de infraestrutura; formação e admissão de profissionais; política municipal; projetos pedagógicos; controle e avaliação; garantias de atendimento em condições para uma educação infantil de qualidade. Ao todo o PNE define 25 objetivos e metas:

- 1 – Ampliar a oferta de educação infantil de forma a atender, em cinco anos, a 30% da população de até três anos de idade e 60% da população de quatro e seis anos (ou 4 e 5 anos) e, até o final da década, alcançar a meta de 50% das crianças de zero a três anos e 80% das de quatro e cinco anos.
- 2 – Elaborar, no prazo de um ano, padrões mínimos de infra-estrutura para o funcionamento adequado das instituições de educação infantil (creches e pré-escolas) públicas e privadas, que, respeitando as diversidades regionais, assegurem o atendimento das características das distintas faixas etárias e das necessidades do processo educativo quanto a: a) espaço interno, com iluminação, insolação, ventilação, visão para o espaço externo, rede elétrica e segurança, água potável, esgotamento sanitário; b) instalações sanitárias e para a higiene pessoal das crianças; c) instalações para preparo e/ou serviço de alimentação; d) ambiente interno e externo para o desenvolvimento das atividades, conforme as diretrizes curriculares e a metodologia da educação infantil, incluindo o repouso, a expressão livre, o movimento e o brincar; e) mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos; f) adequação às características das crianças especiais.
- 3 – A partir do segundo ano deste plano, somente autorizar construção e funcionamento de instituições de educação infantil, públicas ou privadas, que atendam aos requisitos de infra-estrutura definidos no item anterior.
- 4 – Adaptar os prédios de educação infantil de sorte que, em cinco anos, todos estejam conformes aos padrões mínimos de infra-estrutura estabelecidos.
- 5 – Estabelecer um Programa Nacional de Formação dos Profissionais de educação infantil, com a colaboração da União, Estados e Municípios, inclusive das universidades e institutos superiores de educação e organizações não-governamentais, que realize as seguintes metas: a) que, em cinco anos, todos os dirigentes de instituições de educação infantil possuam formação apropriada em nível médio (modalidade Normal) e, em dez anos, formação de nível superior; b) que, em cinco anos, todos os professores tenham habilitação específica de nível médio e, em dez anos, 70% tenham formação específica de nível supe-

rior. – 6 – A partir da vigência deste plano, somente admitir novos profissionais na educação infantil que possuam a titulação mínima em nível médio, modalidade normal, dando-se preferência à admissão de profissionais graduados em curso específico de nível superior. – 7 – No prazo máximo de três anos a contar do início deste plano, colocar em execução programa de *formação em serviço*, em cada Município ou por grupos de Município, preferencialmente em articulação com instituições de ensino superior, com a cooperação técnica e financeira da União e dos Estados, para a atualização permanente e o aprofundamento dos conhecimentos dos profissionais que atuam na educação infantil, bem como para a formação do pessoal auxiliar. – 8 – Assegurar que, em dois anos, todos os Municípios tenham definido sua política para a educação infantil, com base nas diretrizes nacionais, nas normas complementares estaduais e nas sugestões dos referenciais curriculares nacionais. – 9 – Assegurar que, em três anos, todas as instituições de educação infantil tenham formulado, com a participação dos profissionais de educação neles envolvidos, seus projetos pedagógicos. – 10 – Estabelecer em todos os Municípios, no prazo de três anos, sempre que possível em articulação com as instituições de ensino superior que tenham experiência na área, um sistema de acompanhamento, controle e supervisão da educação infantil, nos estabelecimentos públicos e privados, visando ao apoio técnico-pedagógico para a melhoria da qualidade e à garantia do cumprimento dos padrões mínimos estabelecidos pelas diretrizes nacionais e estaduais. – 11 – Instituir mecanismos de colaboração entre os setores da educação, saúde e assistência na manutenção, expansão, administração, controle e avaliação das instituições de atendimento das crianças de 0 a 3 anos de idade. – 12 – Garantir a alimentação escolar para as crianças atendidas na educação infantil, nos estabelecimentos públicos e conveniados, através da colaboração financeira da União e dos Estados. – 13 – Assegurar, em todos os Municípios, o fornecimento de *materiais pedagógicos* adequados às faixas etárias e às necessidades do trabalho educacional, de forma que, em cinco anos, sejam atendidos os padrões mínimos de infra-estrutura definidos na meta n.º 2. – 14 – Incluir as creches ou entidades equivalentes no sistema nacional de estatísticas educacionais, no prazo de três anos. – 15 – Extinguir as classes de alfabetização incorporando imediatamente as crianças no ensino fundamental e matricular, também, naquele nível todas as crianças de 7 anos ou mais que se encontrem na educação infantil. – 16 – Implantar conselhos escolares e outras formas de participação da comunidade escolar e local na melhoria do funcionamento das instituições de educação infantil e no enriquecimento das oportunidades educativas e dos recursos pedagógicos. – 17 – Estabelecer, até o final da década, em todos os Municípios e com a colaboração dos setores responsáveis pela educação, saúde e assistência social e de organizações não governamentais, programas de orientação e apoio aos pais com filhos entre zero e três anos, oferecendo, inclusive, assistência financeira, jurídica e de suplementação alimentar nos casos de pobreza, violência doméstica e desagregação familiar extrema. – 18 – Adotar progressivamente o atendimento em tempo integral para as crianças de zero a seis anos. – 19 – Estabelecer parâmetros de qualidade dos serviços de educação infantil, como referência para a supervisão, o controle e a avaliação, e como instrumento para a adoção das medidas de melhoria da qualidade. – 20 – Promover debates com a sociedade civil sobre o direito dos trabalhadores à assistência gratuita a seus filhos e dependentes em creches e pré-escolas, estabelecido no artigo 7.º, XXV, da Constituição Federal. Encaminhar ao Congresso Nacional projeto de Lei visando à regulamentação daquele dispositivo. – 21 – Assegurar que, em todos os Municípios, além de outros recursos municipais os 10% dos recursos de manutenção e desenvolvimento do ensino não vinculados ao FUNDEF sejam aplicados, prioritariamente, na educação infantil. – 22 – Ampliar o Programa de Garantia de Renda Mínima associado a ações sócio-

educativas, de sorte a atender, nos três primeiros anos deste Plano, a 50% das crianças de zero a seis anos que se enquadram nos critérios de seleção da clientela e a 100% até o sexto ano. – 23 – Realizar estudos sobre custo da educação infantil com base nos parâmetros de qualidade, com vistas a melhorar a eficiência e garantir a generalização da qualidade do atendimento. – 24 – Ampliar a oferta de cursos de formação de professores de educação infantil de nível superior, com conteúdos específicos, prioritariamente nas regiões onde o déficit de qualificação é maior, de modo a atingir a meta estabelecida pela LDB para a década da educação. – 25 – Exercer a ação supletiva da União e do Estado junto aos Municípios que apresentem maiores necessidades técnicas e financeiras, nos termos dos artigos 30.º, VI e 211.º, § 1.º, da Constituição Federal (Brasil, 2001).

Observa-se, no primeiro objetivo / meta do PNE, que embora esteja prevista a ampliação da oferta da educação infantil, a prioridade é um atendimento mais abrangente para a população de quatro e cinco anos de idade (pré-escola), o que demonstra a permanência do atendimento diferenciado entre creches e pré-escolas.

O MEC elaborou em 2006 os documentos «Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito da criança de zero a seis anos à educação» e «Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil». O primeiro documento estabeleceu diretrizes, objetivos, metas e estratégias para a área de educação infantil. A elaboração do mesmo tentou atender ao preceito constitucional da descentralização administrativa, bem como à participação dos diversos agentes da sociedade envolvidos com a educação infantil. Foram realizados oito seminários regionais para a discussão do documento preliminar nas capitais de Belo Horizonte, Natal, Belém, Recife, São Paulo, Porto Alegre, Goiânia e Manaus. Aos municípios coube o importante papel de contemplar as especificidades de cada região. A elaboração deste documento objetivou contribuir para um processo democrático de implementação das políticas públicas para as crianças de zero a seis anos de idade (Brasil, 2006a). A elaboração dos «Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil», em dois volumes, contou com a participação de secretários, conselheiros, técnicos, especialistas, professores e outros profissionais. O *volume 1* reporta aspectos importantes para a determinação de parâmetros de qualidade para a educação infantil brasileira. Apresenta uma concepção de criança, de pedagogia da educação infantil, a trajetória histórica do debate da qualidade na educação infantil, as principais tendências identificadas em pesquisas recentes dentro e fora do país, os desdobramentos previstos na legislação nacional para a área, consensos e polêmica no campo (Brasil, 2006b). O *volume 2* começa por abordar as competências dos sistemas de ensino e a caracterização das instituições de educação infantil a partir do amparo legal, entendendo que um sistema educacional de qualidade é aquele em que as instâncias responsáveis pela gestão respeitam a legislação atual (Brasil, 2006c). O documento apresenta ainda referências de qualidade

para a educação infantil a serem utilizadas pelos diferentes sistemas que oferecem atendimento às crianças da educação infantil.

Depois de muitas discussões, em fevereiro de 2006, foi aprovada a «Lei n.º 11 274», que alterou a redação dos artigos 29.º, 30.º, 32.º e 87.º da LDB/96, dispondo sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade, a exemplo do que acontece em outros países. Cabe lembrar que a legislação educacional brasileira, sobretudo a partir da LDB/96, já sinalizava um ensino obrigatório de nove anos de duração o que foi reafirmado pelo PNE de 2001. Segundo a Lei n.º 11 274/06 os Municípios, os Estados e o Distrito Federal terão prazo até 2010 para implementar a obrigatoriedade para o ensino fundamental. Com esta Lei em vigor as etapas da educação básica passam a ser: a) educação infantil: creche (de zero a três anos) com duração de três a quatro anos e a pré-escola (de quatro e cinco / seis anos) com duração de dois ou três anos; b) ensino fundamental (dos seis / sete aos catorze anos) duração de oito ou nove anos; c) ensino médio (dos quinze aos dezessete anos) com duração de três anos (<http://portal.mec.gov.br>, acesso em: dezembro de 2007).

A partir Lei n.º 11 274/06, a pré-escola passou a ser para crianças de quatro a cinco anos e não mais para crianças de quatro a seis anos (Brasil, 2006e). Porém, na prática não é bem isso que acontece, uma vez que somente as crianças que completarem seis anos de idade no início do ano e que ingressam no ensino fundamental as demais permanecem na educação infantil (essa questão será retomada no ponto 2). Frente a essa mudança no sistema de ensino brasileiro, o MEC/SEB elaborou o documento «Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade», que preconiza “a implementação dessa política requer orientações pedagógicas que respeitem as crianças como sujeitos da aprendizagem” (Brasil, 2006f: 7). No primeiro capítulo, «A infância e sua singularidade», Kramer analisa a questão da educação infantil e do ensino fundamental serem frequentemente separados e avança dizendo:

Do ponto de vista da criança, não há fragmentação. Os adultos e as instituições é que muitas vezes opõem educação infantil e ensino fundamental, deixando de fora o que seria capaz de articulá-los: a experiência com a cultura. Questões como alfabetizar ou não na educação infantil e como integrar educação infantil e ensino fundamental continuam atuais. Temos crianças, sempre, na educação infantil e no ensino fundamental [...]. Educação infantil e ensino fundamental são indissociáveis: ambos envolvem conhecimentos e afetos; saberes e valores; cuidados e atenção; seriedade e riso. O cuidado, a atenção, o acolhimento estão presentes na educação infantil; a alegria e a brincadeira também. E, nas práticas realizadas, as crianças aprendem. Elas gostam de aprender. Na educação infantil e no ensino fundamental, o objetivo é atuar com liberdade para assegurar a apropriação e a construção do conhecimento por todos. Na educação infantil, o objetivo é garantir o acesso, de todos que assim o desejarem, a vagas em creches e pré-escolas, assegurando o direito da criança

de brincar, criar, aprender. Nos dois, temos grandes desafios: o de pensar a creche, a pré-escola e a escola como instâncias de formação cultural; o de ver as crianças como sujeitos de cultura e história, sujeitos sociais (Brasil, 2006f: 19-20).

A autora defende ainda que é preciso garantir que as necessidades de aprender e de brincar das crianças sejam atendidas, com acompanhamento e plane(j)amento de adultos capazes de “ver, entender e lidar” com crianças, não apenas com estudantes. Isto é, a inclusão de crianças de seis anos no ensino fundamental necessita de diálogo institucional e pedagógico, dentro das instituições e entre as instituições, com alternativas curriculares claras.

Em 20 de junho de 2007 foi sancionada a Lei n.º 11 494 que regulamentou o «Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)» em substituição do FUNDEF (http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/fundeb_19_06_07.pdf, acesso em: 30 de abril de 2008). O fundo novo representou uma conquista importante para a educação infantil, porém, o processo de aprovação foi muito discutido. A proposta do fundo foi enviada pelo Poder Executivo ao Congresso Nacional, no dia 14 de junho de 2005, com previsão de recursos para a creche e para a pré-escola; entretanto houve uma tentativa de exclusão dos recursos às crianças de zero a três anos. Depois de muita argumentação os recursos do FUNDEB serão para: ensino fundamental (6/7 a 14 anos), à educação infantil (0 a 5/6 anos no período de transição), o ensino médio (15 a 17 anos) e à educação de jovens e adultos (destinada àqueles que ainda não têm escolarização) (Brasil, 2007).

O FUNDEB promoverá a distribuição dos recursos com base no número de matrículas, ou seja, de acordo com o artigo 2.º, inciso XII, § 4.º, “levar-se-á em conta a totalidade das matrículas no ensino fundamental e considerar-se-á para a educação infantil, para o ensino médio e para a educação de jovens e adultos 1/3 (um terço) das matrículas no primeiro ano, 2/3 (dois terços) no segundo ano e sua totalidade a partir do terceiro ano” (Brasil, 2007). Segundo o MEC, “com o novo fundo, a educação básica atenderá 47 milhões de estudantes de creches, educação infantil e especial, ensinos fundamental e médio e educação de jovens e adultos. Para que isto ocorra, o aporte do governo federal será de R\$ 2 bilhões no primeiro ano; R\$ 3 bilhões no segundo; R\$ 4,5 bilhões no terceiro e 10% do montante da contribuição dos Estados e municípios a partir do quarto ano” (<http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=799>, acesso em: julho de 2007).

O Brasil tem elaborado um vasto conjunto de regulamentações para a educação infantil conforme até aqui foi referenciado, no entanto, a educação infantil na prática continua a

ser um grande desafio. Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (PNAD/IBGE/2004), a população de zero a seis anos somava cerca de 21,7 milhões, sendo cerca de 11,5 milhões, de zero a três anos, e cerca de 10,2 milhões, de quatro a seis anos. Das crianças de zero a três anos, apenas 13,4% frequentavam creche e das crianças de quatro a seis anos a frequência foi de 70,5%. O Relatório interministerial de 2006 demonstrou que a meta prevista no PNE/2001 de 60% de atendimento das crianças de quatro a seis anos foi ultrapassada, porém, a meta estabelecida de 30% de atendimento das crianças de zero a três anos está muito longe de ser atendida. Demonstrou ainda, uma baixa cobertura da rede pública de creches para as crianças pequenas, ou seja, apenas 7,6% das crianças de zero a três anos foram atendidas, já a cobertura de atendimento das crianças de quatro a seis foi de 51,8% (Brasil, 2006g). Segundo Kappel (2005) os números também revelam que o acesso às instituições de educação infantil não é justo, uma vez que as crianças de famílias com maior renda, brancas, com mães de escolaridade mais alta, que trabalham, da zona urbana, são as que ocupam um número significativamente superiores. Evidencia-se que apesar da adoção no país da nomenclatura «educação infantil», tanto no aparato legal como na prática existe uma diferenciação entre a creche e a pré-escola.

* * *

A LDB/96 efetivou a mudança anunciada na Constituição Federal de 1988, referente ao papel do Estado para com as crianças de zero a seis anos, que deixou de ser o de assistir e passou a ser de educar e cuidar. Não se refere à educação pré-primária, como a LDB/61, nem à pré-escola como constava da LDB/71, mas à educação infantil (creche e pré-escola) como primeira etapa da educação básica, com atendimento gratuito integrado ao sistema de ensino, devendo ter o mesmo tratamento que os demais níveis de ensino, em todas as esferas. Isto é, a creche e a pré-escola passaram a fazer parte dos serviços educacionais, sendo distinguidas apenas pela faixa etária das crianças que acolhem, tendo como grande desafio a ampliação da oferta e a qualidade dos serviços educacionais. Em 2004 a população brasileira de zero a seis anos somava cerca de 21,7 milhões, sendo 11,5 milhões crianças de zero a três anos e 10,2 milhões de crianças de quatro a seis anos. Destes somente 13% tiveram atendimento em creches e cerca de 70% tiveram atendimento em pré-escolas (PNAD/IBGE).

A educação infantil como primeira etapa da educação básica passa a ter uma dimensão

maior e o papel específico de iniciar a formação para o exercício da cidadania, desenvolvendo competências básicas numa educação básica integrada, onde os aspectos físicos, psicológicos, intelectuais, afetivos e sociais são dimensões do desenvolvimento e não elementos distintos ou áreas separadas, tomando a criança como um todo na promoção do seu desenvolvimento integral. Filho (2005: 4-5) e Wiggers (2007: 203) indicam que a não aquisição de competências na pré-escola tem determinado adiamento no ingresso do ensino fundamental, apesar da LDB/96, no artigo 31.º, prever que a avaliação nesta etapa não seja promocional no acesso ao ensino fundamental. A LDB/96 estabelece que o Município seja o responsável pela gerência da educação infantil, que não é obrigatória, porém, sempre que desejada e requisitada pelos pais ou responsáveis, deverá ser oferecida. Assim como exige que a formação mínima para os professores que atuam na educação infantil seja o nível médio, na modalidade normal.

O MEC e demais organismos federais elaboraram um conjunto de documentos que apontam metas, diretrizes e objetivos para a implementação de políticas e práticas a serem desenvolvidas no atendimento às crianças de zero a seis anos. Entretanto, as relações existentes entre a elaboração e a implementação de políticas educacionais são complexas e os avanços em termos de legislação estão longe de se traduzirem em práticas efetivas, nomeadamente no atendimento de qualidade às crianças de zero a seis anos de idade. Nos dois últimos anos foram aprovadas duas Leis importantes para a educação infantil. Na primeira delas, Lei n.º 11 274/06, alterou-se para nove anos o ensino fundamental e para cinco anos a educação infantil, passando a ser creche de zero aos três anos e a pré-escola dos quatro e cinco. A nova legislação tem gerado debates no país, o que evidencia a necessidade de discutir as especificidades e transições da educação infantil e do ensino fundamental, assim como as adequações e reestruturações necessárias para os dois níveis de ensino. A segunda, Lei n.º 11 494/07, representa uma grande conquista após dez anos de LDB/96, pois a educação infantil foi incluída no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), ou seja, este nível educativo passou a ter recursos próprios, o que pode significar avanços e mais qualidade no atendimento das crianças brasileiras.

2. A educação infantil no Estado de Santa Catarina

Este ponto está organizado em três itens. O primeiro deles caracteriza o Estado nos aspectos geográfico, econômico e demográfico e apresenta dados estatísticos referentes à educação infantil nos anos de 1990, 1995, 2000 e 2005. O segundo item aborda questões sobre a administração estadual da educação infantil realizada pela Secretaria de Estado da Educação e pelo Conselho Estadual de Educação (CEE/SC) catarinense por meio da elaboração de documentos norteadores e Leis que se suportam nas Leis Federais. O terceiro item descreve a administração municipal da educação infantil estabelecida principalmente a partir da LDB n.º 9 394/96.

2.1. Caracterização do Estado e estatísticas da educação infantil

O Estado de Santa Catarina, um dos vinte e sete Estados brasileiros, tem um território de 95 442,9 km², que pode ser comparado com um país médio da União Europeia como Portugal, Áustria, Hungria ou Irlanda.



Figura 1: O Estado de Santa Catarina no Brasil

Fonte: <http://n.i.uol.com.br/licaodecasa/ensfundamental/geografia/america/brasil.gif>

Localiza-se no centro geográfico da região sul do Brasil, sendo o menor dos Estados que compõem essa região, tanto em área como em população. Está em posição estratégica no «MERCOSUL» (Mercado Comum do Sul — União Aduaneira — livre comércio intrazona e política comercial comum composto por países da América do Sul, Estados membros: Brasil, Argentina, Paraguai, Uruguai, Venezuela; Estados associados: Chile, Bolívia, Colômbia, Peru, Equador; Estado observador: México) (<http://pt.wikipedia.org/wiki/Mercosul>, acesso em: março de 2007). Seus limites são: ao sul com o Estado do Rio Grande do Sul, ao norte com o Estado do Paraná, ao leste com o Oceano Atlântico e ao oeste com a Argentina (Pauwels, 2002).

O Estado não possui grandes concentrações populacionais e as cidades são, na sua maioria, pequenas e distribuídas por todo o Estado, sendo Joinville a cidade mais populosas com 450 000 habitantes (Wiggers, 2007). É organizado em seis mesorregiões (figura 2) e vinte microrregiões (figura 3) que representam os 293 Municípios catarinenses (figura 4).



Figura 2: Divisão do Estado de Santa Catarina em 6 mesorregiões: 1) Grande Florianópolis; 2) Norte catarinense; 3) Oeste catarinense; 4) Serrana; 5) Sul catarinense; 6) Vale do Itajaí.

Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Imagem:SantaCatarina_Mesoregions.svg

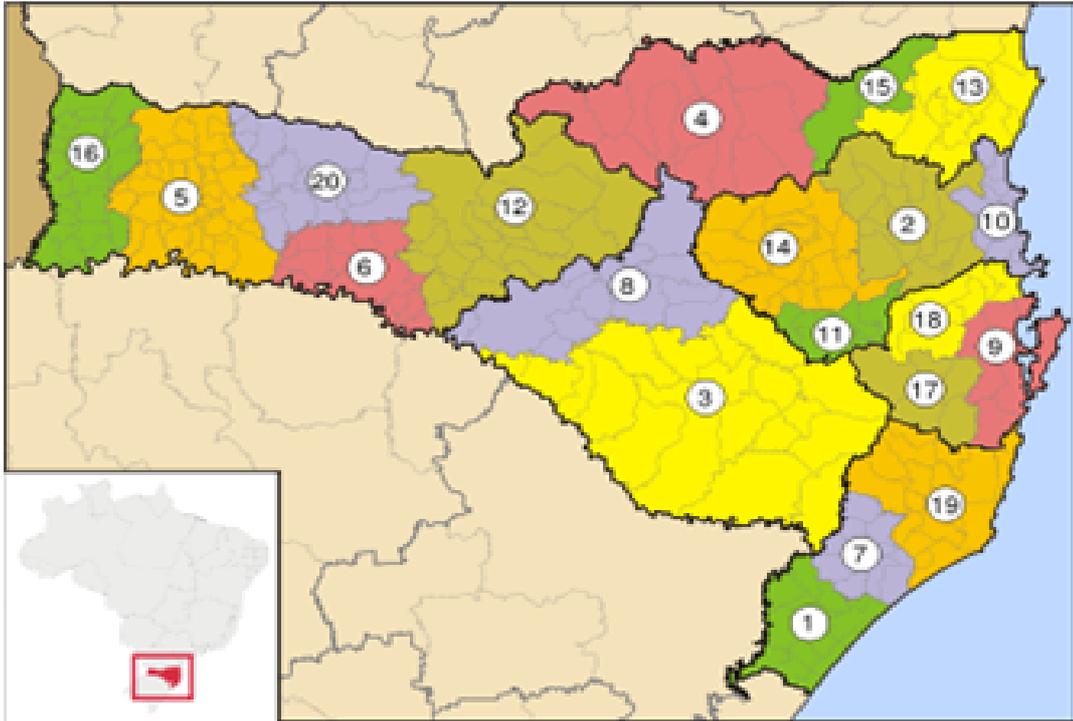


Figura 3: Divisão do Estado de Santa Catarina em 20 microrregiões: 1) Araranguá; 2) Blumenau; 3) Campos de Lages; 4) Canoinhas; 5) Chapecó; 6) Concórdia; 7) Criciúma; 8) Curitibaanos; 9) Florianópolis; 10) Itajaí; 11) Ituporanga; 12) Joaçaba; 13) Joinville; 14) Rio do Sul; 15) São Bento do Sul; 16) São Miguel do Oeste; 17) Tabuleiro; 18) Tijucas; 19) Tubarão; 20) Xanxerê.

Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Imagem:SantaCatarina_Microregions.svg

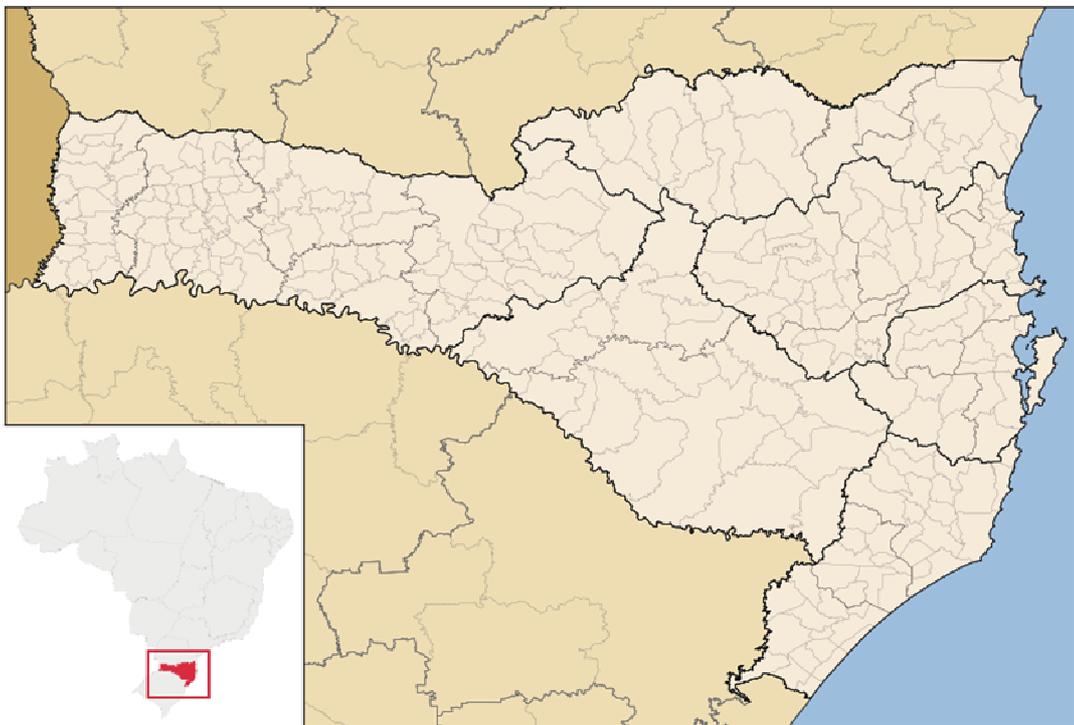


Figura 4: Divisão do Estado de Santa Catarina – 293 Municípios.

Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Categoria:Munic%C3%ADpios_de_Santa_Catarina

O clima catarinense é subtropical proporcionando temperaturas agradáveis, com uma variação de 13 a 25°C, com chuvas distribuídas durante todo o ano. As quatro estações são bem definidas (Pauwels, 2002).

A população do Estado é composta por 50 etnias, as principais são as descendentes de portugueses, alemães, italianos e poloneses. Os portugueses originários das ilhas dos Açores e da Madeira chegaram a Santa Catarina por volta de 1750. Os alemães chegaram posteriormente, em 1829. Hoje o Estado possui o maior número de descendentes de alemães no Brasil. Em 1875 chegaram os italianos e em agosto de 1869 os polacos (Dalarosa, 2005). O mosaico de tipos humanos que fundiu o catarinense inclui ainda os tropeiros que faziam a rota entre o Rio Grande do Sul e São Paulo (os japoneses, os austríacos e os gaúchos, que ocuparam as terras férteis do oeste).

A capital do Estado, Florianópolis, é composta por uma ilha oceânica e por uma porção continental com 280 mil habitantes. Está localizada a 705 km de São Paulo, 1 144 km do Rio de Janeiro, 1 673 km de Brasília e 1 850 km de Buenos Aires. É a capital de Estado brasileiro que oferece melhor qualidade de vida, sendo o terceiro Município brasileiro mais visitado por turistas estrangeiros.

O centro administrativo do Estado é composto pelo Poder Executivo e Secretarias de Estado; Secretarias de Estado de Desenvolvimento Regional; Sociedade de Economia Mista, Empresas Públicas; Autarquias e Fundações; Poderes Legislativo e Judiciário, Comitês e Conselhos (<http://www.sc.gov.br/conteudo/governo/paginas/index.html>, acesso em: janeiro de 2007). Visando a descentralização e a desconcentração da execução das atividades da Administração Pública Estadual (Lei Complementar n.º 284/05) foram criadas Secretarias de Estado de Desenvolvimento Regional, sendo que cada Secretaria tem uma área de abrangência composta por vários Municípios.

O Estado de Santa Catarina segundo o Censo do ano de 2 000 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) possui uma população de 5 356 360 habitantes, sendo que 2 669 311 homens e 2 687 049 mulheres. A população urbana corresponde a 4 217 931 e 1 138 429 rural (<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000>, acesso em: março de 2007).

A média brasileira de mortalidade infantil (número de óbitos infantis – menores de 1 ano – por 1 000 nascidos vivos) é de 28,3. Santa Catarina apresenta uma situação melhor, com 15,9 de média de mortalidade (Wiggers, 2007). O Estado é possuidor também do melhor Índice de Desenvolvimento Juvenil (IDJ) do Brasil. Segundo o relatório da UNESCO, o Estado de SC aparece na segunda melhor posição na categoria Educação e em terceiro

em Saúde e Renda. Apenas 13,7% dos jovens (a menor taxa do país) não estuda nem trabalha. A taxa de analfabetismo é de 5,7%, a segunda menor entre os Estados do país, o que corresponde a menos da metade da média brasileira (12,4%). O Município de São João do Oeste, no oeste do Estado, é o líder nacional de alfabetizados, 99,2% entre os habitantes com mais de dez anos de idade. Cerca de 1,6 milhões da população catarinense (30%) habitante no Estado frequenta a escola. Destes 157 mil habitantes estão no ensino universitário de graduação e 24 mil na pós-graduação (<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000>, acesso em: março de 2007).

O Estado possui dezasseis instituições de ensino superior: duas universidades públicas e gratuitas: a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), e catorze instituições de ensino superior comunitárias, criadas por Lei municipal, destas, nove são municipais e uma pública municipal. Conta ainda com mais de vinte instituições privadas.

A economia catarinense apresenta equilíbrio e força que refletem nos elevados índices de crescimento, alfabetização, emprego e renda *per capita*, muito superior à média nacional. A economia baseia-se na indústria (principalmente agro-industrial, têxtil, cerâmica e metalomecânica, no extrativo (minérios) e também na pecuária). O Estado é o maior exportador de frango e de carne suína do Brasil (Wiggers, 2007).

A educação infantil catarinense: dados estatísticos

Considerando os dados dos Censos de 1991, 1995, 2000 e 2005, realizados pelo Ministério da Educação e Cultura e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (MEC/INEP), observa-se que a educação infantil catarinense apresentou uma evolução no atendimento das crianças de zero a seis anos e na formação docente. Porém, o censo do IBGE e o Departamento de dados do Sistema Único de Saúde (DATASUS) mostraram que ainda há crianças catarinenses na faixa etária de zero a seis anos fora da educação infantil. O escopo destas estatísticas limitou-se aos dados coletados após a Constituição Federal (1988) e a LDB/96 por representarem períodos em que consideráveis mudanças ocorreram na educação infantil.

Os dados são apresentados de forma geral (educação infantil) e específica (creche e pré-escola). Relativamente à creche, as estatísticas referem-se somente aos anos de 2000 e 2005, em função do MEC/INEP não apresentar dados para os anos anteriores. Já o Censo do IBGE (DATASUS) não apresenta a população de cinco e seis anos no ano de 1995.

O quadro 1 apresenta os dados (disponíveis) referentes à população na faixa etária de zero a seis anos em Santa Catarina nos anos de 1991, 1995, 2000 e 2005.

Quadro 1 – População de zero a seis anos em Sc

Ano	População de 0 a 6 anos	< 1 ano	1 ano	2 anos	3 anos	4 anos	5 anos	6 anos
1991	702 030	101 127	97 968	102 455	101 151	99 331	100 798	99 200
1995	534 576*	107 674	104 324	109 114	107 704	105 760	-	-
2000	679 534	92 386	93 283	94 405	97 397	98 151	103 857	100 055
2005	744 246	101 281	102 244	103 402	106 743	107 496	113 612	109 468

Fonte: IBGE/CENSOS Demográficos (1991-2005) e Contagem Populacional/DATASUS.

*(IBGE/DATASUS sem os dados de 5 e 6 anos).

Constata-se, no ano de 2000, uma pequena redução no número de crianças em idade inferior a cinco anos e uma recuperação em 2005.

O quadro 2 apresenta os dados (disponíveis) referentes à matrícula de crianças de zero a seis anos, na educação infantil, por dependência administrativa em Santa Catarina nos anos de 1991, 1995, 2000 e 2005.

Quadro 2 – Matrículas na Educação Infantil por Dependência Administrativa em Sc

Ano	População de 0 a 6 anos	Matrículas	(% Matrículas de 0 a 6 anos***)	Matrículas (N.º e %)			
				Federal	Estadual	Particular	Municipal
1991	702 030	161 762**	-	905 0,56%	38 297 23,7%	43 904 27,1%	78 656 48,6%
1995	534 576*	189 801**	-	454 0,24%	40 834 21,5%	44 548 23,5%	103 965 54,8%
LDB / 96							
2000	679 534	212 527	30,3%	275 0,13%	25 267 11,9%	44 335 20,9%	142 649 67,1%
2005	744 246	250 742	33%	274 0,11%	22 051 8,8%	51 996 20,7%	176 421 70,4%

Fonte: Brasil (2000, 2003 e 2005), Sinopse estatística da educação básica – MEC/INEP.

*(IBGE/DATASUS sem os dados de 5 e 6 anos).

** (MEC/INEP não apresenta dados para a creche nos anos de 1991 e 1995).

*** Não foram consideradas as matrículas de crianças com mais de seis anos de idade.

Verifica-se que cerca de 30% e 33% das crianças catarinense de zero a seis anos foram atendidas na educação infantil, creche e pré-escola, nos anos de 2000 e 2005 respectivamente. O atendimento na educação infantil tem sido crescentemente feito pela rede municipal, que pelos dispositivos legais, principalmente a partir da LDB/96, passou a ser da responsabilidade dos Municípios: “os Municípios atuarão prioritariamente no ensino

fundamental e na educação infantil” (Brasil, 1996c). Pode verificar-se que a rede federal de educação infantil é residual, restringindo-se às instituições federais. A rede estadual de educação infantil vem gradualmente a decrescer em favor da municipal. A rede particular abrange, além de outras, as instituições filantrópicas e beneficentes que não possuem recursos próprios e dependem de subsídio público.

O quadro 3 apresenta os dados relativos às matrículas na creche por dependência administrativa nos anos de 2000 e 2005.

Quadro 3 – Matrículas na Creche por Dependência Administrativa em SC

Ano	População de 0 a 3 anos	Matrículas	(% Matrículas de 0 a 3 anos*	Matrículas (N.º e %)			
				Federal	Estadual	Particular	Municipal
2000	377 471	49 176	8,7%	114 0,23%	1 257 2,6%	12 346 25,1%	35 458 72,1%
2005	413 670	74 426	12,8%	117 0,16%	1 498 2,0%	17 911 24,1%	54 900 73,7%

Fonte: Brasil (2000, 2003 e 2005), Sinopse estatística da educação básica – MEC/INEP.

*Não foram consideradas as matrículas de crianças com mais de três anos de idade.

Os dados apresentados mostram que subiu de 8,7% em 2000 para 12,8% em 2005 o atendimento na creche da população de zero a três anos e que a grande concentração de matrículas na creche está na rede municipal e na rede particular, que representam 97,8%.

O quadro 4 apresenta os dados relativos às matrículas na pré-escola por dependência administrativa nos anos de 1991, 1995, 2000 e 2005.

Quadro 4 – Matrículas na Pré-escola por Dependência Administrativa em SC

Ano	População de 4 a 6 anos	Matrículas	(% Matrículas de 4 a 6 anos**	Matrículas (N.º e %)			
				Federal	Estadual	Particular	Municipal
1991	299 329	161 762	41,9%	905 0,56%	38 297 23,7%	43 904 27,1%	78 656 48,6%
1995	105 760*	189 801	-	454 0,24%	40 834 21,5%	44 548 23,5%	103 965 54,8%
2000	302 063	163 351	50,1%	161 0,10%	24 010 14,7%	31 989 19,6%	107 191 65,6%
2005	330 576	176 316	50,4%	157 0,09%	20 553 11,7%	34 085 19,3%	121 521 68,9%

Fonte: Brasil (2000, 2003 e 2005), Sinopse estatística da educação básica – MEC/INEP.

* (IBGE/DATASUS sem os dados de 5 e 6 anos).

** Não foram consideradas as matrículas de crianças com menos de quatro e mais de seis anos de idade.

Os dados apresentados mostram que o atendimento na pré-escola ronda os 50% da população das crianças de quatro a seis de idade. A rede estadual mantém ainda mais de 11%, do atendimento em pré-escola, o que pode ser explicado por haver colégios estaduais para a educação básica (pré-escola e ensino fundamental...) e por alguns municípios mais pequenos não disporem do seu próprio sistema de educação e continuarem ligados ao sistema estadual.

O quadro 5 apresenta os dados (disponíveis) referentes à matrícula por faixa etária na educação infantil em Santa Catarina nos anos de 1991, 1995, 2000 e 2005.

Quadro 5 – Matrículas na Educação Infantil por Faixa Etária em Sc

Ano	População * de 0 a 6 anos	Matrículas	(%) Matrícula de 0 a 6 anos	Matrículas (N.º e %)		
				De 0 a 3 anos	De 4 a 6 anos	Mais de 6 anos
1991	702 030	161 762***	-	30 433 18,8%	125 521 77,6%	5 808 3,6%
1995	428 816**	189 801***	-	38 717 20,4%	147 490 77,7%	3 594 1,9%
2000	679 534	212 527	30,3%	38 317 18,0%	167 617 78,9%	6 593 3,1%
2005	744 246	250 742	33%	57 847 23,1%	187 873 74,9%	5 022 2,0%

Fonte: Brasil (2000, 2003 e 2005), Sinopse estatística da educação básica – MEC/INEP.

* Não estão aqui considerados os com mais de 6 anos matriculados na educação infantil: coluna da direita

** (IBGE/DATASUS sem os dados de 5 e 6 anos).

*** (MEC/INEP não apresenta dados para a creche nos anos de 1991 e 1995).

Conforme a Constituição Federal de 1988 e a LDB/96 a educação infantil não é obrigatória (a frequência efetiva ronda os 33%). Contudo, passou a dever ser oferecida em creches ou entidades equivalentes para crianças de zero a três anos de idade (a taxa de frequência das crianças de zero aos três anos corresponde a 23% das matrículas na educação infantil) e em pré-escolas para crianças de quatro a seis anos de idade — para crianças de quatro a cinco/seis anos segundo a Emenda Constitucional n.º 53 de 2006 — (a taxa de frequência das crianças de quatro a seis anos corresponde a 74,9% das matrículas na educação infantil). No entanto, observa-se que, embora em pequena escala, crianças de mais de seis anos ainda são atendidas na educação infantil.

O quadro 6 mostra os dados relativos às matrículas na creche por faixa etária nos anos de 2000 e 2005.

Quadro 6 – Matrículas na Creche por Faixa Etária em Sc

Ano	População de 0 a 3 anos	Matrículas	(% Matrículas de 0 a 3 anos)	Matrículas (N.º e %)		
				De 0 a 3 anos	De 4 a 6 anos	Mais de 6 anos
2000	377 471	49 176	8,7%	32 851 66,8%	16 186 32,9%	139 0,28%
2005	413 670	74 426	12,8%	52 993 71,2%	21 148 28,4%	285 0,38%

Fonte: Brasil (2000, 2003 e 2005), Sinopse estatística da educação básica – MEC/INEP.

Segundo a legislação a creche deve atender crianças de zero a três anos (em 2005, 71,2% das crianças atendidas em creche tinha esta idade — o que representa 12,8% da população desta faixa etária). Em 2005, verifica-se que cerca de 28,4% das crianças em idade de pré-escola (quatro a seis anos) ainda frequentam a creche.

O quadro 7 mostra os dados relativos às matrículas na pré-escola por faixa etária nos anos de 1991, 1995, 2000 e 2005.

Quadro 7 – Matrículas na Pré-escola por Faixa Etária em Sc

Ano	População de 4 a 6 anos	Matrículas	(% Matrículas de 4 a 6 anos)	Matrículas por Faixa Etária		
				De 0 a 3 anos	De 4 a 6 anos	Mais de 6 anos
1991	299 329	161 762	41,9%	30 433 18,8%	125 521 77,6%	5 808 3,6%
1995	105 760*	189 801	-	38 717 20,4%	147 490 77,7%	3 594 1,9%
2000	302 063	163 351	50,1%	5 466 3,3%	151 431 92,7%	6 454 4,0%
2005	330 576	176 316	50,4%	4 854 2,8%	166 725 94,6%	4 737 2,7%

Fonte: Brasil (2000, 2003 e 2005), Sinopse estatística da educação básica – MEC/INEP.

* (IBGE/DATASUS sem os dados de 5 e 6 anos).

Segundo a legislação a pré-escola deve atender crianças de quatro a cinco / seis anos

(em 2005, 94,6% das crianças atendidas em pré-escola tinha esta idade — o que representa 50,4% da população desta faixa etária). Em 2005, verifica-se que cerca de 2,8% das crianças em idade de creche (zero a três anos) frequentaram a pré-escola. Constatase ainda que a pré-escola tem atendido crianças com mais de seis anos. Em 2005, 2,7% das crianças atendidas na pré-escola tinham idade para frequentar o ensino obrigatório quando já deveriam estar nas primeiras séries da escola fundamental, o que põe o problema de estas crianças terem sido avaliadas e retidas na pré-escola. Efetivamente Filho (2005: 4-5) e Wiggers (2007: 203) indicam que a não aquisição de competências na pré-escola tem determinado o adiamento no ingresso do ensino fundamental. No entanto, segundo a LDB/96 a avaliação na educação infantil será “sem o objetivo de promoção, mesmo que para o acesso ao ensino fundamental” (artigo 31.º).

O quadro 8 apresenta o número de professores de educação infantil por nível de formação, classificada em fundamental (incompleto ou completo), médio completo, e superior completo nos anos de 1991, 1995, 2000 e 2005.

Quadro 8 – Professores de Educação Infantil por Nível de Formação em Sc

Ano	Professores	Fundamental		Médio Completo	Superior Completo
		Incompleto	Completo		
1991	9 312*	535 5,8%	1 479 15,9%	6 253 67,2%	1 045 11,2%
1995	12 119*	587 4,8%	831 6,9%	8 345 68,9%	2 356 19,4%
2000	14 137	393 2,8%	827 5,9%	9 793 69,3%	3 124 22,1%
2005	19 076	132 0,69%	303 1,6%	7 622 40,0%	11 019 57,8%

Fonte: Brasil (2000, 2003 e 2005), Sinopse estatística da educação básica – MEC/INEP.

* (MEC/INEP não apresenta dados para a creche nos anos de 1991 e 1995).

Observa-se que o nível de formação dos professores que atuam na educação infantil catarinense tem evoluído gradualmente do ensino médio (67,2% em 1991) para o ensino superior (57,8% em 2005).

O quadro 9 apresenta os dados relativos à formação dos professores da creche e da pré-escola nos anos de 1991, 1995, 2000 e 2005.

Quadro 9 – Professores de Creche e de Pré-escola por Nível de Formação em SC

Ano	Creche					Pré-escola				
	Prof.	Fundamental		Médio Compl.	Superior Compl.	Prof.	Fundamental		Médio Compl.	Superior Compl.
		Incompl.	Compl.				Incompl.	Compl.		
1991	*	-	-	-	-	9 312	535 5,8%	1 479 15,9%	6 253 67,1%	1 045 11,2%
1995	*	-	-	-	-	12 119	587 4,9%	831 6,9%	8 345 68,9%	2 356 19,4%
2000	5 113	318 6,2%	560 10,9%	3 586 70,1%	649 12,7%	9 024	75 0,83%	267 3,0%	6 207 68,8%	2 475 27,4%
2005	7 538	93 1,2%	198 2,6%	3 653 48,5%	3 594 47,7%	11 538	39 0,34%	105 0,91%	3 969 34,4%	7 425 64,4%

Fonte: Brasil (2000, 2003 e 2005), Sinopse estatística da educação básica – MEC/INEP.

* (MEC/INEP não apresenta dados para a creche nos anos de 1991 e 1995).

Verifica-se que a formação dos professores que atuam na creche tem sido predominantemente de nível médio, tendendo para o nível superior; e a formação dos professores que atuam na pré-escola, seguindo o mesmo sentido, já conseguiu em 2005 atingir 64,4% de nível superior.

Todavia, mesmo sendo significativo o número de profissionais qualificados, há ainda a necessidade de promover a qualificação do pessoal docente, que está no ensino fundamental e médio, para que sejam atingidas as metas previstas na LDB/96 quanto à formação docente, ou seja, 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 nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal” ou ainda, de acordo com o estabelecido na Resolução do CEE/SC n.º 91/99, artigo 13.º, “o professor de educação infantil, habilitado em curso de nível superior específico (licenciatura de graduação plena), admitida como habilitação mínima a oferecida em nível médio – modalidade normal)”. No entanto, cabe lembrar, que o Estado de Santa Catarina possui apenas duas universidades públicas (uma federal e outra estadual), que oferecem 180 vagas anualmente para o curso de Pedagogia. As demais universidades são instituições privadas, nas quais muitas vezes se torna onerosa a qualificação para o profissional.

* * *

O Estado de Santa Catarina é o menor Estado da região sul do Brasil, tanto em área como em população e está subdividido em 293 municípios.

A LDB/96 influenciou a educação infantil catarinense no sentido de, por um lado, considerar a educação básica como integrando a creche (zero a três anos) e a pré-escola (quatro a seis anos) e, pelo outro, passar a administração da educação infantil (zero aos seis anos) para o nível do Município.

No Estado de Santa Catarina cerca de 30% (em 2000) e 33% (em 2005) das crianças de zero a seis anos foram atendidas na educação infantil, ou seja, em 2005, 245 550 crianças atendidas numa população 744 246 dessa faixa etária. Neste atendimento a rede municipal (70,4% em 2005) tem crescido em detrimento das redes estadual (8,8% em 2005) e federal (0,11% em 2005). A rede particular (20,7% em 2005) abrange, além de outras, as instituições filantrópicas e beneficentes que não possuem recursos próprios suficientes. O atendimento em creche subiu de 8,7% (em 2000) para 12,8% (em 2005) da população de zero a três anos e, em 2005, a grande concentração de matrículas na creche está na rede municipal (73,7%) e na rede particular (24,1%), que representam 97,8%. O atendimento na pré-escola tem rondado os 50% da população das crianças de quatro a seis de idade; e, em 2005, a rede estadual mantém ainda 11,7% das matrículas, o que pode ser explicado por haver colégios estaduais para a educação básica (pré-escola e ensino fundamental...) e por alguns municípios mais pequenos não disporem do seu próprio sistema de educação básica e continuarem ligados ao sistema estadual.

Do total das matrículas, em 2005, 23,1% são crianças de zero a três anos de idade e 75% são crianças de quatro a seis anos de idade. Em 2005, 71,2% das crianças atendidas em creche tinha de zero a três anos — o que representa 12,8% da população desta faixa etária — e cerca de 28% tinha mais de três anos. Em 2005, 94,6% das crianças atendidas em pré-escola tinha de quatro a seis anos — o que representa 50,4% da população desta faixa etária — e 2,8% tinha menos de três anos e 2,7% tinha mais de seis anos. Estas crianças com mais de seis anos na pré-escola deveriam estar nas primeiras séries da escola fundamental, o que põe o problema de estas crianças terem sido retidas na pré-escola.

O nível de formação dos professores da educação infantil tem evoluído do ensino médio (67,2% em 1991) para o ensino superior (57,8% em 2005). A formação dos professores que atuam na creche tem passado rapidamente do nível médio (70,1% em 2000) para o

nível superior (47,7% em 2005); e a formação dos professores que atuam na pré-escola tem seguindo o mesmo sentido, conseguindo em 2005 atingir 64,4% de nível superior.

Muito já está feito, mas mais ainda falta fazer, em termos quantitativos. O desafio, a seguir, é a qualidade.

2.2. A administração estadual da educação infantil

Tradicionalmente, o sistema estadual de ensino catarinense tem na Secretaria Estadual de Educação o seu órgão administrativo e no «Conselho Estadual de Educação (CEE)», o órgão normativo jurisdicional. Assim, a gerência da educação infantil fundamenta-se nas legislações federais e no estabelecido por esses dois órgãos.

Por meio dos Decretos Imperiais de 1827 e 1830 foram criadas as primeiras escolas elementares na Província de Santa Catarina. A Lei Imperial de outubro de 1827 determinou a criação de escolas nas cidades, vilas e lugares com maior população (Dalarosa, 2005). Em 1834 o Ato Adicional — de extensão nacional — iniciou uma nova fase no ensino público do Estado, com a instalação de Assembleia Provincial em cada uma das Províncias, no lugar dos Conselhos Gerais das Províncias cuja função era de legislar sobre a instituição pública do ensino primário e secundário. O primeiro ato da Assembleia Provincial de Santa Catarina foi a «Lei n.º 35» de 14 de maio de 1836, que concedeu ao Presidente da Província “todo o poder de mando sobre os aspectos administrativos e pedagógicos das escolas públicas”. Mas tarde a Lei n.º 268, de 1 de maio de 1848, anunciou uma estrutura hierárquica na qual o Presidente da Província efetivamente exerceu as funções de diretor geral do ensino, sendo auxiliado pelos diretores municipais e diretores paroquiais, responsáveis pela inspeção do ensino. Neste período não existiu um órgão institucionalizado para responder pela administração e orientação do ensino. Com a «Lei n.º 382» de 1854, o Diretor Geral das Escolas de Instrução Primária passou a ser o responsável pela orientação e administração do ensino público. Tal situação deu origem a Diretoria Geral das Escolas de Instrução Primária que foi convertida mais tarde em Inspeção da Instrução Pública, o «Ato Adicional» de 21 de fevereiro de 1881 tornou-a responsável pelo ensino público no Estado. A referida Diretoria foi extinta em 1935 com a criação do «Departamento de Educação» (<http://www.sed.sc.gov.br>, acesso em: novembro de 2007).

Em 1901, no governo de Filipe Schmidt, foi criada a Secretaria-geral dos Negócios do Estado, que mais tarde passou para Secretaria dos Negócios do Interior e Justiça sem estar dependente da Instrução Pública. Em função da grande demanda dos serviços de

educação e saúde, a Secretaria em 1942 recebeu uma nova denominação através do «Decreto-lei n.º 658» passando a ser denominada Secretaria de Estado da Justiça, Educação e Saúde. Nove anos depois a denominação mudou para Secretaria de Estado do Interior e Justiça, Educação e Saúde. No início da década de 1950 a presença da Igreja católica no Estado de Santa Catarina foi marcante, com 31 obras assistências em hospitais, abrigos de menores, asilos, hospícios, leprosário, farmácias ambulantes, casas de saúde e 39 estabelecimentos de ensino (Souza, 1998).

O governador Irineu Bornhausen, através da «Lei n.º 785», de 27 de outubro de 1952 criou a Secretaria de Estado da Educação, Saúde e Assistência Social agora sem vínculos com a Secretaria do Interior e Justiça. Em 30 de abril de 1956 esta Secretaria foi novamente desmembrada, pela «Lei n.º 1663» passando a ter mais autonomia e liberdade para administrar e orientar o ensino público. Para isso, a Secretaria ficou a contar com quatro diretorias: a Diretoria de Administração, a Diretoria de Estudos e Planejamento, a Diretoria de Ensino e a Diretoria de Cultura. Para auxiliar na administração, orientação e fiscalização do ensino foram criadas ainda Delegacias de Ensino em várias regiões do Estado sendo os responsáveis por essas delegacias subordinados ao Secretário de Estado (<http://www.sed.sc.gov.br>, acesso em: novembro de 2007).

Em dezembro de 1961 através da Lei Estadual n.º 2975 foi criado o «Conselho Estadual de Educação do Estado de Santa Catarina (CEE/SC)», instalado oficialmente em 15 de maio de 1962 no governo de Celso Ramos. O CEE/SC é um órgão de deliberação coletiva, com jurisdição em todo o Estado e tem por finalidade deliberar sobre as matérias relacionadas com o ensino, dentro do estabelecido na legislação pertinente, um órgão normativo-jurisdicional, consultivo e de assessoramento superior.

Em 1975, com a criação a nível nacional da COEPRE, ligada ao MEC, foi incentivada nas Secretarias de Educação a criação de coordenadorias voltadas para o pré-escolar. Neste período, segundo Ostetto, “a educação pré-escolar recebe atenção especial, sendo mesmo proclamada como solução para os problemas das escolas de primeiro grau” (2000: 39). Ou seja, o programa de educação pré-escolar implantado no Estado catarinense baseava-se na educação compensatória e preparatória. No entanto, neste período apenas 3,42% do total da população na faixa de zero a seis anos frequentava instituições pré-escolares no Estado (<http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/trivero.PDF>, acesso em: setembro de 2007).

Em 1985, o governo de Esperidião Amin Helou Filho aprovou pelo CEE/SC o Plano Educacional – *Democratização da Educação: a opção dos catarinenses*, também conhecido

como *Livro Verde*. O mesmo apresentou todo o processo de elaboração, as deliberações para a política educacional e questões relacionadas ao ensino em todos os níveis e entidades ligadas. No ano de 1988 o governador Pedro Ivo Figueiredo de Campos designa a Secretaria de Estado da Educação como órgão central na estrutura organizacional básica do poder executivo, o que lhe proporcionou maior poder de ação (Lei n.º 7 375/88) (<http://www.sed.sc.gov.br>, acesso em: novembro de 2007). Neste período, no Estado, assim como no cenário nacional, predominou a educação compensatória e a implementação de projetos que objetivavam oferecer atendimento às crianças por meio de alternativas a baixo custo. O Estado sob o segundo governo de Esperidião Amin Helou Filho foi um dos precursores na implementação dessas ações na década de 1980, tendo em vista o «Pró-Criança» desmembrado em projetos como: Pró-Criança Rural, Pró-Criança Pesqueira, Saúde, Cultural, Creches Domiciliares e o Gaivota. As Creches Domiciliares foram planejadas para atender crianças de baixa renda das prefeituras urbanas mediante a participação das famílias. Em 1984, quinze municípios contavam com Creches Domiciliares. Apoiado na ausência de uma política educacional nomeadamente para as crianças em idade pré-escolar, o projeto Pró-Criança ganhou força e difundiu-se a nível estadual. Segundo Rodrigues, “o Pró-Criança reveste-se de um caráter compensatório, tendo a participação comunitária, o aligeiramento e o aspecto informal da educação como elementos indispensáveis para a consecução dos objetivos estabelecidos em todos os seus subprojetos” (2004: 7).

Em 1987 Pedro Ivo Campos assumiu o governo tido na época como de esquerda e estabeleceu mudanças políticas no Estado. Tais alterações foram no sentido de democratizar a educação. Foi neste período que a Secretaria de Estado de Educação iniciou a elaboração de uma Proposta Pedagógica para todos os níveis, logo, também para a educação infantil. Para tanto, a Secretaria objetivou a elaboração e sistematização de um documento capaz de proporcionar ao currículo escolar catarinense uma certa uniformidade das concepções educacionais. O resultado desse trabalho de discussões e de estudos sistemáticos foi a «primeira edição da Proposta Curricular de Santa Catarina (PC/SC)» publicada em 1991. No terceiro ponto será abordado mais sobre a PC/SC.

Durante o período de discussões e estudos da PC/SC foi aprovada a Constituição Federal de 1988 que enfatizou o dever do Estado em relação à educação escolar, (artigo 205.º): “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988) e atribuiu competências comuns a União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios (artigo

23.º). O artigo 208.º inciso IV define como competência do Estado o “atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (Brasil, 1988).

Segundo o artigo 211.º, os sistemas de ensino serão organizados em regime de colaboração pela União, pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios. – § 1.º – A União “organizará e financiará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, e prestará assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória” (Brasil, 1988). O artigo 212.º previu que a “União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino” (Brasil, 1988), fortalecendo assim a descentralização da educação. Os recursos passaram a ser aplicados prioritariamente no ensino obrigatório, ficando a educação infantil ao segundo plano. O artigo 227.º da Constituição reafirmou o dever do Estado e da família quanto ao direito à educação: “é dever da família, da sociedade e *do Estado assegurar à criança* e ao adolescente, com absoluta prioridade, *o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária*, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão” (Brasil, 1988, *grifos meu*).

Em outubro de 1989, no governo de Pedro Ivo Figueiredo de Campos, foi promulgada a «Constituição do Estado de Santa Catarina». A Constituição estadual também abordou o dever do Estado e da família no processo educativo (artigo 161.º): “a educação, direito de todos, dever do Estado e da família, será promovida e inspirada nos ideais da igualdade, da liberdade, da solidariedade humana, do bem-estar social e da democracia, visando ao pleno exercício da cidadania. – § único – A educação prestada pelo Estado atenderá a formação humanística, cultural, técnica e científica da população catarinense”. Sendo base para o ensino ministrado os seguintes princípios (artigo 162.º): “I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; V – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VI – gestão democrática do ensino público, nos termos da lei; VII – garantia do padrão de qualidade; VIII – valorização dos profissionais de ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; IX – promoção da integração escola-comunidade” (Santa

Catarina, 1989). O artigo 163.º da Constituição estadual definiu como dever do Estado:

I – oferta de creches e pré-escola para as crianças de zero a seis anos de idade; II – ensino fundamental, gratuito e obrigatório para todos, na rede estadual, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; III – progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio; IV – ensino noturno regular, na rede estadual, adequado às condições do aluno; V – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência física, mental ou sensorial, bem como aos que revelarem vocação excepcional em qualquer ramo do conhecimento, na rede estadual; VI – condições físicas adequadas para o funcionamento das escolas; VII – atendimento ao educando através de programas suplementares de alimentação, assistência à saúde, material didático e transporte; VIII – recenseamento periódico dos educandos, em conjunto com os Municípios, promovendo sua chamada e zelando pela frequência a escola, na forma da lei; IX – membros do magistério em número suficiente para atender à demanda escolar; X – implantação progressiva da jornada integral, nos termos da lei. – § único – A não oferta ou a oferta irregular do ensino obrigatório, pelo Poder Público, importa em responsabilidade da autoridade competente (Santa Catarina, 1989).

A referida Lei definiu ser dever do Estado oferecer atendimento em creche e pré-escolas para as crianças de zero a seis anos, no entanto, não especifica como será esse atendimento. O artigo 167.º da Constituição catarinense definiu a participação financeira do Estado para com a educação, sendo que os mesmos serão aplicados com prioridade no ensino obrigatório, isto é, não estão previstos recursos específicos para a educação infantil catarinense a exemplo do que aconteceu na Constituição Federal de 1988:

O Estado aplicará anualmente vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e no desenvolvimento de seu sistema de ensino. – § 1.º – Para esse efeito, não se considera receita do Estado a parcela de arrecadação de impostos por ele transferida a seus Municípios. – § 2.º – Os recursos estaduais e municipais destinados à educação serão aplicados, prioritariamente, nas escolas públicas, visando ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, nos termos do plano nacional de educação. – § 3º – Os programas suplementares de alimentação e assistência à saúde previstos no artigo 163.º, VII, serão financiados com recursos provenientes de contribuições sociais federais e outros recursos orçamentários. – § 4.º – Para garantir o disposto no artigo 163.º, o Estado, além da concessão de bolsas de estudo, prestará assistência técnica e financeira: I – aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino; II – às escolas comunitárias, filantrópicas e confessionais, nos termos da lei; III – às escolas da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade nos Municípios onde não houver oferta de ensino público no mesmo grau ou habilitação (Santa Catarina, 1989).

Além da Constituição federal e da Constituição estadual, outros documentos definiram as obrigações do Estado para com as crianças de zero a seis anos de idade. O ECA de 1990, no capítulo IV, artigo 53.º (inciso IV) define que “é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente [...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade. – § único – É direito dos pais ou do responsável ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais” (Brasil,

1990). A Lei Orgânica da Assistência Social n.º 8 742/93 também enfatizou a obrigação dos Estados, artigo 13.º: “I – destinar recursos financeiros aos Municípios, a título de participação no custeio do pagamento dos auxílios natalidade e funeral, mediante critérios estabelecidos pelos Conselhos Estaduais de Assistência Social; II – apoiar técnica e financeiramente os serviços, os programas e os projetos de enfrentamento da pobreza em âmbito regional ou local; III – atender, em conjunto com os Municípios, às ações assistenciais de caráter de emergência; IV – estimular e apoiar técnica e financeiramente as associações e consórcios municipais na prestação de serviços de assistência social; V – prestar os serviços assistenciais cujos custos ou ausência de demanda municipal justifique uma rede regional de serviços, desconcentrada, no âmbito do respectivo Estado” (Brasil, 1993).

A LDB n.º 9 394/96 ratificou os princípios da Constituição Federal e nos dois primeiros artigos previu a integração entre os esforços da família e do Estado, artigo 1.º: “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”, e o artigo 2.º, “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1996a). O artigo 4.º frisou que “o dever do Estado com a educação escolar pública, será efetivado mediante a garantia” do “atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos de idade” (inciso IV, Brasil, 1996a). E ainda, segundo a LDB e o documento estadual «Diretrizes para a organização da prática escolar na educação básica: ensino fundamental e ensino médio», a “pré-escola, em nenhuma hipótese, é obrigatória para a criança e nem para a família. No entanto, direito daqueles que a procurarem e é dever do poder público oferecer e garantir o acesso de todos a ela” (Santa Catarina, 2000: 8).

Embora a LDB estabeleça que a educação infantil seja responsabilidade dos Municípios, no título IV, da organização da educação nacional, fica explícito que os entes federados deverão atuar em regime de colaboração: “a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino” (artigo 8.º). Assim, foram determinadas incumbências específicas para a União e para os Estados (artigos 9.º e 10.º) a exemplo do que foi determinado nas Constituições anteriormente referidas.

Artigo 9.º – incumbências da **União**:

I – elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios; II – organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do sistema federal de ensino e o dos Territórios; III – prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva; IV – estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum; V – coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação; VI – assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino; VII – baixar normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação; VIII – assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino; IX – autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino. – § 1.º – Na estrutura educacional, haverá um Conselho Nacional de Educação, com funções normativas e de supervisão e atividade permanente, criado por lei. – § 2.º – Para o cumprimento do disposto nos incisos V a IX, a União terá acesso a todos os dados e informações necessários de todos os estabelecimentos e órgãos educacionais. – § 3.º – As atribuições constantes do inciso IX poderão ser delegadas aos Estados e ao Distrito Federal, desde que mantenham instituições de educação superior (Brasil, 1996a).

Artigo 10.º – incumbências dos **Estados**:

I – organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino; II – definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público; III – elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios; IV – autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino; V – baixar normas complementares para o seu sistema de ensino; VI – assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio. – § único – Ao Distrito Federal aplicar-se-ão as competências referentes aos Estados e aos Municípios (Brasil, 1996a).

De acordo com esses artigos, as esferas atuarão em regime de colaboração estabelecendo competências e diretrizes na elaboração e execução de políticas e planos educacionais. Porém segundo Füllgraf, “no Estado de Santa Catarina, [...] no período Pós-LDB, num entendimento equivocado de que a educação infantil seria prioridade e `exclusividade` dos municípios, vivenciou-se o fechamento de milhares de vagas no Estado nesse nível de ensino” (2001: 94).

A nível estadual foi aprovada a Lei Complementar n.º 170, em agosto de 1998, que tratou

da organização e das atribuições do sistema estadual de educação, (artigo 11.º): “I – as instituições de educação, de todos os níveis e modalidades, criadas e mantidas pelo Poder Público estadual; II – as instituições de educação superior criadas e mantidas pelo Poder Público municipal; III – as instituições de ensino fundamental e médio, criadas e mantidas pela iniciativa privada; IV – a Secretaria de Estado responsável pela educação, órgão central do sistema, e demais órgãos e entidades de educação integrantes da estrutura organizacional do Poder Executivo. – § único – haverá na estrutura do Poder Executivo um Conselho Estadual de Educação, com a organização, atribuições e composição previstas em Lei” (Santa Catarina, 1998a). Ou seja, o sistema estadual de educação, entre outros, compreende a Secretaria de Estado como um órgão central, responsável pela educação assim como o Conselho Estadual de Educação. Tal Lei também abordou a elaboração do Plano Estadual de Educação (PEE/SC) que deverá ser articulado com os Planos Nacionais e Municipais, tendo na sua elaboração a participação da sociedade catarinense e órgãos colegiado do ensino, incluído o Fórum Estadual de Educação, devendo o PEE/SC contemplar (artigo 82.º):

I – a erradicação do analfabetismo; II – a melhoria das condições e da qualidade do ensino; III – a universalização do atendimento ao ensino obrigatório e a progressiva universalização da educação infantil e do ensino médio e superior; IV – o aprimoramento da formação humanística, científica e tecnológica; V – a progressiva ampliação do tempo de permanência na escola do aluno no ensino fundamental; VI – a gestão democrática da educação de forma evolutiva e abrangente; VII – número de alunos por sala de aula que possibilite adequada comunicação e aproveitamento, obedecendo a critérios pedagógicos e níveis de ensino, da seguinte forma: a) na educação infantil, até quatro anos, máximo de 15 crianças, com atenção especial a menor número, nos dois primeiros anos de vida e, até os seis anos, máximo de 25 crianças; b) no ensino fundamental, máximo de 30 crianças até a quarta série ou ciclos iniciais e de 35 alunos nas demais séries ou ciclos; c) no ensino médio, 40 alunos (Santa Catarina, 1998a).

A Lei Complementar n.º 170 apoiada no artigo 23.º da LDB/96 — o qual deu liberdade quanto à organização didática da educação básica em grupos não-seriados formados por idade, por competência ou outros critérios, séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância de períodos, ou qualquer outra forma de organização de turmas conforme o interesse do processo de aprendizagem recomendou-o —, e o artigo 25.º não fixou o número de crianças por turma, apenas recomendou que as autoridades definissem os parâmetros para o estabelecimento de uma relação adequada entre o número de alunos e o professor.

A Secretaria de Estado da Educação e do Desporto neste período concentrou esforços na constituição de um Grupo Multidisciplinar que trabalhou na sistematização dos textos da «segunda edição da Pc/Sc». Nesta edição contou também com a contribuição de pro-

fessores de todas as regiões do Estado e com o auxílio de consultores de diversas universidades do país. A Pc/SC (1998) é composta por três volumes, sendo eles: disciplinas curriculares (educação infantil, ensino fundamental e médio); temas multidisciplinares (educação infantil, ensino fundamental e médio) e formação docente para educação infantil e séries iniciais. A Secretaria neste mesmo período também coordenou discussões sobre o Programa de Qualidade Total e o processo de nucleação de escolas de séries iniciais do Ensino Fundamental (ver terceiro ponto).

O Estado com novo governador, Esperidião Amin Helou Filho, aprovou a Resolução CEE/SC n.º 91/99 que fixou normas para a educação infantil no âmbito do sistema estadual de educação de Santa Catarina (Capítulo I) que passaram a ser observadas pelos municípios:

Artigo 1.º – A educação infantil, primeira etapa da educação básica, constitui direito da criança de zero a seis anos, a que o Estado e a família têm o dever de atender. – Artigo 2.º – A autorização de funcionamento e a supervisão das instituições de educação infantil, que atuam na educação e cuidado de crianças de zero a seis anos, públicas e privadas, serão reguladas pelas normas desta Resolução. – § único – entende-se por instituições de educação infantil privadas as enquadradas nas categorias de particulares, comunitárias, confessionais ou filantrópicas, nos termos dos artigos 19 e 20 da Lei n.º 9 394/96. – Artigo 3.º – A educação infantil será oferecida em: I – creches ou entidades equivalentes para crianças de até 3 anos de idade; II – pré-escolas, para crianças de 4 a 6 anos. – § 1.º – Para fins desta Resolução, 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, independente de denominação e regime de funcionamento. – § 2.º – As instituições de educação infantil que mantêm, simultaneamente, o atendimento a crianças de zero a três anos em creche e de quatro a seis anos em pré-escola, constituir-se-ão como Centro de Educação Infantil. – § 3.º – As crianças com necessidades especiais serão preferencialmente atendidas na rede regular de creches, pré-escolas e centros de educação infantil, respeitado o direito a atendimento adequado em seus diferentes aspectos, profissional qualificado para a execução desta função e condições materiais de trabalho. – § 4.º – A criança poderá frequentar período integral ou parcial (Santa Catarina, 1999a).

O Capítulo I no artigo 3.º, § 2.º, definiu que as instituições que atendem crianças da faixa etária de zero a seis anos serão denominadas «Centro de Educação Infantil». O § 3.º refere-se as crianças com necessidades especiais e o § 4.º, abordou o período de atendimento das crianças, que poderá ser integral ou parcial. Já o Capítulo II trata das finalidades e dos objetivos da educação infantil catarinense:

Artigo 4.º – 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. – § único – dadas as particularidades do desenvolvimento da criança de zero a seis anos, a educação infantil cumpre duas funções indissociáveis – educar e cuidar. – Artigo 5.º – A educação infantil tem por objetivos produzir condições que garantam à criança o pleno exercício de seus direi-

tos como sujeito ativo e em processo de desenvolvimento através: I – da expressão e da formação da sua identidade sócio-político-cultural; II – elaboração e apropriação da sua autonomia; III – da garantia de seu bem-estar e de sua saúde; IV – da garantia de livre expressão, manifestação de sua criação e de seu imaginário; V – do movimento, do contato com a natureza e da expressão corporal em espaços amplos; VI – da brincadeira, da teatralidade, da musicalidade, da poesia, da historicidade e das artes plásticas; VII – da atenção individual enquanto ser social; VIII – da ampliação de suas experiências e de seus conhecimentos sobre a realidade local e universal (Santa Catarina, 1999a).

No Capítulo III foi definido que a Proposta Pedagógica da instituição de educação infantil deverá explorar o seu funcionamento, o currículo, a avaliação e os parâmetros para a organização dos grupos:

Artigo 6.º – A proposta pedagógica da instituição de Educação Infantil, na forma da lei, tem garantia de fundamentação no pluralismo de ideias e na consequente concepção pedagógica. – Artigo 7.º – Ao elaborar sua proposta pedagógica a Instituição de Educação Infantil deverá explicitar: I – fins e objetivos da proposta; II – concepção de criança, de desenvolvimento infantil e de aprendizagem que a fundamenta; III – plano curricular, que estabeleça a inter-relação entre os conhecimentos produzidos e a realidade física e social, através de atividades que integrem o conhecimento das diversas formas de linguagem, da matemática, das ciências sociais e naturais; IV – características da população a ser atendida e da comunidade na qual se insere; V – regime de funcionamento; VI – espaço físico, instalações e equipamentos; VII – relação de recursos humanos, especificando cargos e funções, habilitação e níveis de escolaridade; VIII – organização de grupos e relação professor/criança; IX – organização do cotidiano de trabalho junto às crianças; X – proposta de articulação da instituição com a família e a comunidade; XI – processo de avaliação do desenvolvimento da criança; XII – processo de planejamento geral e avaliação institucional; XIII – processo de articulação da educação infantil com o ensino fundamental. XIV – formas de capacitação contínua dos profissionais. XV – a história da instituição. – Artigo 8.º – O regime de funcionamento das instituições de Educação Infantil atenderá às necessidades da comunidade, podendo ser ininterrupto no ano civil, respeitados os direitos trabalhistas e estatutários. – § único – Sempre que for garantido a criança de zero a cinco anos, o processo educativo em instituição de Educação Infantil, deverá haver um professor e um professor auxiliar de classe, em cada turma e turno. No caso de gozo de férias de um dos professores, a mantenedora providenciará o devido substituto. – Artigo 9.º – O currículo da educação infantil deverá assegurar a formação básica comum, respeitando as diretrizes curriculares nacionais, nos termos do artigo 9.º da Lei n.º 9 394/96. – Artigo 10.º – A avaliação na educação infantil será realizada mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança, sem objetivo de promoção mesmo para acesso ao ensino fundamental, tomando como referência os objetivos estabelecidos para essa etapa da educação, o planejamento geral e a avaliação institucional. – Artigo 11.º – Os parâmetros para organização de grupos em turnos decorrerão das especificidades da proposta pedagógica e não excederão a seguinte relação professor/criança:

Criança de 0 a 1 ano	6 a 8 crianças	1 professor e 1 professor auxiliar
Criança de 1 a 3 anos	8 a 10 crianças	1 professor e 1 professor auxiliar
Criança de 3 a 5 anos	12 a 15 crianças	1 professor e 1 professor auxiliar
Criança de 5 a 6 anos	20 a 25 crianças	1 professor

§ Único – O nível de escolarização mínima para o professor auxiliar de classe nas instituições de Educação infantil é o de ensino médio, tendo, no entanto que adaptar-se ao artigo 31.º do Capítulo

VIII desta Resolução (Santa Catarina, 1999a).

O artigo 8.º abordou a questão do funcionamento das instituições definindo que o mesmo será de acordo com as necessidades da sociedade podendo funcionar ininterruptamente no ano civil. E definiu que sempre que for garantido o processo educativo em instituições para crianças de zero a cinco anos, será necessário ter um professor e um professor auxiliar de classe (com escolarização mínima de ensino médio, § único, artigo 11.º). O artigo 11.º tratou de uma outra questão muito importante que diz respeito ao número de crianças por faixa etária fazendo uma relação professor / criança, ou seja, redefinindo o estabelecido na Lei Complementar n.º 170, quanto à faixa etária e ao número de crianças.

O Capítulo IV da Resolução 91/99 diz respeito aos Recursos Humanos:

Artigo 12.º – A direção da instituição de educação infantil será exercida por profissional formado em curso de graduação em Pedagogia ou em nível de Pós-graduação em Educação. – Artigo 13.º – O responsável direto por qualquer agrupamento fixo de crianças de zero a seis anos, em atuação na relação direta criança/professor, é o professor de educação infantil, habilitado em curso de nível superior específico (licenciatura de graduação plena), admitida como habilitação mínima a oferecida em nível médio – modalidade normal. – § Único – Não será autorizado a funcionar instituição de educação infantil com menos de 2/3 de profissionais habilitados nos termos do *caput* deste artigo. – Artigo 14.º – O sistema estadual de ensino através das mantenedoras promoverá o aperfeiçoamento dos professores legalmente habilitados para o magistério, em exercício em instituições de educação infantil, de modo a viabilizar formação que atenda aos objetivos da educação infantil e às características da criança de zero a seis anos de idade. – Artigo 15.º – As instituições de educação infantil solicitarão às entidades mantenedoras a organização de equipas multiprofissionais para atendimento específico às turmas sob sua responsabilidade, tais como: pediatra, nutricionista, assistente social e outros. – § Único – A ausência desses profissionais no corpo de funcionários poderá ser suprida mediante a assessoria e supervisão especializada através de convênios com instituições existentes na comunidade, como universidades, postos de saúde, clínicas e outros. – Artigo 16.º – O nível de escolarização mínimo para o pessoal de apoio em atividades nas instituições de educação infantil é o ensino fundamental, independente de função (Santa Catarina, 1999a).

O Capítulo IV aponta a formação dos envolvidos com as instituições de educação infantil, a direção, os professores. Para ser autorizado o funcionamento de uma instituição de educação infantil é necessário 2/3 dos profissionais habilitados. O artigo 15.º chama a atenção para a necessidade de pediatra, nutricionista, assistente social e outros na equipa dos profissionais envolvidos com a educação infantil. Tal equipa composta por profissionais de várias áreas, não precisa efetivamente de fazer parte do corpo de funcionários, a mesma poderá atuar através de convênio dando assessoria e supervisão. Quanto ao pessoal de apoio, independente da função exercida, é exigida a escolarização mínima de ensino fundamental.

O Capítulo V abordou questões específicas ao *espaço* (interno e externo), das instituições de educação infantil e dos *equipamentos* que devem ser pensados para crianças com aval de um especialista, respeitando as questões de segurança, salubridade, saneamento e higiene.

Artigo 17.º – Os espaços serão projetados de acordo com a proposta pedagógica da instituição de educação infantil, a fim de favorecer o desenvolvimento das crianças de zero a seis anos, respeitadas as suas necessidades e capacidades. – Artigo 18.º – Todo imóvel destinado à educação infantil pública ou privada, dependerá de aprovação pelos órgãos oficiais competentes. – § 1.º – O prédio deverá adequar-se ao fim a que se destina e atender às normas e especificações técnicas da legislação pertinente. – § 2.º – O imóvel deverá apresentar condições adequadas de localização, acesso, segurança, salubridade, saneamento e higiene, em total conformidade com a legislação que rege a matéria. – Artigo 19.º – Os espaços internos deverão atender às diferentes funções da instituição de educação infantil e conter uma estrutura básica que contemple: I – espaços para recepção; II – salas para professores, para os serviços pedagógico-administrativos e de apoio; III – salas para atividades das crianças, com boa ventilação, iluminação e visão para o ambiente externo, com mobiliário e equipamentos adequados; IV – refeitório, instalações e equipamentos para o preparo de alimentos, que atendam às exigências de nutrição, saúde, higiene e segurança, nos casos de oferecimento de alimentação; V – instalações sanitárias completas, suficientes e próprias para uso das crianças e para uso dos adultos; VI – berçário, se for o caso, provido de berços individuais, área livre para movimentação das crianças, locais para amamentação e para higienização, com balcão e pia, e espaço para o banho de sol das crianças; VII – área coberta para atividades externas compatível com a capacidade de atendimento, por turno, da instituição. – § Único – A área para as salas de atividades das crianças será de 1,30 m² por criança atendida. – Artigo 20.º – As áreas ao ar livre deverão possibilitar as atividades de expressão física, artística e de lazer, contemplando também áreas verdes, com a dimensão mínima de 3m² por criança (Santa Catarina, 1999a).

O Capítulo VI definiu em quatro artigos a criação de instituições de educação infantil, por Decreto governamental ou equivalente (públicas) e/ou por ato jurídicos ou declaração própria (privadas). Já a autorização e o funcionamento serão através de um ato do CEE/SC, observado um relatório de verificação *in loco* pela Secretaria de Estado da Educação que deverá ser realizado no mínimo 120 dias antes da data prevista para início das atividades (artigo 23.º) das instituições:

Artigo 21.º – Entende-se por criação o ato próprio pelo qual o mantenedor formaliza a intenção de criar e manter uma instituição de educação infantil e se compromete a sujeitar seu funcionamento às normas do sistema estadual de ensino. – § 1.º – O ato de criação se efetiva para as instituições de educação infantil, mantidas pelo poder público, por decreto governamental ou equivalente, e, para as mantidas pela iniciativa privada, por manifestação expressa do mantenedor em ato jurídico ou declaração própria. – § 2.º – O ato de criação a que se refere este artigo não autoriza o funcionamento, que depende da aprovação do Conselho Estadual de Educação. – Artigo 22.º – Entende-se por autorização de funcionamento o ato pelo qual o Conselho Estadual de Educação permite o funcionamento da instituição de educação infantil, enquanto atendidas as disposições legais pertinentes. – Artigo 23.º – O processo para autorização de funcionamento será encaminhado ao Conselho

Estadual de Educação, instruído com relatório de verificação *in loco*, da Secretaria de Estado da Educação, pelo menos 120 dias antes do prazo previsto para início das atividades, e deverá conter: I – requerimento dirigido ao Presidente do Conselho Estadual de Educação, subscrito pelo representante legal da entidade mantenedora; II – registro do mantenedor, se da iniciativa privada, junto aos órgãos competentes: Cartório de Títulos e Documentos, Junta Comercial e Cadastro Geral dos Contribuintes do Ministério da Fazenda; III – documentação que possibilite verificar a capacidade de auto financiamento e prova de idoneidade econômico-financeira da entidade mantenedora e de seus sócios, consistindo de certidão negativa do cartório de distribuição pertinente, com validade na data da apresentação do processo; IV – identificação da instituição de educação infantil e endereço; V – comprovação da propriedade do imóvel, de sua locação ou cessão, por prazo não inferior a 3 anos; VI – planta baixa ou croqui dos espaços e das instalações; VII – relação do mobiliário, equipamentos, material didático-pedagógico e acervo bibliográfico; VIII – relação dos recursos humanos e comprovação de sua habilitação e escolaridade; IX – previsão de matrícula com demonstrativo da organização de grupos; X – proposta pedagógica; XI – plano de capacitação permanente dos recursos humanos; XII – regimento que expresse a organização pedagógica, administrativa e disciplinar da instituição de educação infantil; XIII – laudo da inspeção sanitária e da vistoria do Corpo de Bombeiros; XIV – alvará expedido pelo órgão próprio da Prefeitura Municipal. – Artigo 24.º – A desativação das instituições de educação infantil, autorizadas a funcionar, poderá ocorrer por decisão do mantenedor em caráter temporário ou definitivo, devendo atender legislação específica do sistema estadual de ensino (Santa Catarina, 1999a).

A determinação no Capítulo VII é de que a Secretaria de Estado da Educação fará a supervisão do processo de autorização e a avaliação sistemática do funcionamento das instituições de educação infantil:

Artigo 25.º – A supervisão que compreende o acompanhamento do processo de autorização e a avaliação sistemática do funcionamento das instituições de educação infantil, é de responsabilidade da Secretaria de Estado da Educação, a quem cabe velar pela observância das leis de ensino e das decisões do Conselho de Educação, atendido o disposto nesta Resolução. – Artigo 26.º – Compete à Secretaria de Estado da Educação definir e implementar procedimentos de supervisão, avaliação e controle das instituições de educação infantil, promovendo a cooperação técnica na perspectiva de aprimoramento da qualidade do processo educacional. – Artigo 27.º – À supervisão compete acompanhar e avaliar: I – o cumprimento da legislação educacional; II – a execução da proposta pedagógica; III – condições de matrícula e permanência das crianças na creche, pré-escola ou centro de educação infantil; IV – o processo de melhoria da qualidade dos serviços prestados, considerando o previsto na proposta pedagógica da instituição de educação infantil e o disposto na regulamentação vigente; V – a qualidade dos espaços físicos, instalações e equipamentos e a adequação às suas finalidades; VI – a regularidade dos registros de documentação e arquivo; VII – a oferta e execução de programas suplementares de material didático, transporte, alimentação e assistência à saúde nas instituições de educação infantil, mantidas pelo poder público; VIII – a articulação da instituição de educação infantil com a família e a comunidade. – Artigo 28.º – À supervisão cabe também propor às autoridades competentes o cessar efeitos dos atos de autorização da instituição, quando comprovadas irregularidades que comprometam o seu funcionamento ou quando verificado o não cumprimento da proposta pedagógica. – § Único – As irregularidades serão apuradas e as penalidades aplicadas de acordo com a legislação específica do sistema estadual de ensino, assegurado o direi-

to à ampla defesa (Santa Catarina, 1999a).

O Capítulo VIII apresentou as Disposições Finais e Transitórias:

Artigo 29.º – As instituições de educação infantil da rede pública e privada, em funcionamento na data da publicação desta Resolução, deverão integrar-se ao respectivo sistema de ensino, até 23 de dezembro de 1999, de acordo com o artigo 89.º da Lei n.º 9 394/96. – § 1.º – A integração será acompanhada e verificada caso a caso, pela supervisão, exercida pela Secretaria de Estado da Educação, que encaminhará ao Conselho Estadual de Educação, parecer conclusivo, baseado em relatório, que comunique o estágio de adaptação às disposições desta Resolução. – § 2.º – À vista do relatório a que se refere o § 1.º deste artigo, o Conselho Estadual de Educação poderá conceder prorrogação de prazo para a instituição de educação infantil, sob exame, adequar-se às normas desta resolução. – Artigo 30.º – Na inexistência de profissional com a formação exigida no artigo 12.º, admitir-se-á, mediante autorização da Secretaria de Estado da Educação, profissional de nível superior de áreas afins ou professor formado em nível médio, desde que comprove experiência em educação infantil de, no mínimo, dois anos. – Artigo 31.º – Até o fim da Década da Educação – 23 de dezembro de 2006 – somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço, para atuarem nas instituições de educação infantil públicas e privadas. – § único – As instituições de educação infantil que apresentem em seus quadros de recursos humanos leigos que não possuem a formação mínima exigida em lei, deverão viabilizar a complementação, em caráter emergencial com vistas à obtenção da habilitação exigida (Santa Catarina, 1999a).

Destaque para o artigo 31.º que definiu dezembro de 2006, como limite para a admissão de professor sem habilitação em nível superior ou formação em serviço, para atuarem nas instituições que atendam crianças de zero a seis anos, sendo estas públicas ou privadas.

O CEE/SC por meio da Resolução n.º 91/99 conforme a cima apresentado, definiu questões específicas para a educação infantil catarinense, assim como a Resolução CEE/SC n.º 107 de 2003 que fixou normas para: credenciamento e reconhecimento; autorização de funcionamento e certificação; avaliação; mudança de sede; denominação e mantenedor(a) da educação básica nas instituições educacionais integrantes do sistema estadual de educação, redefinindo também questões tratadas na Resolução de 1999. Isto é, “a autorização é o ato pelo qual concede-se o credenciamento para o funcionamento da educação infantil [...] nas instituições educacionais integrantes do sistema estadual de educação” (Capítulo I, artigo 1.º). O inciso I estabeleceu que o sistema de ensino do Município será quem dará a autorização para a educação infantil. O artigo 2.º da Resolução CEE/SC n.º 107/03 veda o oferecimento da educação infantil sem a autorização concedida pelo órgão competente. Para ser concedida a autorização de funcionamento segundo o artigo 3.º da Resolução, será necessário apresentar os seguintes documentos:

I – requerimento dirigido à autoridade competente, subscrito pelo representante legal do(a) mante-

nedor(a); II – identificação do(a) mantenedor(a) e da unidade escolar com o respectivo endereço completo; III – Aspectos Pedagógicos: a) cópia do Projeto Político Pedagógico nos termos da Resolução própria do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina; b) relação do corpo docente, diretivo e técnico administrativo, com as respectivas comprovações de habilitação, de acordo com os artigos 62.º e 64.º da Lei n.º 9 394/96; c) relação do acervo bibliográfico específico para o curso pretendido, equipamentos e materiais de laboratórios; d) descrição dos procedimentos de registro escolar e do controle de identificação dos alunos; IV – Aspectos Físicos: a) comprovação de propriedade, mediante Certidão de Registro de Imóvel ou contrato de sua locação ou cessão de uso; b) planta baixa dos espaços e dependências, comprovando atendimento às especificações técnicas e legais; c) memorial descritivo das condições físicas, ambientais e mobiliários para a implantação pretendida, com as dependências existentes e/ou projetos de ampliação, destacando: salas de aula, laboratórios, biblioteca, salas-ambiente, área para atividade esportiva, recreação e lazer e dependências administrativas; d) meios de acesso e permanência aos alunos portadores de necessidades especiais; e) laudos técnicos expedidos pelos órgãos de Vigilância Sanitária e Corpo de Bombeiros e Alvará Municipal de funcionamento, comprovando as condições adequadas do imóvel para os fins educacionais. – § 1.º – As instituições privadas deverão comprovar o registro do(a) mantenedor(a) do estabelecimento junto ao Cartório de Títulos e Documentos ou Junta Comercial do Estado e Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica e instruir com a certidão negativa do cartório de distribuição pertinente, com validade na data de apresentação do pedido. – § 2.º – Além do previsto no § anterior, as instituições privadas deverão apresentar documentação que possibilite verificar a capacidade de autofinanciamento e prova de idoneidade econômico-financeira da entidade mantenedora e de seus sócios (Santa Catarina, 2003b).

Posteriormente foram definidos pelo Estado, objetivos e metas para a educação infantil no Plano Estadual de Educação (PEE/SC), de 2004, denominado «A Sociedade Construindo a Educação dos Catarinenses» tendo como diretrizes principais:

Fortalecer nos Municípios catarinenses a concepção de educação infantil como sendo a primeira etapa da educação básica, buscando consolidar a melhoria da qualidade do atendimento em creches e pré-escolas; Oportunizar a criança viver a infância em plenitude, como um período que possui características próprias, sendo-lhe assegurada às condições para que a partir de sua história individual e social, se aproprie do conhecimento constituído pela humanidade; Consolidar uma política estadual para a infância que considere a criança como sujeito de direito, cidadão em processo de desenvolvimento e centro das políticas públicas; Expandir gradativamente a oferta de vagas públicas, para crianças de zero a seis anos de idade, conforme a demanda, nos 293 Municípios catarinenses, democratizando, assim, o acesso; Assegurar no processo de seleção e contratação dos educadores infantis, formação específica na área, com acesso por meio de concurso público e levar em conta as propostas pedagógicas das instituições de educação infantil que garantam o desenvolvimento da criança, a diversidade social e cultural das populações infantis e os conhecimentos que se pretende universalizar (Santa Catarina, 2004).

Os objetivos e metas para a educação infantil catarinense estão descritos em 65 pontos dos quais apresentamos alguns: – um currículo significativo elaborado em parceria com a comunidade; - fomentar a criação do FUNDEB; – alterar a nomenclatura de creches e pré-

escolas para Centro de Educação Infantil (CEI); – realizar debates com a sociedade sobre o direito dos trabalhadores, à assistência gratuita a seus filhos e dependentes em creches e pré-escolas; – em parceria com empresas e as redes de ensino garantir vaga a todas as crianças (100% das crianças até 2007); – gradualmente proporcionar tempo integral na educação infantil; – proporcionar autonomia aos CEI e as pré-escolas quanto ao projeto político pedagógico e aos recursos financeiros públicos; – regulamentar a obrigatoriedade do atendimento pela administração pública aos filhos de trabalhadores; – auxílio financeiro aos Municípios para ampliação dos CEI; – garantir a transferência de materiais didáticos pedagógicos; – garantir informatização administrativa das instituições com acesso para docentes e discentes; disponibilizar transporte escolar gratuito para as crianças; – certificar a todos os Municípios além de outros recursos, os 10% do FUNDEF; – estabelecer convênios entre a União, o Estado e os Municípios, com valor mensal por aluno; – garantir um percentual das receitas de todas as esferas para a educação infantil; garantir alimentação de qualidade para as crianças nos CEI; – garantir vale alimentação a todos os trabalhadores; criar creches nas escolas públicas; – garantir o funcionamento de instituições com estrutura física e infra-estrutura adaptada para crianças; – respeitar a diversidade regional, assegurando as características de cada faixa etária das crianças e suas necessidades no processo educativo; – garantir sistemas de atendimento em período de férias por profissionais habilitados; garantir aos profissionais da área de educação infantil e auxiliares carga horária ininterrupta de 6 horas diárias ou 8 horas com intervalo, para os que atendem as crianças na faixa etária de zero a três anos, em período integral; – substituir gradualmente as creches domiciliares por CEI; – garantir que o cargo de direção seja exercido por profissional formado em curso de graduação em pedagogia, ou curso de licenciatura na área de educação; – possibilitar que todas as faixas etárias tenham professores de educação física para atuar; – garantir que num prazo de 10 anos formação a nível superior (habilitação em educação infantil) aos professores; – definir que a admissão dos profissionais para a atuar nessa área de ensino, seja por concurso público; – garantir o acesso e permanência na educação infantil a partir dos cinco anos de idade, sendo opcional de três a quatro anos de idade; – oferecer creche e pré-escolar, preferencialmente para as crianças das mães trabalhadoras; – garantir o atendimento da demanda na educação infantil, em todas as idades; estabelecer a organização de grupos de crianças observando a faixa etária, o número de crianças (0 a 1 ano – 6 a 8 alunos; 1 a 2 ano – 8 a 10 alunos; 2 a 3 ano – 10 a 12 alunos; 3 a 4 ano – 12 a 15 alunos; 4 a 5 ano – 15 a 20 alunos; 5 a 6 ano – 15 a 20 alunos), com 1 professor e 1 auxiliar (no grupo de crianças de 5 a 6 anos não terá o auxiliar); – assegurar o atendimento de educação

infantil, em todas as comunidades indígenas; garantir o acesso e a permanência de crianças com necessidades educativas especiais com acompanhamento específico de profissionais; – assegurar que, todos os Municípios definam sua política para a educação infantil; – estabelecer critérios de avaliação das atuais creches e CEI; – estabelecer nos Municípios um sistema de acompanhamento, assessoria e avaliação das instituições de educação infantil; – estabelecer parâmetros de qualidade do atendimento; – garantir a avaliação na educação infantil e assegurar o acompanhamento de uma equipe multidisciplinar no desenvolvimento das crianças (Santa Catarina, 2004).

Dos pontos abordados pelo PEE/SC destaca-se o da organização de grupos de crianças por faixa etária e o número de crianças atendidas, uma vez, que alterou o que anteriormente estava proclamado. O PEE/SC define a organização dos grupos de acordo com as faixas etárias (de ano em ano) e diminui o número de crianças mantendo a proporção de um professor e um auxiliar para cada faixa etária — exceto no grupo de crianças de cinco a seis anos que só terá o professor. Destaque também para o item que aborda a preferência para as crianças das mães trabalhadoras, ou seja, o PEE/SC neste item não está reconhecendo o «direito adquirido» a educação de todas as crianças.

Ainda em 2004, a Secretaria de Estado da Educação e Inovação por intermédio da Diretoria de Educação Básica e Profissional organizou seis grupos de trabalho que discutiram e elaboraram textos multidisciplinares. Em novembro de 2005 no Congresso Nacional de Educação — Compromissos, Perspectivas e Desafios, realizado na cidade de Joinville, foi apresentada a «terceira edição da PC/SC Estudos temáticos».

Além das definições para a educação / educação infantil, o Estado também buscou organizar a estrutura administrativa do poder executivo, objetivando entre outros pontos a descentralização das decisões. A Lei Complementar n.º 243, de 30 de janeiro de 2003 estabeleceu uma nova estrutura administrativa do Poder Executivo e alterou a denominação da Secretaria para Secretaria de Estado da Educação e Inovação. Dois anos depois acontece a segunda reforma administrativa, com a Lei Complementar n.º 284, de 28 de fevereiro de 2005 que “estabelece o modelo de gestão para a Administração Pública e dispõe sobre a estrutura organizacional do poder executivo, objetivando a desburocratização, a descentralização e a desconcentração dos circuitos de decisão para uma eficiente, eficaz e efetiva gestão dos serviços públicos, associando sistematicamente órgãos e entidades públicos a objetivos e resultados” (Santa Catarina, 2005b).

Neste contexto, a Secretaria da Educação, Ciência e Tecnologia, assim denominada pela Lei Complementar n.º 284/05, assumiu a “missão de garantir uma educação de qualidade

para todos os catarinenses, primando pelo desenvolvimento de uma gestão descentralizada, com democracia participativa, trabalhando em equipe e sobrepondo o social ao individual, o público ao privado, o coletivo ao particular, o estratégico ao rotineiro e burocrático” (Santa Catarina, 2005b). Para tanto, elegeu como competência da Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, a formulação, a coordenação, o controle e a execução de políticas educacionais e tecnológicas; o desenvolvimento de projetos e preparos educacionais; a expansão de reformas e manutenção das estruturas físicas; implementação de planos e programas de desenvolvimento científico e tecnológico; a articulação de políticas de gestão de pessoal, fomentando a formação e o aperfeiçoamento de recursos humanos para garantir o estabelecido na Proposta Curricular no Estado (<http://www.sed.sc.gov.br>, acesso em: dezembro de 2007).

Para Juarez da Silva Thiesen, diretor da educação básica e profissional (2005), o Estado de Santa Catarina historicamente busca cumprir o seu papel de *democratizar e universalizar o acesso de crianças, adolescentes e jovens à educação básica* por intermédio de sua rede pública de ensino. Sendo que, a Secretaria da Educação, Ciência e Tecnologia, juntamente com as Gerências Regionais de Educação e as escolas, nas diferentes etapas e modalidades, realizando a gestão da educação pública estadual, tem como diretriz política, a construção de uma educação inclusiva e de qualidade, focada no objetivo de atender todos os catarinenses. Segundo Thiesen (2005), “o sentido que estamos buscando dar a educação catarinense, tem seu fundamento maior na aprendizagem como pressuposto referencial para uma formação de caráter humanística e integral” (<http://www.sed.rct-sc.br/dieb/index.htm>, acesso em: setembro de 2006).

A Secretaria de Estado da Educação no documento «Política Estadual para a Infância Catarinense» apresentou as principais metas e encaminhamentos do Estado para a educação infantil:

- Assegurar a organização de espaços adequados nas instituições educacionais que possibilitem à criança a vivência do tempo de direitos da infância;
- Integrar efetivamente as instituições de Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, aos sistemas de ensino e que devem cumprir duas funções indissociáveis – de educação e cuidado, nas ações junto às crianças;
- Promover o reconhecimento do direito constitucional das crianças de zero a seis anos – independente de raça, idade, gênero, etnia, credo, origem socioeconômicos cultural, com deficiência, condutas típicas, altas habilidades etc – ao acesso à Educação Infantil (creches e pré-escolas);
- Fomentar em regime de gestão compartilhada, pelas três esferas de governo (Federal, Estadual e Municipal), recursos financeiros para a manutenção e desenvolvimento da Educação Infantil;
- Efetivar ações de defesa dos direitos da criança e do adolescente em parceria com órgãos não-governamentais e demais órgãos governamentais;
- Apoiar a implementação do Fórum Catarinense de Educação Infantil, bem como incentivar a expansão de Fóruns Regionais e Municipais de Educação Infantil,

objetivando maior abrangência das ações de políticas públicas direcionadas à infância; – Aplicar a oferta de vagas para as crianças de 0 a 6 anos em instituições de educação públicas, gratuitas e de qualidade nos municípios, visando atingir as metas fixadas pelos Planos Nacional, Estadual e Municipais de Educação; – Implementar projetos de formação inicial e continuada específica na área, para os professores que atuam na rede pública de ensino (<http://www.sed.sc.gov.br>, acesso em: julho de 2007).

Segundo este documento, o desafio é avançar na perspectiva de consolidar uma política estadual para a infância capaz de considerar as crianças como sujeitos de direitos: “nossas crianças têm direito à brincadeira; à atenção individual; um ambiente acolhedor, seguro e estimulante; contato com a natureza; à higiene e à saúde, a uma alimentação sadia; a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão; ao movimento em espaços amplos; à proteção, ao afeto e a amizade; a expressar seus sentimentos; a uma especial atenção durante seu período de adaptação; a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa (de gênero)”. Enfatizando a criança como um “sujeito de direitos e um cidadão-histórico-cultural”, um ser humano de pouca idade e a infância como “os modos como esses seres podem ou não viver as suas vidas nesse período (zero a doze anos)” (<http://www.sed.sc.gov.br>, acesso em: julho de 2007). Partindo desses conceitos são apresentadas as diretrizes pedagógicas para a infância catarinense e também subsídios para uma política de atendimento à infância nas instituições de educação infantil.

Diretrizes pedagógicas para a infância catarinense – um currículo que contemple:

Brincadeira: complexidade do brincar: emoção, corpo, cognição, cultura, sociabilidade, imaginação, fantasia, expressão; construção de identidade cultural. *Diferentes Linguagens*: oral; música; desenho; pintura; corpo; escrita, mídia – Tv, cinema; poesia; gestual; escultura; mímica; matemática; teatro e informática (função simbólica, processo de pensamento, letramento). *Interações e Relações Sociais*: aprender a conviver na diversidade, no confronto; construir identidades sociais e pessoais; construir conhecimentos no espaço coletivo; conseguir estabelecer relações significativas com os demais e conviver com pares. *Conhecer o mundo Natural e Social*: caráter não permanente do conhecimento; reconstrução do senso comum; contato com a natureza; interagir com a multiplicidade cultural. *Educar e Cuidar*: assumir as atividades de cuidado articuladas à educação. *Organização Espaço Temporal*: reorganização dos espaços, equipamentos e materiais; tempos / horários; agrupamentos (<http://www.sed.sc.gov.br>, acesso em: julho de 2007, grifo meu).

Subsídios para uma política de atendimento à infância nas instituições de educação infantil:

1 – Conselho Municipal de Educação: órgão normativo do sistema que, em conformidade com a “legislação federal, tem como principal função fixar resoluções, regulamentando e definindo normas para o credenciamento, autorização e funcionamento das creches e

pré-escolas”. Cabe-lhe, ainda, efetuar supervisão, acompanhamento e fiscalização em todas as instituições que pertencem ao sistema. O *Conselho Municipal de Educação* promove uma “ação mais efetiva junto às instituições da rede municipal”. Ele passou a ser um grande aliado da educação infantil.

2 – Procedimentos para Autorização de Funcionamento da Educação Infantil: a LDB n.º 9 394/96 define como incumbência dos Municípios (artigo 11.º, inciso IV) “autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino” e que os sistemas municipais de ensino compreendem (artigo 18.º, inciso I e II) “as instituições do ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidas pelo Poder Público Municipal; as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada” (<http://www.sed.sc.gov.br>, acesso em: julho de 2007).

– *Como autorizar* – de acordo com a Resolução n.º 91/99/CEE/SC deverá ser verificada “a situação do Município, se ele integra o Sistema Estadual de Educação ou se possui um Sistema Municipal de Ensino organizado [...] as instituições de ensino, mantidas pelo Estado, pela iniciativa privada e pelo Município que, por opção, solicitar a integração, a ser formalizada mediante requerimento assinado pelo Chefe do Poder Executivo Municipal ao Conselho Estadual de Educação”. Quando *não existe sistema municipal de ensino* organizado, “apenas o Conselho Municipal de Educação sem Lei de Sistema de Ensino – a responsabilidade de autorizar, credenciar e supervisionar continua sendo do Município, usando, para tanto, subsidiariamente, as Resoluções do Conselho Estadual de Educação/CEE/SC até que disponham de ordenamento legal” (<http://www.sed.sc.gov.br>, acesso em: julho de 2007).

– *Procedimento para autorização* – os Municípios que possuem sistema de ensino e conselho municipal de educação devem seguir os procedimentos legais de autorização da educação infantil para a rede privada. Se o Município não tiver sistema de ensino organizado e ainda não pretende assumir a competência que lhe é atribuída, poderá encaminhar o processo de autorização para funcionamento à secretaria de Estado da educação, acompanhado de relatório conclusivo de verificação prévia, expedido pela gerência regional de educação. De acordo com o Decreto n.º 3036/2006, artigo 6.º a Secretaria “providenciará a autorização de funcionamento expedindo Portaria” (<http://www.sed.sc.gov.br>, acesso em: julho de 2007).

3 – Integração das Instituições de Educação Infantil no sistema de ensino: conforme a LDB n.º 9 394/96 em seu artigo 21.º define que a educação escolar dispõe de educação básica (educação infantil; ensino fundamental; ensino médio) e educação superior. O

mesmo artigo afirma que a educação infantil faz parte do sistema de ensino sendo a primeira etapa da educação básica. Convém aqui ressaltar também o artigo 89.º que determina que as instituições de educação infantil (creches e pré-escolas) se integrem aos respectivos sistemas de ensino. Uma vez fazendo parte do sistema de ensino é “necessária a reorganização do trabalho com intencionalidade planejamento com Projeto Político Pedagógico que atenda a especificidade da criança, avaliação, formação profissional específica para esta etapa da educação e previsão de recursos para equipamentos, alimentação, materiais pedagógicos, formação continuada, etc. Portanto, essas condições são estratégias privilegiadas da integração e que garantem concretamente o direito à educação” (<http://www.sed.sc.gov.br>, acesso em: julho de 2007).

4 – Avaliação na Educação Infantil: a finalidade do processo de avaliação na educação infantil não tem a finalidade de promover para o ingresso no ensino fundamental (artigo 31.º da LDB/96). Porém, esse processo é muito importante e “precisa ser sistemático, contendo um caráter de análise e reflexão, que será feito por meio do registro do desenvolvimento da criança. A prática do registro na educação infantil caracteriza-se como uma ação importante de avaliação do trabalho pedagógico e do desenvolvimento infantil. Nesse sentido, o registro está diretamente ligado à avaliação” (<http://www.sed.sc.gov.br>, acesso em: julho de 2007).

5 – E a importância dos registros? “Para o professor de educação infantil, é preciso que o ato de registrar esteja intimamente ligado ao ato de avaliar e de acompanhar o desenvolvimento da criança, possibilitando a melhor percepção dos progressos, dificuldades e obstáculos da criança, como também, permite efetuar as intervenções imediatas apontando possíveis encaminhamentos”. Isso implica que o professor seja capaz de “escutar, de observar e analisar a criança nas experiências individuais e coletivas vividas em todos os momentos na instituição”. Para atender com êxito a esse propósito, “o professor deverá estar presente e atento a todas as produções e manifestações das crianças e anotar, fotografar, organizar portfólio, entrevistar – estes são os seus registros – de forma individual, por grupos de crianças ou do grupo de crianças, registrando como estes se envolvem nas atividades, de que forma resolvem os desafios propostos, que dificuldades apresentam que soluções encontram para determinados problemas, que perguntas fazem, de que maneira articulam o fazer e o conhecer” (<http://www.sed.sc.gov.br>, acesso em: julho de 2007).

6 – Vinculação e Articulação da Educação Infantil e do Ensino Fundamental no Projeto Político Pedagógico (PPP): na elaboração do PPP da “unidade escolar é preciso afirmar a especificidade do trabalho educativo com crianças que ainda não estão no Ensino Fun-

damental, ou seja, estão na educação infantil (Pré-escola)". Assim sendo, é necessário contemplar:

A finalidade da educação infantil: cuidar e educar; objetivos; concepção de criança/infância, seus direitos, suas identidades pessoais, suas potencialidades humanas, lembrando que essas concepções precisam permear todos os integrantes da instituição; garantir os eixos organizadores da prática pedagógica (brincadeira, múltiplas linguagens, interações sociais); fundamentação metodológica adotada na prática pedagógica; reuniões pedagógicas (professor de educação infantil com os professores das séries iniciais do ensino fundamental, para troca de experiências); organização de encontros com as famílias/comunidades estabelecendo a relação escola-família (desde a adaptação até a constante comunicação do acompanhamento da criança), a organização do trabalho pedagógico do professor, como será realizado o planejamento [...]; contextualização. Quem são as crianças da Educação Infantil (pré-escola) identificando situação sócio-econômico-política (instrumentos de pesquisa: fichas de matrículas, entrevistas com os pais); abordar a forma de avaliação; planejamento participativo, com todos os integrantes da unidade escolar, tendo como foco a infância (<http://www.sed.sc.gov.br>, acesso em: julho de 2007).

Com as mudanças estabelecidas a nível federal, pela Lei n.º 11 274/06, o Estado e os municípios terão de adequar à organização dos sistemas de ensino do ensino fundamental e da educação infantil. Ou seja, os Municípios, os Estados e o Distrito Federal tem um prazo, até 2010, para implantar a obrigatoriedade do ensino fundamental de nove anos e adequar a educação infantil de acordo com o preconizado. Essa nova responsabilidade, somada as demais, delinea muito trabalho para o Município, nomeadamente ao que diz respeito a reorganização, o acompanhamento e a supervisão das instituições de educação infantil.

* * *

A reforma do Estado brasileiro e as determinações na política educacional refletiram-se na diminuição das responsabilidades da União e do Estado para com a educação infantil. A Constituição Federal de 1988 e a Constituição Estadual de 1989 afirmaram o dever do Estado e da família para com a educação infantil e apostaram na descentralização ao prestar "assistência técnica e financeira aos Municípios para o desenvolvimento dos seus sistemas de ensino". No entanto, foi a LDB n.º 9 394/96 que transferiu a responsabilidade da gestão da educação infantil para os municípios "os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil" (Brasil, 1996a), mas em regime de colaboração com as demais esferas. O Estado de Santa Catarina através da Secretaria de Educação e do Conselho Estadual de Educação tem elaborado, deliberado e regulamentado, em harmonia com a legislação nacional, questões sobre a educação infantil.

2.3. A administração municipal da educação infantil

O termo sistema de ensino apareceu pela primeira vez no Brasil na Constituição de 1946. Porém, essa Constituição reconheceu somente os sistemas Federal e Estadual. Os sistemas municipais de educação com autonomia própria só foram instituídos pela Constituição de 1988, iniciando assim a descentralização da educação infantil. As regulamentações federais e estaduais passaram a definir as atribuições e competências dos Municípios, levando à criação de seus próprios sistemas de ensino, assim como à reorganização, acompanhamento e supervisão das instituições que atendem crianças de zero aos seis anos de idade.

O Relatório de Delors *et al.* defende que “a descentralização da administração e uma maior autonomia das escolas conferem também maior eficácia às despesas com a educação, permitindo uma melhor adaptação às necessidades locais. Já vimos que essas despesas devem ser inscritas no quadro de uma regulamentação do conjunto, a fim de evitar incoerências de gestão. Por outro lado, diversas medidas podem ser consideradas, para melhorar a relação custo/eficácia da educação nos países em desenvolvimento, como o prolongamento do ano escolar, a construção de estabelecimentos escolares a custos reduzidos ou o desenvolvimento do ensino a distância” (1998: 184).

A LDB n.º 4 024 de 1961 organizou os sistemas estaduais de ensino e ampliou a autonomia dos Municípios como mantenedores de escolas (ensino primário da zona rural). Mas foi a LDB n.º 5 692/71 que envolveu formalmente o Município no rol dos responsáveis pela administração da educação, artigo 41.º: “a educação constitui dever da União, dos Estados, do Distrito Federal, dos Territórios, dos Municípios, das empresas, da família e da comunidade em geral, que entrosarão recursos para promovê-la e incentivá-la”. O artigo 58.º, § único, transferiu a responsabilidade educacional para a responsabilidade municipal “encargos e serviços de educação, especialmente de 1.º grau que, pela sua natureza, possam ser realizadas pelas administrações locais” (Brasil, 1971). Todavia, os Municípios não possuíam autonomia, eram subordinados a outras esferas.

A partir de então, intensificou-se no país o processo de transferência de matrículas das redes estaduais para as redes municipais de ensino e com ele a discussão sobre a municipalização do ensino, ou seja, a municipalização do ensino neste momento significou a transposição de funções do governo do nível federal e estadual para o nível municipal. Foi sobretudo a partir de 1980 que os discursos sobre a descentralização tomaram força principalmente nas esferas federais e estaduais ligada à educação nacional o que implicou na criação e expansão das redes municipais, isto é, a municipalização do ensino

(Valle, Mizuki e Castro, 2004). No Estado catarinense, segundo Schmidt, “as ações da Secretaria Estadual de Santa voltaram-se desde 1980 para o co-gerenciamento e a transferência de atribuições do Estado para os Municípios” (2000: 84-88).

Em outubro de 1986, foi criada a «União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME)», entidade composta pelos secretários municipais de educação com a finalidade de ampliar o espaço de participação política dos Municípios brasileiros. A UNDIME é uma associação civil sem fins lucrativos, autônoma (<http://www.undime.org.br>, acesso em: julho de 2007).

Com a Constituição Federal de 1988 foram introduzidos os princípios da descentralização e municipalização na gestão e implementação das políticas sociais públicas reconhecendo o Município como instância administrativa, o que deu autonomia ao Município frente às outras esferas nas decisões. Nessa direção, o artigo 30.º da Constituição definiu quais serão as suas competências:

I – legislar sobre assuntos de interesse local; II – suplementar a legislação federal e a estadual no que couber; III – instituir e arrecadar os tributos de sua competência, bem como aplicar suas rendas, sem prejuízo da obrigatoriedade de prestar contas e publicar balancetes nos prazos fixados em lei; IV – criar, organizar e suprimir Distritos, observada a legislação estadual; V – organizar e prestar, diretamente ou sob regime de concessão ou permissão, os serviços públicos de interesse local, incluído o de transporte coletivo, que tem caráter essencial; VI – manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação infantil e de ensino fundamental; (Redação alterada pela Emenda Constitucional n.º 53/2006); VII – prestar, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, serviços de atendimento à saúde da população; VIII – promover, no que couber, adequado ordenamento territorial, mediante planejamento e controle do uso, do parcelamento e da ocupação do solo urbano; IX – promover a proteção do patrimônio histórico-cultural local, observada a legislação e a ação fiscalizadora federal e estadual (Brasil, 1988).

A manutenção do ensino fundamental assim como da educação infantil é uma competência dos Municípios, que segundo o artigo transcrito, contará com a “cooperação técnica e financeira da União e do Estado”. Os Municípios por meio dessa “cooperação” e através dos seus órgãos administrativos administrarão o sistema de ensino, estabelecendo normas e metodologias que se adaptem melhor às suas peculiaridades.

Por outro lado, Guimarães alerta para as interpretações erradas ou tendenciosas feitas em relação à garantia prevista na legislação: “não se sustenta o juízo de que o senso comum – por desinformação – e muitos dos nossos dirigentes responsáveis pela educação – por conveniência – fazem e propagam de que a educação infantil, tal como vimos expondo e definida na lei, seja atribuição “exclusiva” dos Municípios. O que se pode concluir é que a oferta e a manutenção dessa modalidade de ensino comporta um regime de

cooperação e colaboração entre parceiros, envolvendo o poder público federal (subsidiariamente), além da sociedade civil, nas suas variadas formas de organização” (2002: 45).

As autoras Campos, Rosemberg e Ferreira chamam a atenção para a questão das diferenças existentes entre os Municípios, isto é, “ao falar de Municípios, englobam-se numa mesma classificação realidades extremamente discrepantes que não se expressam só através de contextos físicos, sociais e políticos diferentes, mas também através de capacidades muito diversas de gerência de políticas públicas. Alguns Municípios têm condições de assumir muitas das incumbências atribuídas aos Estados, enquanto que outros provavelmente levarão muito tempo para se encarregar plenamente de suas tarefas específicas” (2001: 115). Tal situação pode ser verificada na prática, uma vez que Municípios com poucos recursos financeiros, usam do critério «mãe trabalhadora» para gerir as poucas vagas principalmente da creche, sendo assim atribuído o direito à mãe trabalhadora e não à criança.

A Constituição Federal de 1988 garantiu o atendimento das crianças de zero a seis anos, como dever do Estado e responsabilidade do Município, artigo 211.º: “a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino. – § 1.º – a união organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios” (Brasil, 1996c). Isto é, a organização da educação brasileira passou a ser instituições dos sistemas municipais de ensino, sistemas da União, dos Estados e do Distrito Federal sob regime de colaboração entre os sistemas. Segundo Gadotti, “o sistema municipal de educação é um todo complexo cuja concepção incide sobre as estruturas da Secretaria municipal e implica num plano estratégico de participação” (1999: 5).

Conforme foi anteriormente referido, a Constituição de 1988 retrata um avanço significativo frente ao contexto social político e econômico da época para a educação infantil, pois ela induziu os Municípios a criarem um sistema de atendimento para as crianças pequenas mais significativo. É interessante observar que a municipalização não garantiu autonomia financeira, administrativa nem pedagógica e por vezes a falta de garantia de financiamento para a educação infantil provocou/a tensões nos Municípios, no que diz respeito a ampliação de oferta e a melhoria da qualidade da educação infantil.

O § 2.º do artigo 211.º definiu as prioridades de atuação dos Municípios: “os Municípios

atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil” (Brasil, 1996c). No artigo 212.º foi estabelecido o percentual repassado por cada uma das esferas para a manutenção e desenvolvimento do ensino:

A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino. – § 1.º – A parcela da arrecadação de impostos transferida pela União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, ou pelos Estados aos respectivos Municípios, não é considerada, para efeito do cálculo previsto neste artigo, receita do governo que a transferir. – § 2.º – Para efeito do cumprimento do disposto no *caput* deste artigo, serão considerados os sistemas de ensino federal, estadual e municipal e os recursos aplicados na forma do artigo 213.º. – § 3.º – A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, nos termos do plano nacional de educação. – § 4.º – Os programas suplementares de alimentação e assistência à saúde previstos no artigo 208.º, VII, serão financiados com recursos provenientes de contribuições sociais e outros recursos orçamentários. – § 5.º – O ensino fundamental público terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário educação, recolhida pelas empresas, na forma da Lei (Emenda Constitucional n.º 14/96). – § 6.º – As cotas estaduais e municipais da arrecadação da contribuição social do salário-educação serão distribuídas proporcionalmente ao número de alunos matriculados na educação básica nas respectivas redes públicas de ensino (Incluído pela Emenda Constitucional n.º 53/06) (Brasil, 1988).

A Constituição do Estado de Santa Catarina de 1989 no mesmo sentido definiu como uma das competências do Município, “manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação, prioritariamente pré-escolar e de ensino fundamental” (artigo 112.º, inciso VI), e definiu no artigo 167.º que o Estado aplicará anualmente no mínimo 25% da receita resultante de impostos, (proveniente de transferências) na manutenção e no desenvolvimento de seu sistema de ensino. O § 2.º definiu que os recursos estaduais e municipais destinados à educação serão utilizados, prioritariamente, nas escolas públicas, buscando ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório. Assim sendo, o Estado prestará assistência técnica e financeira aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino; às escolas comunitárias, filantrópicas e confessionais; às escolas da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade nos Municípios onde não houver oferta de ensino público no mesmo grau ou habilitação (artigo 167.º, § 4.º) (Santa Catarina, 1989).

Com a aprovação da LDB n.º 9 394/96 a educação infantil passou a ser efetivamente *responsabilidade do Município* com a função de (artigo 11.º): “I – organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados; II – exercer ação redistributiva em relação às suas escolas; III – baixar normas complementares para o seu sistema de

ensino; IV – autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino; V – *oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino*” (Brasil, 1996a, *grifo meu*). No que diz respeito à incorporação da educação infantil nos sistemas municipais, Nunes questiona: quais são os impactos desta incorporação na ampliação de vagas, sobretudo para as faixas etárias menores, na democratização do acesso, na melhoria da qualidade de ensino? Como esta incorporação atuará na dimensão dos cuidados básicos, sobretudo na saúde e na alimentação, cada vez mais necessárias às crianças que vivem abaixo da linha da pobreza? Como será processado o atendimento para crianças menores, que exigem um maior vulto de investimentos? (2002: 11) De acordo com os dados apresentados no item 2.1. é possível perceber que a educação infantil vem conseguindo atender a uma parcela considerável das crianças catarinenses, porém, ainda há muitas crianças sem atendimento, cabe ao Estado e os Municípios centrarem suas ações e buscar formas para atender «todas» as crianças pequenas sem distinção de classe, raça ou poder aquisitivo.

Segundo o § único do artigo 11.º: “os *Municípios poderão optar*, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica” (Brasil, 1996a, *grifo meu*). Se o Município instituir o seu próprio sistema de ensino, as instituições de educação infantil (municipais e privadas) farão parte do sistema municipal e as instituições de educação infantil estaduais farão parte do sistema estadual de ensino, porém, se o Município mantiver a rede municipal de ensino integrada no sistema estadual de ensino, todas as instituições de educação infantil (estaduais, municipais e privadas) farão parte do sistema estadual de ensino. Neste sentido, Craidy acrescenta: “ainda que nos casos em que o Município optar por não ter sistema de ensino (artigo 11.º), as instituições de educação infantil dos municípios serão integrantes dos sistemas estaduais o que significa que os mesmos também deverão elaborar normas para a educação infantil, pela qual poderão ter responsabilidade direta além das instituições de educação infantil de sua rede própria. Essas normas [...] deverão prever desde as condições mínimas para o espaço físico até as condições sanitárias, de organização, quadro de pessoal e diretrizes curriculares” (2000: 67).

Se a opção do Município for criar seu próprio sistema municipal de ensino, será necessária uma Lei municipal de ensino, alterar a Lei Orgânica (se necessário) e informar a sua opção ao Conselho Estadual de Educação. Posteriormente, o Município deverá “elaborar

um plano educacional que estabeleça: seus princípios e compromissos; seus objetivos; sua estrutura e organização; suas relações com o Estado e a União; suas competências gerais e específicas por nível e modalidade de ensino e, finalmente, as ações concretas que desencadeará com um cronograma para seu desenvolvimento” (Gracindo, 2001: 214). Porém, independente da opção feita pelo Município, “há o desafio da regulamentação da educação infantil, assegurando padrões básicos de qualidade do atendimento em creches e pré-escolas. Isso exigirá que os órgãos normativos do respectivo sistema, defina as etapas, os atores e os procedimentos necessários ao estabelecimento de normas consistentes, numa perspectiva de melhoria constante do atendimento, tendo como bases a fundamentação legal, o conhecimento das características e necessidades da criança na faixa etária de zero a seis anos, bem como o diagnóstico sobre o atendimento realizado [...] a elaboração e execução de propostas pedagógicas específicas e a formação de recursos humanos (Barreto, 2002: 144-145, grifo meu).

Segundo pesquisa realizada por Wiggers (2007), num universo de 25% dos Municípios catarinenses, a constituição dos sistemas de ensino municipais tem acontecido principalmente nos Municípios maiores e os menores têm optado pela vinculação ao sistema estadual de ensino. Quanto à vinculação da educação infantil a esses sistemas, este processo ainda está em fase de implantação em muitos dos Municípios desta amostra. Faria (2005) salienta que os Municípios encontram muitas dificuldades para colocar em prática as políticas públicas para o atendimento a educação infantil, em especial no que diz respeito às crianças de zero a três anos, pois este processo de implementação de políticas acontece em meio a inúmeras dificuldades econômicas e financeiras pelas quais os Municípios passam.

Convém ressaltar que os sistemas de ensino municipais compreendem não só as instituições municipais de ensino fundamental, educação infantil e ensino médio (caso existam), mas também as instituições privadas de educação infantil (artigo 18.º, Brasil, 1996a). Segundo as disposições transitórias no § 3.º do artigo 87.º as ações do Município serão: “I – matricular todos os educandos a partir dos sete anos de idade e, facultativamente, a partir dos seis anos, no ensino fundamental; II – prover cursos presenciais ou a distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados; III – realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação à distância; IV – integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar” (Brasil, 1996a). Para tanto, foi estabelecido o prazo de três anos (a contar da publicação da Lei) para que as creches e pré-escolas já existentes, e as que venham a ser criadas, estejam integra-

das num sistema de ensino (artigo 89.º) (Brasil, 1996a). O Conselho Nacional de Educação (CNE) está instituído como órgão responsável pelas questões levantadas na transição entre o regime anterior e o definido por ela (artigo 90.º) (Brasil, 1996a).

Na sequência a aprovação da Lei do FUNDEF incentivou-se ainda mais a municipalização da educação. O § 1.º, do artigo 2.º, definiu que a distribuição dos recursos seria de acordo com o número de alunos matriculados anualmente no ensino fundamental. O facto do FUNDEF garantir um valor por aluno (artigo 6.º §1.º) incentivou Estados e Municípios a incluírem crianças de seis anos neste nível de ensino. O fundo determinou no artigo 8.º que uma parcela maior do orçamento municipal seria destinada à educação para esse nível de ensino. Para a educação infantil, a educação de jovens e adultos e outros programas educacionais que os Municípios estejam envolvidos, restaram os recursos excedentes do ensino fundamental, ou seja, foi reconhecida a importância da educação infantil na Constituição de 1988 e na LDB/96, mas, não foram estabelecidos recursos no Fundo para viabilizá-la.

Segundo a UNDIME os efeitos do FUNDEF na educação infantil foram sentidos na diminuição da oferta de vagas, ou seja, “a diminuição não pode ser explicada tão somente pela absorção, em vários municípios, de crianças de 6 anos no ensino fundamental. A retirada acelerada da participação dos Estados, na maioria das vezes, feita sem negociação com os municípios, aliou-se à perda da capacidade destes em ampliar o seu atendimento, em que pese a ágil e positiva ação dos municípios na aplicação dos recursos do Fundef; o peso da existência de um custo-aluno para o ensino fundamental e a falta de uma fonte específica de financiamento para educação infantil decisivos na retração da oferta” e mais; “a transferência de monitores oriundos do antigo sistema de creches — agora sob a responsabilidade legal das Secretarias Municipais de Educação — os quais não possuem a qualificação mínima, aumentam os custos da educação municipal, que deverá providenciar a titulação de todos” (Undime, 1999: s/n). Para Frigotto e Ciavatta “com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), para permitir um gasto mínimo aluno/ano no ensino fundamental, os municípios aceleraram o processo de incorporação das matrículas depois que perceberam que poderiam, com isso, aumentar suas receitas compulsórias” (2003: 115). Situação esta criada pela indefinição de recursos financeiros para a educação infantil.

A União e o Estado por meio de legislações estabelecem diretrizes e normas para a organização e gestão da educação infantil, bem como as ações e políticas municipais a serem efetivadas em prol das crianças de zero a seis anos de idade. O Parecer do

CNE/CEB n.º 04/00, que aprovou as «Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil», no item I, vinculação das instituições de educação infantil aos sistemas de ensino, apresenta questões específicas ao funcionamento das instituições de educação infantil:

a – Compete ao respectivo sistema de ensino, através de seus órgãos próprios, autorizar, supervisionar e avaliar, segundo a legislação municipal ou estadual pertinente, as instituições de educação infantil, públicas e privadas. Os sistemas deverão contar no exercício dessas incumbências com a colaboração das áreas de Saúde, Assistência Social, Justiça e Trabalho. b – As instituições de educação infantil, públicas e privadas, devem estar, preferencialmente, integradas ao respectivo sistema municipal de ensino. c – A partir da homologação e publicação deste Parecer, novas instituições de educação infantil somente poderão entrar em funcionamento, se autorizadas pelos órgãos próprios, dos respectivos sistemas de ensino, considerando o decurso do prazo estabelecido no artigo 89.º da LDB/96. d – A partir da data de homologação e publicação deste Parecer, todas as instituições de educação infantil, públicas ou privadas, que ainda estiverem funcionando sem autorização, deverão solicitar ao órgão próprio de seu sistema de ensino, as medidas indispensáveis ao cumprimento da prescrição legal, sob pena de serem impedidas de funcionar. e – Os Municípios, titulares de sistemas autônomos de ensino desde a Constituição Federal de 1988, podem, a partir do regime de colaboração, optar pelo disposto no § único do Artigo 11.º da LDB. Neste sentido, todas as instituições de educação infantil localizadas nos Municípios que ainda não tenham institucionalizado seu sistema de ensino próprio, até que o façam, devem ser autorizadas, e supervisionadas e avaliadas pelo sistema estadual de ensino, de acordo com a legislação estadual pertinente, excluindo-se as mantidas pela União. f – Quando da solicitação de autorização de funcionamento ao órgão respectivo de seu sistema de ensino, as instituições de educação infantil deverão cumprir as exigências das normas pertinentes aos Municípios, Estados ou do Distrito Federal e apresentar: Regimento Escolar; Quadro de Recursos Humanos; Recursos Materiais e Espaço Físico; Equipamento e Material Pedagógico. g – O Ato de autorização de funcionamento terá validade limitada, ficando sua renovação condicionada aos resultados de avaliação, sob a responsabilidade do respectivo sistema. h – Diante das novas exigências contidas na legislação, e referendadas pelo presente Parecer, as secretarias de educação devem constituir estruturas e competências capazes de assumir as funções de articulação e coordenação da política educacional, nela incluída a responsabilidade pela rede de instituições de educação infantil. i – Os sistemas municipais de ensino que estejam encontrando alguma dificuldade na integração das instituições de educação infantil, deverão contar com o apoio e supervisão do seu respectivo sistema estadual, que deverá estabelecer prazo para que tenham condições de administrar o processo de transição, dentro do princípio federativo de colaboração entre os vários níveis. j – Em todas as circunstâncias deste processo de transição, deverá prevalecer o princípio de colaboração entre as várias instâncias e níveis dos sistemas de ensino, articulados aos da Saúde, Assistência Social, Justiça e Trabalho. Assim sendo, é evidente a responsabilidade cooperativada das várias esferas, com predomínio da esfera municipal, apoiada pelo Estado (Brasil, 2000a).

O Parecer aborda ainda aspectos da proposta pedagógica e regimento escolar; formação de professores e outros profissionais para o trabalho nas instituições de educação infantil; espaço físico e recursos materiais para a educação infantil que devem ser observados pelos municípios com apoio do Estado. O referido Parecer, assim como o PNE de 2001, evidenciaram a responsabilidade compartilhada das três esferas de governo e da família:

“quanto às esferas administrativas, a União e os Estados atuarão subsidiariamente, porém necessariamente, *em apoio técnico e financeiro aos municípios*” (Brasil, 2001, *grifo meu*).

O PNE estabeleceu 25 metas (anteriormente referidas) para a educação infantil, destacamos aqui as de caráter regulatório, cuja competência é municipal: Meta n.º 3 – “a partir do segundo ano deste plano, somente autorizar construção e funcionamento de instituições de educação infantil, públicas ou privadas, que atendam aos requisitos de infraestrutura definidos no item anterior”; Meta n.º 6 – “a partir da vigência deste plano, somente admitir novos profissionais na educação infantil que possuam a titulação mínima em nível médio, modalidade normal, dando-se preferência à admissão de profissionais graduados em curso específico de nível superior”; Meta n.º 10 – “criar um sistema de acompanhamento, controle e supervisão da Educação Infantil nos estabelecimentos públicos e privados, visando ao apoio técnico-pedagógico para a melhoria da qualidade e à garantia do cumprimento dos padrões mínimos estabelecidos pelas diretrizes nacionais e estaduais”; Meta n.º 15 – “extinguir as classes de alfabetização incorporando imediatamente as crianças no ensino fundamental e matricular, também, naquele nível todas as crianças de 7 anos ou mais que se encontrem na educação infantil”; Meta n.º 16 – “implantar conselhos escolares e outras formas de participação da comunidade escolar e local na melhoria do funcionamento das instituições de educação infantil e no enriquecimento das oportunidades educativas e dos recursos pedagógicos”. O PNE no item 1.3, meta n.º 21, assegurou “que, em todos os Municípios, além de outros recursos municipais os 10% dos recursos de manutenção e desenvolvimento do ensino não vinculado ao FUNDEF sejam aplicados, prioritariamente, na educação infantil” (Brasil, 2001). O PEE/SC reafirmou no item 49 dos objetivos e metas o estabelecido na meta n.º 21 PNE/SC e reforçou também a ideia da descentralização nas várias dimensões e nos sistemas de ensino,

Há que se promover efetiva desburocratização e descentralização da gestão nas dimensões pedagógica, administrativa e financeira, devendo as escolas contar com repasse direto de recursos a fim de desenvolver o essencial de sua proposta pedagógica e para despesas de seu cotidiano [...] é necessário que, no exercício da autonomia, cada sistema de ensino implante gestão democrática, considerando a escola como uma totalidade e um espaço de construção de relações. Que na gestão haja formação de Conselhos de Educação com competência técnica e representativa dos diversos atores educacionais, com participação da comunidade educacional, local e outros parceiros (Santa Catarina, 2004: 135).

O documento «Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil», de 2006, apresentou sugestões aos dirigentes municipais quanto à infra-estrutura das instituições de educação infantil, como a criação de uma equipa multidisciplinar para tra-

balhar na definição de diretrizes de construção e reforma das instituições; a integração dos responsáveis (engenharia / arquitetura) pela Secretaria de Obras com os responsáveis pela Secretaria de Educação (administradores e diretores); atentar e considerar o enfoque do desenvolvimento sustentável na arquitetura das instituições de educação Infantil. Sugeriu ainda, envolver universidades e institutos de pesquisa regionais na elaboração dos projetos, integrando tecnologias regionais e tecnologias tradicionais adequadas ao clima da região sempre estabelecendo critérios de qualidade na realização das obras nos seus vários aspectos: técnicos, funcionais, estéticos e compositivos; e proporcionar diálogo entre os diferentes atores sociais envolvidos no plane(j)amento e na concepção arquitetônica das instituições de educação infantil (Brasil, 2006d). As indicações deste documento foram no sentido de um trabalho planejado e em equipa, capaz de envolver todos os responsáveis para a obtenção de qualidade na infra-estrutura das instituições de educação infantil.

Com a alteração para nove anos do ensino, o Estado aprovou a Resolução CEE/SC n.º 110 de 12 de dezembro de 2006, que no artigo 5.º, deliberou sobre os espaços físicos: “as redes públicas que ofertam a educação infantil e o ensino fundamental devem adequar os espaços físicos e redefinir a Proposta Pedagógica, não podendo extinguir a oferta da educação infantil, tendo em vista o disposto na Constituição Estadual, artigo 163.º, inciso I” (Santa Catarina, 2006). A questão dos espaços físicos é preocupante, pois a mesma pode significar perdas para a educação infantil. Segundo o MEC/SEB “não é recomendável que o Município utilize a instituição de educação infantil para o atendimento do ensino fundamental. Se o Município não tiver outra opção de espaço na escola para o atendimento das crianças de seis anos de idade, provisoriamente, poderá organizá-lo na instituição de educação infantil, porém, esses estudantes deverão estar matriculados em uma escola de ensino fundamental. Ressalte-se que os gestores dessas escolas deverão garantir tanto às crianças quanto aos professores a articulação entre os dois espaços educativos” (Brasil, 2006h).

A Resolução CEE/SC n.º 110 deliberou ainda no artigo 6.º que “com a matrícula aos seis anos de idade no ensino fundamental, a educação infantil continuará atendendo as crianças que completarão seis anos durante o ano letivo preservando-se a oferta e qualidade” (Santa Catarina, 2006). A qualidade da educação infantil também foi estabelecida entre as incumbências das mantenedoras de ensino públicos e/ou privados (artigo 9.º):

I – Garantir a oferta da educação infantil em creches e pré-escolas com qualidade, de acordo com a faixa etária, preservando sua identidade pedagógica; II – Organizar, em creches e pré-escolas, a educação infantil e os anos iniciais e finais do ensino fundamental, adequando-os à faixa etária e à

nomenclatura definida na Resolução CNE/CEB n.º 03/2005; III – Disponibilizar espaços físicos, mobiliários adequados, equipamentos, materiais didáticos e pedagógicos específicos, compatíveis com a faixa etária da criança com seis anos de idade; IV – Propiciar ambiente pedagógico necessário ao processo de alfabetização a partir da 1.^a série do ensino fundamental; V – Desenvolver o processo de aprendizagem de forma lúdica, com atividades múltiplas, respeitando a idade, a unicidade e a lógica da criança em seus aspectos físico, psicológico e intelectual; VI – Acompanhar a criança em seu processo de desenvolvimento de forma contínua e sistemática, com avaliação diagnóstica do processo ensino-aprendizagem; VII – Atender às necessidades de recursos humanos, em termos de formação continuada e de capacitação dos docentes e de funcionários, de acordo com o novo paradigma; VIII – Exigir que o docente tenha como formação mínima a graduação em Pedagogia ou Normal Superior e como última alternativa o Curso Normal de nível médio, para as séries iniciais, e curso de licenciatura específica de graduação, para as séries finais; IX – Proceder à avaliação sistemática da qualidade da oferta do ensino fundamental de nove anos (Santa Catarina, 2006).

Para Corsino e Nunes (2001) a incorporação das crianças de seis anos ao ensino fundamental é um ponto que necessita de atenção. Uma vez que tal inserção pode significar um ganho para as crianças pelo aumento de um ano de escolaridade obrigatória, também pode reforçar exclusões se não houver integração entre o administrativo e o pedagógico. Ainda segundo as autoras, é necessário criar condições para a ampliação, disponibilizando e adaptando salas de aula, pessoal docente e infra-estrutura necessária para atender à demanda (Corsino e Nunes, 2001). Com a ampliação do ensino fundamental para nove anos, é preciso que haja a re-elaboração da proposta pedagógica para assegurar às crianças de seis anos de idade o seu desenvolvimento em todos os aspectos. No Estado catarinense de acordo com os dados do Censo Escolar em 2005, dos 293 Municípios catarinense, 23 (7,8%) já ofereciam ensino fundamental de nove anos. Os demais, 270 Municípios (92,2%), mantinham o ensino fundamental estruturado em torno de oito anos de escolaridade e a educação infantil em torno de zero aos seis.

Segundo a Resolução CEE/SC n.º 110/06 com a alteração para nove anos do ensino fundamental todos os estabelecimentos de ensino credenciados e autorizados para atendimento da educação infantil na faixa etária de zero a seis anos de idade serão automaticamente considerados credenciados e autorizados para atender a faixa etária de zero a cinco anos de idade (artigo 13.º).

Com a sanção da Lei 11 494/07 passou a vigorar o FUNDEB, que irá enviar aos Municípios, recursos para auxiliar na manutenção e no desenvolvimento da educação básica, da qual faz parte a educação infantil. A inclusão da creche e da pré-escola no FUNDEB seguramente irá impulsionar um aumento no número de matrículas nestas etapas de ensino. Isso implicará um plane(j)amento dos Estados e, principalmente, dos Municípios quanto a estruturas físicas, formação de professores e técnicos a fim de ofertar um ensi-

no de qualidade (<http://www.proged.ufba.br>, acesso em: dezembro de 2007).

De acordo com o site do MEC, o FUNDEB é “constituído por 20% de alguns impostos e transferências constitucionais de Estados e Municípios e de uma parcela de complementação da União. O Fundo de Participação dos Estados (FPE), o Fundo de Participação dos Municípios (FPM), o Imposto sobre Circulação de Mercadoria e Serviços (ICMS), o Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI) e o Imposto sobre Propriedade de Veículos Automotores (IPVA) são algumas das contribuições que compõem o FUNDEB”. (<http://portal.mec.gov.br>, acesso em: agosto de 2007). Segundo o artigo 8.º, “a distribuição de recursos que compõem os Fundos, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, dar-se-á, *entre o governo estadual e os de seus Municípios*, na proporção do número de alunos matriculados nas respectivas redes de educação básica pública presencial, na forma do Anexo desta Lei” (Brasil, 2007, *grifos meus*). Entretanto, a distribuição dos recursos obedecerá algumas diferenças entre as etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica, que são (artigo 10.º):

I – creche em tempo integral; II – pré-escola em tempo integral; III – creche em tempo parcial; IV – pré-escola em tempo parcial; V – anos iniciais do ensino fundamental urbano; VI – anos iniciais do ensino fundamental no campo; VII – anos finais do ensino fundamental urbano; VIII – anos finais do ensino fundamental no campo; IX – ensino fundamental em tempo integral; X – ensino médio urbano; XI – ensino médio no campo; XII – ensino médio em tempo integral; XIII – ensino médio integrado à educação profissional; XIV – educação especial; XV – educação indígena e quilombola; XVI – educação de jovens e adultos com avaliação no processo; XVII – educação de jovens e adultos integrada à educação profissional de nível médio, com avaliação no processo. – § 1.º – A ponderação entre diferentes etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino adotará como referência o fator 1 (um) para os anos iniciais do ensino fundamental urbano, observado o disposto no § 1.º do art. 32.º desta Lei. – § 2.º – A ponderação entre demais etapas, modalidades e tipos de estabelecimento será resultado da multiplicação do fator de referência por um fator específico fixado entre 0,70 (setenta centésimos) e 1,30 (um inteiro e trinta centésimos), observando-se, em qualquer hipótese, o limite previsto no artigo 11.º desta Lei. – § 3.º – Para os fins do disposto neste artigo, o regulamento disporá sobre a educação básica em tempo integral e sobre os anos iniciais e finais do ensino fundamental. – § 4.º – O direito à educação infantil será assegurado às crianças até o término do ano letivo em que completarem 6 (seis) anos de idade (Brasil, 2007).

Os Municípios receberão recursos para a educação infantil de zero aos cinco anos (*término do ano letivo em que completarem seis anos de idade*) e de forma diferenciada para *creche* (tempo integral ou parcial) e *pré-escola* (tempo integral ou parcial). Os recursos previstos pelo FUNDEB devem ser usados na manutenção e no desenvolvimento do ensino para a educação básica (artigo 21.º). No entanto: § 1.º – “Os recursos poderão ser aplicados pelos Estados e Municípios indistintamente entre etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica nos seus respectivos âmbitos de

atuação prioritária, conforme o estabelecido nos § 2.º e 3.º do artigo 211.º da Constituição Federal e § 2.º – até 5% (cinco por cento) dos recursos recebidos à conta dos fundos, inclusive relativos à complementação da União recebidos nos termos do § 1.º do artigo 6.º desta Lei, poderão ser utilizados no 1.º (primeiro) trimestre do exercício imediatamente subsequente, mediante abertura de crédito adicional” (Brasil, 2007, *grifo meu*). Assim sendo, a Lei dá autonomia aos Municípios quanto a aplicação dos recursos na creche ou na pré-escola. O artigo 22.º define que:

Pelo menos 60% (sessenta por cento) dos recursos anuais totais dos Fundos serão destinados ao pagamento da remuneração dos profissionais do magistério da educação básica em efetivo exercício na rede pública. – § único – Para os fins do disposto no *caput* deste artigo, considera-se: I – remuneração: o total de pagamentos devidos aos profissionais do magistério da educação, em decorrência do efetivo exercício em cargo, emprego ou função, integrantes da estrutura, quadro ou tabela de servidores do Estado, Distrito Federal ou Município, conforme o caso, inclusive os encargos sociais incidentes; II – profissionais do magistério da educação: docentes profissionais que oferecem suporte pedagógico direto ao exercício da docência: direção ou administração escolar, planejamento, inspeção, supervisão, orientação educacional e coordenação pedagógica; III – efetivo exercício: atuação efetiva no desempenho das atividades de magistério previstas no inciso II deste § associada à sua regular vinculação contratual, temporária ou estatutária, com o ente governamental que o remunera, não sendo descaracterizado por eventuais afastamentos temporários previstos em lei, com ônus para o empregador, que não impliquem rompimento da relação jurídica existente (Brasil, 2007).

Ou seja, é estabelecido que 60% dos recursos anuais sejam aplicados no pagamento dos *profissionais do magistério*, aqui entendido como: docentes, diretores, administradores escolares, profissionais envolvidos no plane(j)amento, inspeção, supervisão, orientação educacional e coordenação pedagógica. Ainda, segundo a Lei nº. 11 494, a implementação será progressiva nos três primeiros anos (artigo 31.º):

I – para os impostos e transferências constantes do inciso II do *caput* do artigo 155.º, do inciso IV do *caput* do artigo 158.º, das alíneas a e b do inciso I e do inciso II do *caput* do artigo 159.º da Constituição Federal, bem como para a receita a que se refere o § 1.º do artigo 3.º desta Lei: a) 16,66% (dezesseis inteiros e sessenta e seis centésimos por cento), no 1.º (primeiro) ano; b) 18,33% (dezoito inteiros e trinta e três centésimos por cento), no 2.º (segundo) ano; e c) 20% (vinte por cento), a partir do 3.º (terceiro) ano, inclusive; II – para os impostos e transferências constantes dos incisos I e III do *caput* do artigo 155.º, inciso II do *caput* do artigo 157.º, incisos II e III do *caput* do artigo 158.º da Constituição Federal: a) 6,66% (seis inteiros e sessenta e seis centésimos por cento), no 1.º (primeiro) ano; b) 13,33% (treze inteiros e trinta e três centésimos por cento), no 2.º (segundo) ano; e c) 20% (vinte por cento), a partir do 3.º (terceiro) ano, inclusive. – § 2.º – As matrículas de que trata o artigo 9.º desta Lei serão consideradas conforme a seguinte progressão: I – para o ensino fundamental regular e especial público: a totalidade das matrículas imediatamente a partir do 1.º (primeiro) ano de vigência do Fundo; II – para a educação infantil, o ensino médio e a educação de jovens e adultos: a) 1/3 (um terço) das matrículas no 1.º (primeiro) ano de vigência do Fundo; b) 2/3

(dois terços) das matrículas no 2.º (segundo) ano de vigência do Fundo; c) a totalidade das matrículas a partir do 3.º (terceiro) ano de vigência do Fundo, inclusive (Brasil, 2007).

Embora o FUNDEB tenha incluído a educação infantil, ela aparece novamente em segundo lugar, prova disso, é que o ensino fundamental terá imediatamente a totalidade das matrículas consideradas, enquanto a educação infantil será 1/3 (um terço) das matrículas no 1.º (primeiro) ano, 2/3 (dois terços) das matrículas no 2.º (segundo) e a totalidade das matrículas a partir do 3.º (terceiro) ano de vigência do Fundo. Conforme o artigo 36.º, o primeiro e o segundo ano de vigência do FUNDEB, as ponderações seguirão as seguintes especificações:

I – creche – 0,80 (oitenta centésimos); II – pré-escola – 0,90 (noventa centésimos); [...] – § 1.º – A Comissão Intergovernamental de Financiamento para a Educação Básica de Qualidade fixará as ponderações referentes à creche e pré-escola em tempo integral. – § 2.º – Na fixação dos valores a partir do 2.º (segundo) ano de vigência do Fundeb, as ponderações entre as matrículas da educação infantil seguirão, no mínimo, as seguintes pontuações: I – creche pública em tempo integral – 1,10 (um inteiro e dez centésimos); II – creche pública em tempo parcial – 0,80 (oitenta centésimos); III – creche conveniada em tempo integral – 0,95 (noventa e cinco centésimos); IV – creche conveniada em tempo parcial – 0,80 (oitenta centésimos); V – pré-escola em tempo integral – 1,15 (um inteiro e quinze centésimos); VI – pré-escola em tempo parcial – 0,90 (noventa centésimos) (Brasil, 2007).

O acompanhamento e o controle da distribuição, da transferência e da aplicação dos recursos do FUNDEB serão exercidos pelas respectivas esferas da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, por Conselhos instituídos especificamente para esse fim, artigo 37.º: “os Municípios poderão integrar, nos termos da legislação local específica e desta Lei, o Conselho do Fundo ao Conselho Municipal de Educação, instituindo câmara específica para o acompanhamento e o controle social sobre a distribuição, a transferência e a aplicação dos recursos do Fundo, observado o disposto no inciso IV do § 1.º e nos § 2.º, 3.º, 4.º e 5.º do artigo 24.º desta Lei” (Brasil, 2007).

O artigo 40.º, estabeleceu que as esferas devessem fixar “Planos de Carreira e remuneração dos profissionais da educação básica, de modo a assegurar: I – a remuneração condigna dos profissionais na educação básica da rede pública; II – integração entre o trabalho individual e a proposta pedagógica da escola; III – a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. – § único – Os Planos de Carreira deverão contemplar capacitação profissional especialmente voltada à formação continuada com vistas na melhoria da qualidade do ensino” (Brasil, 2007). Tal artigo definiu que os Planos de Carreira e a remuneração dos profissionais, fixados pelas esferas estaduais e municipais, prevejam uma remuneração digna aos profissionais, assim como a capacitação profissional voltada para a formação continuada. Se for efetivada essa definição, isto significará uma luz para

a educação infantil e para os profissionais que nela trabalham. Para Cró a “formação contínua deve visar uma aprendizagem do professor/educador que integre uma mudança das suas práticas educativas. Essa mudança passa [...] pela reflexão na acção, a partir da acção e depois da acção [...]. cremos que valerá a pena o esforço, afim de que a formação contínua [...] venha a ser não apenas uma imposição no sentido vertical, mas um meio eficaz de mudar” (1998a: 130).

* * *

O processo de descentralização e municipalização da gestão do ensino da primeira etapa da educação básica, em especial da educação infantil, desenvolveu-se principalmente a partir da década de 1990 e ainda está, em muitos casos, em fase de implementação e/ou reestruturação. A criação do sistema municipal de educação possibilitou aos municípios autonomia nas questões alusivas à sua área de atuação: educação infantil e ensino fundamental (artigo 11.º, LDB/96). Isto é, com a criação do sistema municipal de educação será possível estruturar melhor a rede escolar municipal, fortalecendo os valores e a cultura local.

O Município é a esfera que deve ocupar-se prioritariamente com a educação infantil (e o ensino fundamental), mas isso não quer dizer que deva fazê-lo sozinho. As demais esferas têm o dever de exercer função complementar no que diz respeito a esta etapa da educação básica. Porém os Municípios têm enfrentado problemas pela falta de previsão de recursos públicos para garantir a integração da educação infantil nos sistemas municipais de educação e para efetivar a reelaboração das políticas de oferta da educação infantil (organização administrativa e organização curricular). Ou seja, com os recursos do FUNDEF (1996), destinados prioritariamente ao financiamento do ensino fundamental, os avanços na educação infantil são inviabilizados. A insuficiência de recursos financeiros muitas vezes tem pressionado os Municípios a valorizar o atendimento às crianças de quatro a seis anos (pré-escola), em detrimento do atendimento àquelas de zero a três anos (creche). A opção de valorizar essa faixa etária encontra justificação em dois motivos: por ser menos dispendioso e por possibilitar a continuidade da escolarização da criança no ensino fundamental. A falta de recursos também tem levado os Municípios a optar pela expansão de vagas ou pela qualidade do atendimento.

Com a inclusão da educação infantil no FUNDEB (2007), espera-se que os Municípios não mais precisem de fazer essas opções e que o atendimento das crianças de zero a cinco /

seis anos de idade, em creches e pré-escolas, possa avançar tanto na expansão das vagas quanto na qualidade do atendimento na creche, na pré-escola e na capacitação profissional.

3. Orientações da UNESCO e a educação infantil catarinense

Procura-se compreender as orientações da UNESCO para a educação infantil e perceber como essas se fazem presentes na PC/SC para este nível de educação. Este terceiro ponto está dividido em dois itens, abordando no primeiro a educação infantil na perspectiva da UNESCO e no segundo as principais questões relacionadas com a trajetória da PC/SC, desde o início das discussões para a sua elaboração em 1988, até 2005, data da sua última edição. Aqui serão exploradas e comparadas as orientações da PC/SC com as orientações da UNESCO para a educação infantil.

3.1. A educação infantil segundo a UNESCO

Criada após a Segunda Guerra Mundial com o objetivo de contribuir para a manutenção da paz e segurança dos povos, das nações da ciência e da cultura através da educação, a UNESCO assumiu o papel de agência articuladora, elaboradora e orientadora de diretrizes e de ações para a realização de uma educação mundializada, globalizada e para todos.

A UNESCO tem acompanhado a evolução do valor da educação como um processo ao longo da vida e, nas últimas décadas, desenvolveu o conceito de «educação básica» e a concepção de educação infantil como a primeira etapa da educação básica (Meireles-Coelho e Ferreira, 2005; Meireles-Coelho, Ferreira e Neves, 2007). Em 1972 a UNESCO publicou o Relatório *Aprender a ser*, que constituiu, no âmbito da UNESCO, o primeiro relatório de registro da educação no século XX, num mundo em profunda e acelerada transformação. Este Relatório torna-se a base de uma nova concepção global da educação do futuro que foi retomada em 1996 pela Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI: *Educação: um tesouro a descobrir* (Delors et al., 1998).

O Relatório Faure partiu “dum balanço crítico da situação da educação em 1972 [...] numa óptica mundial, (para) tenta(r) esclarecer tanto as características comuns... como as novas tendências que parecem prevalecer na maioria dos países e dos sistemas, e os fatores que [...] comandam ou acompanham o desenvolvimento da educação” (Faure et al., 1974: 11). Já não bastando as fórmulas tradicionais e as reformas parciais, a Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação da UNESCO apresentou neste relatório “factos que fazem o futuro: as pesquisas intelectuais, as perspectivas concep-

tuais recentes e os progressos da tecnologia, na medida em que se integravam numa inovação global, correspondente à finalidade de conjunto de educação já evocada. [...] de *uma educação coextensiva à vida, não só aberta a todos, mas vivida por cada um e visando simultaneamente o desenvolvimento da sociedade e o pleno desabrochar do homem*” (Faure *et al.*, 1974: 13, *grifo meu*). Porém, “os trabalhos não se limitaram a uma reflexão sobre a educação [mas conduziram] a recomendações concretas” (Faure *et al.*, 1974: 13) e demonstram a importância e a cumplicidade entre a educação e o progresso da sociedade a nível internacional. O Relatório foca-se na educação permanente e na cidade educativa apostando na necessidade de reinventar e renovar sempre.

Se os estudos não podem mais constituir um ‘todo’ definitivo, que se distribui e se recebe antes da entrada na vida adulta, qualquer que seja o nível da bagagem intelectual e a idade desta entrada, é então preciso reconsiderar os sistemas de ensino no seu conjunto e mesmo na sua concepção. Se o que é necessário aprender é a reinventar e a renovar constantemente, então o ensino torna-se educação e, cada vez mais, aprendizagem. Se aprender é acção de toda uma vida, tanto na sua duração como na sua diversidade, assim como de toda uma comunidade, no que concerne quer às suas fontes educativas, quer às sociais e económicas, então é preciso ir ainda mais além na revisão necessária dos ‘sistemas educativos’ e pensar na criação duma cidade educativa. Esta é a verdadeira dimensão do desafio educativo do futuro (Faure *et al.*, 1974: 33-34).

Isto implicava uma reestruturação global da “educação da pequena infância, *aproveitando a contribuição da acção do meio sobre a criança de maneira a assegurar as condições mais favoráveis para o seu pleno desenvolvimento*, tanto físico como mental” (Faure *et al.*, 1974: 274, *grifo meu*) com um ensino fundamental e variado “que dispensando completamente os conhecimentos de base, tenha por fim ensinar a perceber e compreender o mundo” que desperte principalmente nas crianças [...] o gosto por se instruir, por se informar, de fazer a si e aos outros perguntas, desenvolvendo a observação [...] que vise enfim provocar o sentido de pertencer à colectividade e o da responsabilidade criadora de cada um para consigo e para com os outros” (Faure *et al.*, 1974: 274).

Este relatório da UNESCO apresentou de forma global a educação como inovação para o futuro: “a educação das crianças em idade pré-escolar é um preliminar essencial de toda a política educativa e cultural” e por isso recomendou: “o desenvolvimento da educação das crianças em idade pré-escolar deveria inscrever-se no número dos mais importantes objectivos das estratégias educativas (dos anos setenta)” (Faure *et al.*, 1974: 284).

Para tanto, o relatório abordou a importância da questão da escolha “duma política educativa [...] que consiste: em harmonizar os objectivos educativos com os objectivos globais; em deduzir, muitas vezes, os objectivos da educação a partir das finalidades da política geral; em assegurar a concordância dos objectivos educativos com os objectivos

relativos aos outros sectores da actividade nacional” e complementou dizendo que não basta proclamar grandes princípios, é preciso *um conjunto de objectivos sólidos e estruturados*: “primeiro, objectivos gerais de ordem espiritual, filosófica e cultural, reflectindo uma certa concepção de homem; em seguida, objectivos políticos, correspondendo às grandes opções da comunidade nacional; objectivos de ordem socioeconómica, fixando os fins a atingir em função de uma certa concepção da sociedade e do desenvolvimento; depois, vastos objectivos educativos, definindo as grandes orientações a dar ao sistema educativo com vista a alcançar os objectivos extra-escolares que lhe destinam; enfim, objectivos propriamente educativos, traduzindo as orientações fixadas aos diferentes tipos e aos diferentes níveis de instituição e de acção do sistema educativo” (Faure *et al.*, 1974: 256-257, *grifo meu*).

O relatório Faure abordou a questão dos recursos dizendo o seguinte: “trata-se pois de organizar duma maneira flexível e livre a educação das crianças em idade pré-escolar (a partir dos dois ou três anos), procurando os melhores meios de associar a família e a comunidade local às tarefas e às despesas” (Faure *et al.*, 1974: 285). Tal questão foi comentada em 1975 na compilação de comentários ao Relatório Faure, *A educação do futuro* (UNESCO, 1978a), e desenvolvida no estudo encomendado ao Professor Gaston Mialaret sobre a situação e tendências da educação pré-escolar mundial, intitulado *A educação pré-escolar no mundo*. Estudo este que foi “considerado como um primeiro esforço para melhor determinar a amplitude dos serviços institucionalizados de educação pré-escolar no mundo, e os factores que favorecem ou entram o desenvolvimento deste sector relativamente recente” (Mialaret, 1976: 7-8). Ainda em 1975 a 35ª Conferência Internacional de Educação, que deu origem em 1977 *A educação de hoje face ao mundo de amanhã*, descreveu “a evolução das principais tendências e as realizações no domínio da educação ao longo dos dois anos anteriores” (Hummel, 1979: 9).

Em *A educação do futuro*, no que diz respeito à educação e desenvolvimento das sociedades, considerou que: “o passado exerce poderoso efeito sobre a educação. Por um lado, porque a evolução da educação é função da evolução histórica das sociedades. Por outro lado, porque arrasta consigo numerosos vestígios dos períodos esgotados, e ainda porque é tempo de ela contribuir para fazer a história, preparando-a” e ainda “o interesse pela educação é maior que nunca” (UNESCO, 1978a: 31). Aí foram feitas ponderações importantes. No que diz respeito à idade de escolarização “há uma tendência a prolongar a escolaridade pelos dois extremos: a) levá-la até aos dezasseis ou dezassete anos para preencher o vazio perigoso da adolescência desocupada; b) começá-la muito mais cedo (fala-se dos três, dois ou mesmo de um ano) para proporcionar a igualdade de oportuni-

dades à partida e, na idade em que se formam os reflexos na criança, nomeadamente os da linguagem para compensar, entre os menos favorecidos pela sociedade, a falta de um meio familiar conveniente” (UNESCO, 1978a: 198) pelo que, “a educação permanente tornou-se um imperativo categórico” (UNESCO, 1978a: 109). E no que se refere à educação básica, a chamada educação pré-escolar é considerada importante não pela aprendizagem precoce da leitura e da escrita, mas pelo desenvolvimento que proporciona às crianças, sobretudo as oriundas de meios mais carenciados ou com dificuldades nas aprendizagens:

Dadas as diferenças dos meios – familiar e social – nos quais as crianças cresceram antes de frequentar a escola, a educação pré-escolar tem um objectivo, de importância vital no plano social e moral, que visa compensar os defeitos de desenvolvimento que poderiam entravar o futuro de certas crianças, tanto na escola como na vida, nomeadamente das que provêm de meios rurais [...]. Não parece necessário que as crianças muito pequenas aprendam a escrever, a ler e a contar. É muito mais importante desenvolver nelas atitudes positivas de conhecimento, respeito pela vida e de iniciação em certas matérias, ensinar-lhe a cooperar com os outros e compensar as deficiências que poderiam prejudicar as suas oportunidades de triunfar a partir do momento da entrada na escola (UNESCO, 1978a: 385-386).

Em 1975, na 35.^a Sessão de Conferência Internacional de Educação, defendeu-se que “a educação escolar deve ser completada por outras possibilidades e outras formas de aprendizagem e de formação. Mas para que o conjunto destes diversos processos educativos seja tão eficaz quanto possível, é preciso coordená-los, integrá-los num único sistema educativo global: a educação permanente [...]. A educação permanente é *um verdadeiro projecto educativo*. É prospectivo, como qualquer projecto desta natureza; visa um homem novo; veicula um sistema de valores; implica um projecto de sociedade. Constitui *uma nova filosofia de educação*” (Hummel, 1979: 47-51, *grifo meu*). Sobre essa questão Neves escreve: “a educação terá de ser uma educação global e permanente, uma educação que não vise o conhecimento exacto e definitivo, mas sim uma educação que proporciona os instrumentos necessários à elaboração, durante toda a vida, de um conhecimento progressivo e contínuo” (1999: 19). Já a educação pré-escolar preconizava que é nesta fase que se desenvolve de modo decisivo o conjunto de competências para aprender a ser e a viver com os outros, para além das aprendizagens necessárias ao desenvolvimento das linguagens e das construções dos saberes e dos fazeres:

A educação pré-escolar ocupa um lugar particularmente importante num sistema de educação permanente. É que ela é a mais decisiva para a *formação de personalidade*, sendo igualmente [...], um lugar privilegiado de efectiva democratização, por ser aí que a promoção da igualdade de oportunidades perante a educação tem talvez maiores hipóteses de se concretizar. É durante a fase da educação pré-escolar que se desenvolve, por um lado, a *independência psicológica* e, por outro, a *socialização da criança* que, brincando, adquire o hábito das relações com o outro e das actividades em grupos. Os mecanismos fundamentais da linguagem desenvolvem-se e a criança pode familiari-

zar-se com a linguagem escrita. Elabora as percepções fundamentais do mundo exterior. Além disso, o ensino pré-escolar pode promover o *desenvolvimento da criatividade*. Não sendo rígida e não levando longe demais a aprendizagem, a educação pré-escolar *prepara a criança para a escola*. Na perspectiva da educação permanente, é necessário criar laços estreitos entre a educação pré-escolar e a primária. Do ponto arquitectural as duas escolas já não deviam estar separadas. A passagem de um sector para o outro deve ser tão pouco brutal quanto possível (Hummel, 1979: 54-55).

Hummel enfatizou ainda que “tal como Gaston Mialaret já acentuou, ‘existe ainda um afastamento, em numerosos países, entre as declarações relativas aos *objectivos da educação pré-escolar e a realidade quotidiana*’ [...]. Com efeito, coexistem objectivos extremamente divergentes e as actividades das diversas categorias dos estabelecimentos não são coordenadas. Além disso, a educação pré-escolar está frequentemente mal adaptada – ou não o está de todo em todo – à pedagogia da escola primária. Por isso, ‘a passagem da instituição da educação pré-escolar à escola primária é vivida pela criança como uma nova ruptura e pode ser uma fonte de inadaptação e de fracasso escolar ulterior’” (Hummel, 1979: 117, *grifos meus*).

A perspectiva de educação permanente presente no estudo realizado por Mialaret, adoptado pela UNESCO, salientou uma nova concepção de educação pré-escolar assente nos seguintes pontos: 1) o conceito de «educação pré-escolar»; 2) a função democratizadora da «educação pré-escolar»; 3) o papel da educadora; 4) a colaboração dos pais; 5) a transição da «educação pré-escolar» para o ensino primário.

O próprio **conceito de «educação pré-escolar»** enferma de uma subalternidade em relação ao ensino escolar elementar e, nesta perspectiva, a chamada «educação pré-escolar», também chamada *educação infantil* ou *educação de infância*, passará a ser considerada uma etapa autónoma dentro do que virá a ser considerada a «*educação básica*»:

É necessário reconhecer que a própria expressão ‘pré-escola’ possui, quer o queiramos, quer não, ressonâncias escolares. Donde a tentação de fazer da educação pré-escolar uma espécie de preparação para o ensino elementar obrigatório; por outras palavras, correspondia a uma espécie de extensão ‘para a base’ da escola. Sem negar os laços de continuidade que existem entre a educação pré-escolar e a educação escolar, é no entanto preciso afirmar os aspectos específicos e originais da educação pré-escolar; a continuidade será portanto assegurada pela atitude educativa, ao passo que a especificidade resultará da escolha dos conteúdos (Mialaret, 1976: 15).

A «educação pré-escolar» tem uma **função democratizadora** ao proporcionar o mesmo desenvolvimento e as mesmas condições de sucesso **a todas** as crianças. A «educação pré-escolar» não reduz seus objetivos sociais ao problema da guarda das crianças porque “a educação, tal qual a concebemos nesta idade, é o conjunto das acções orientadas

que o adulto exerce para um melhor desenvolvimento da criança, para uma melhor integração social, para um bem-estar geral respondendo às possibilidades actuais da evolução técnica e social” (Mialaret, 1976: 72).

O período vivenciado na «educação pré-escolar» é ímpar; assim sendo, **o/a educador/a** deve conhecer a criança, estar atento/a e acompanhar o seu desenvolvimento em todas as atividades, individuais ou sociais, “a educadora deve [...] seguir atentamente o desenvolvimento físico, motor, intelectual, afectivo e social da criança” (Mialaret, 1976: 81). Ou ainda, por se tratar de sujeitos únicos com características próprias, a «educação pré-escolar» deve ser flexível, atuar respeitando a realidade infantil e as individualidades.

Com efeito, cada criança é um caso particular, um sujeito único tendo as suas experiências próprias, as suas características, a sua originalidade [...]. Todas as crianças de tenra idade não têm de receber uma educação rigorosamente idêntica, mesmo se as linhas gerais forem análogas. Mais do que qualquer outra, a educação pré-escolar deve adaptar-se a cada situação individual, ser pensada em função de cada caso particular. É esse um dos princípios fundamentais da metodologia da educação pré-escolar (aliás válido também para os outros níveis escolares) (Mialaret, 1976: 94).

Para um melhor desenvolvimento das crianças torna-se necessário o trabalho em equipa, sendo **os pais** a peça chave nessa equipa. A «educação pré-escolar» tem a tarefa de conscientizar os pais, sobre a importância da sua participação e colaboração juntamente com a educadora na educação das crianças em todos os níveis, “a instituição pré-escolar tem, portanto, aqui um duplo papel a desempenhar: formar os pais e fazer deles colaboradores lúcidos. A criança não deve conhecer dois métodos de educação, um familiar, outro escolar: o ajustamento coerente das diferentes educações recebidas pela criança é um factor positivo de êxito” (Mialaret, 1976: 83).

Um dos traumas enfrentados pelas crianças na **transição da «educação pré-escolar» para o ensino primário** é o facto de o/a educador/a não transitar para o nível seguinte, uma vez que a criança criou laços com o/a educador/a que lhe dá segurança; “o problema posto pelas relações do estabelecimento de educação pré-escolar com a escola obrigatória levanta-se na maioria dos países, e a passagem do nível pré-escolar para o nível primário é considerado como uma fonte importante de dificuldades psicológicas, mesmo de traumatismos para a criança [...] a impossibilidade de as educadoras pertencerem a um e a outro destes dois níveis (pré-escolar e primário) favoreceu a existência de um fosso que, para as crianças, se tornou difícil de transpor” (Mialaret, 1976: 134-135). Assim, a frequência na «educação pré-escolar» exerce um papel importante no desenvolvimento de cada criança, possibilitando uma variedade de situações, de atitudes e conhecimentos que preparam globalmente a criança para as etapas seguintes da escolaridade. A preo-

cupação com a continuidade entre a «educação pré-escolar» e o ensino primário é no sentido de que a passagem de um nível de educação para outro aconteça sem traumas e sem rupturas, contribuindo assim para o sucesso posterior. A transição entre essas duas entidades educativas representa um marco na vida da criança, que poderá traumatizar ou estimular a criança; por isso, é recomendado pela UNESCO que sejam criadas formas de interligar os dois níveis, de forma a amenizar os impactos da passagem da «educação pré-escolar» para o ensino primário.

Em vários países, a solução nem sequer é encarada, quer por facto de o problema ser inteiramente entregue à responsabilidade dos pais, quer devido ao número pequeno de crianças em nível pré-escolar, ou ainda porque nenhuma disposição especial foi tomada [...]. Quando a solução encarada [...] parece ser o encontro organizado dos educadores dos dois níveis. Podem trocar-se informações sobre a matéria, tanto psicológica (conhecimento da criança) como pedagógica (actividades já exercidas) [...]. Organizar muito sistematicamente a passagem fazendo com que as crianças do nível pré-escolar visite a sua futura escola [...], quer pela integração na escola primária de dois anos de educação pré-escolar [...]. A passagem da educação pré-escolar para a escola primária é vivida pela criança como uma nova ruptura e pode ser uma fonte de inadaptação e de fracasso escolar posterior (Mialaret, 1976: 136-139).

No ano de 1976, no relatório da UNESCO, *A criança e o seu desenvolvimento desde o nascimento até aos seis anos: conhecê-la melhor a ajudar*, confirmou-se o seguinte: “admite-se actualmente que a educação pré-escolar deve ser concebida como a fase inicial da educação permanente à qual servirá de base [...] sendo que a educação da criança não começa quando esta entra para a escola: a escola lança a semente do saber, mas a aptidão do terreno para a receber foi preparada muito antes” (UNESCO, 1978b: 11-15). Assim evidenciou-se que “a educação pré-escolar deveria fazer parte integrante das estruturas educativas globais, não devendo, por conseguinte, ser considerada um luxo [...]. Para isso, seria necessário procurar novas fórmulas engenhosas que tirem plenamente proveito dos recursos educativos da comunidade e da relação entre educação pré-escolar e o contexto social e cultural [...]. Os programas de educação pré-escolar, enquanto formas de intervenção são de incontestável importância, em particular para as crianças desfavorecidas de um modo ou de outro, inclusive pela pobreza” (UNESCO, 1978b: 51, *grifo meu*).

O relatório da Reunião sobre a Educação pré-escolar enquanto primeira fase da educação permanente (UNESCO – Paris 5/9 janeiro 1976) – documento de trabalho – veio recapitular as aquisições trazidas ao conceito e à prática da «educação pré-escolar» entre 1972 e 1976: 1) A «educação pré-escolar» ganhou uma importância generalizada nos sistemas educativos de todo o mundo, organizados na perspectiva da educação perma-

nente, constituindo um fator decisivo de democratização; 2) a «educação pré-escolar» tem como finalidade o desenvolvimento global da criança, incluindo o intelectual e afetivo, de modo que a criança aprenda desde cedo a conviver com os outros e a agir com os outros contribuindo para o desenvolvimento da comunidade da qual faz parte; 3) a importância dos programas de «educação pré-escolar» agindo como intervenientes principalmente para as crianças oriundas de meios carenciados; 4) o conceito de educação permanente está vinculado a uma grande procura pelos serviços de educação, porém, não consiste em apenas ampliar o ensino, mas em democratizar a educação e proporcionar igualdade de oportunidade, com um ensino voltado para as diferentes idades e classes. Uma educação global, voltada para toda vida, capaz de desenvolver as múltiplas dimensões potencializadas em cada sujeito em harmonia e equilíbrio com a sociedade da qual faz parte (Ferreira, 2005).

Neste sentido, o relatório focou cinco aspectos interessantes:

I – Em primeiro lugar, *a educação permanente é um processo contínuo cuja organização necessita de uma integração*, tanto vertical como horizontal, dos seus conteúdos. Por mais diversas que sejam a sucessão e a articulação das experiências educativas, cada uma delas será tanto mais frutuosa quanto se puder apoiar numa experiência precedente, que tenha preparado o educando para a que vem a seguir. Nesta perspectiva, *a fase inicial da educação torna-se essencial*, visto que *lança as bases da sequência e deve ser concebida tendo isso em conta*. – Esta questão foi levantada, simultaneamente com outras, no decurso de uma reunião de especialistas sobre o ciclo de base dos estudos organizados pela Unesco em junho de 1974. Uma das recomendações, no final desta reunião, visava incluir a educação pré-escolar no ciclo de base dos estudos. Por outro lado, se é ponto assente que *a educação pré-escolar tem, de facto, de articular-se com os outros elementos do sistema*, deve, contudo desempenhar nele, como todos os outros, um papel específico. II – *A educação permanente deve concorrer para a democratização da educação. Mas democratizar a educação não significa apenas alargar-lhe o acesso. Implica também uma igualdade de oportunidades de sucesso. Assim, a educação pré-escolar tem um papel considerável a desempenhar e do qual já falámos; o papel compensatório e de redução dos handicaps sociais e culturais de que inúmeras crianças sofrem e que vão desde uma menor dificuldade de expressão verbal e aptidão para manejar a língua do ensino ou as abstrações, às condições deficientes de habilitação, falta de cuidados médicos, incluindo a ausência de detecção das handicaps físicos, alimentação insuficiente qualitativa e quantitativamente, etc.* Todo o desenvolvimento do indivíduo poderá depender da *função compensatória que a experiência pré-escolar desempenhará, não sob a forma de um ensino de correcções ou recuperação, mas como meio de igualar as condições*. – Estas foram as questões amplamente discutidas, mas parece que a importância do papel desenvolvido pela educação pré-escolar não pode ser contestada. III – *A educação permanente visa permitir ao indivíduo manter os seus diferentes papéis e funções na vida e assegurar o desenvolvimento harmonioso do ‘homem completo’.* Este objectivo deve, portanto, ser tomado em consideração na educação recebida pela criança durante os anos mais importantes para a sua formação, isto é, os anos da primeira infância. Deve conceber-se *a educação pré-escolar de forma a favorecer o desenvolvimento do indivíduo e a criatividade com*

a socialização, inculcado valores morais e sociais, de forma que a criança tome o seu lugar no meio humano e físico. IV – A educação permanente é uma educação para um mundo em transformação e para transformar o mundo: a educação pré-escolar deve dar à criança o sentimento de segurança afectiva de que virá a ter necessidade para aceitar a mudança, acolhendo-a com confiança e participando nela. V – Na perspectiva da educação permanente, o indivíduo é educado, enquanto membro da comunidade e vivendo no seu seio. Toda a comunidade tende a tornar-se educativa. Consequentemente, todos os recursos educativos da comunidade devem pôr-se ao serviço da educação pré-escolar, não só por razões de economia e de eficácia, mas também porque a educação pré-escolar ficará assim melhor adaptada ao meio e, por isso, preparará melhor a criança para nele viver. – É necessária uma grande continuidade entre a educação que a criança recebe em casa e na colectividade e a educação pré-escolar, nos locais em que ela toma uma forma institucionalizada. Uma das características da educação permanente é partir da hipótese que a educação é feita tanto na escola como na comunidade; ora lutar para que a educação pré-escolar se torne a primeira fase da educação permanente, não implica de modo nenhum que o papel da família e meio social devam diminuir. Para que se possa generalizar a educação pré-escolar nos países em vias de desenvolvimento, devem-se satisfazer duas exigências primordiais: reduzir os seus custos e aliar esta educação às estruturas sociais e culturais da comunidade. Na realidade, este é um problema muito próximo do da função de auxiliar da família e da comunidade de que já falamos anteriormente (Ferreira, 2005: 64-66).

Ou seja, a «educação pré-escolar» é a fase inicial que lança as bases para a educação permanente, por isso deve fazer parte da educação básica e estar articulada com os outros níveis de ensino. A educação permanente deve auxiliar a democratização, não apenas ampliando o acesso, mas garantindo uma igualdade de sucesso. Segundo Neves é “necessário ensinar mais e melhor, de forma a dar a todas as crianças as melhores possibilidades reais tendo em conta as suas necessidades e aptidões” (1999: 20). Assim, a «educação pré-escolar» tem um papel compensatório a desempenhar, não só corrigindo ou recuperando, mas buscando igualar as condições sociais e culturais, desde as dificuldades de expressão verbal e aptidão para manejar a língua do ensino ou as abstrações, até às condições de moradia, cuidados de saúde, alimentação precária, etc. A educação permanente tem por objetivo garantir à educação pré-escolar, desde a primeira infância, o desenvolvimento harmonioso do «homem completo» favorecendo a criatividade e a socialização, indicando valores morais e sociais para que a criança tome o seu lugar. Ela é pensada num movimento de transformação (uma educação para um mundo em transformação e para transformar o mundo) e a «educação pré-escolar» deve ser capaz de dar à criança o sentimento de segurança afetiva para que ela aceite a mudança com confiança e participe ativamente nela.

A educação permanente perspectiva cada indivíduo como membro duma comunidade educativa com os recursos educativos à disposição da pré-escola e com a garantia de

uma grande continuidade entre a educação recebida pela criança em casa, na coletividade e na educação pré-escolar institucionalizada, sendo assim considerada a primeira fase da educação permanente, sem diminuir com isso o papel da família e do meio social, uma vez que a criança se educa por tudo e por todos que estão a sua volta. Nesse sentido Meireles-Coelho escreveu “é na família [...] que a criança pode encontrar (embora nem sempre o encontre) o calor afectivo indispensável ao seu desenvolvimento equilibrado. Mas dadas as circunstâncias da família urbana, é na ‘pré-escola’ que as crianças podem encontrar os estímulos necessários ao seu adequado desenvolvimento sensorial, psicomotor, cognitivo e social, o que consagra o estatuto de primeiro degrau de qualquer sistema organizado na perspectiva da educação permanente” (1989: 50).

Neste relatório, como nos anteriores, a UNESCO defende que a educação de infância deve fazer parte da educação permanente. Defende, ainda, a construção da “cidade educativa” onde todas as organizações devem estar envolvidas, objetivando a criação da igualdade de oportunidades e de acesso à educação.

No século XX outro dos marcos mais relevantes na educação foi a publicação pela UNESCO do Relatório *Educação: um tesouro a descobrir*, por Jacques Delors, traduzido para o Português (do Brasil) por José Carlos Eufrazio, conhecido também como o Relatório Delors, versando muitas questões que permeiam a educação. A Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI defendeu que “à educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele” (Delors et al., 1998: 89, grifo meu). Deste modo a educação deve “organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes” (Delors et al., 1998: 89-90).

A concepção de educação como desenvolvimento humano, ao longo de toda vida, objetivava a construção pelas crianças, de competências e habilidades que proporcionem o seu desenvolvimento de forma plena e global, aprender a ser. Desta forma, os quatro pilares, apresentados no relatório coordenado por Delors servem como princípio organizador nessa construção de competências e habilidades. De acordo com Basarab Nicolescu “há uma transrelação que liga os quatro pilares do novo sistema de educação e que tem sua origem em nossa própria constituição como seres humanos. Uma educação só pode ser

viável se for uma educação integral do ser humano. Uma educação que se dirige à totalidade aberta do ser humano e não apenas a um de seus componentes” (*apud* Morin, 2000: 11).

O primeiro pilar «*aprender a conhecer*» veio dizer que, ao contrário de antigamente, hoje não importa tanto a quantidade de saberes, o fundamental é o desenvolvimento de desejos e das capacidades de aprender a aprender. Compreender o mundo que cerca a criança tornar-se para toda a vida, *amigo da ciência*, dispor de uma cultura global e, ao mesmo tempo, intensificar a capacidade de trabalhar mais a fundo determinado número de assuntos, desenvolver a atenção, a memória e o pensamento são algumas das características desse aprender que fazem parte das prioridades de qualquer atividade econômica. Ou seja, o processo do conhecimento não se acaba, ele liga-se cada vez mais à experiência do trabalho na medida em que se torna menos rotineiro. Para atingir o sucesso será preciso transmitir às crianças bases capazes de as estimularem a continuar aprendendo sempre, ao longo de toda a vida. Cabe à educação de infância desenvolver competências capazes de alargar na criança o espírito do conhecimento, da pesquisa, do senso crítico, da autonomia, ou seja, o espírito investigativo. Uma educação voltada para a potencialização do desenvolvimento das diferentes dimensões humanas existente em cada um dos sujeitos, e não apenas em relação a alguns aspectos.

Este tipo de aprendizagem que visa não tanto a aquisição de um repertório de saberes codificados, mas antes o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento pode ser considerado, simultaneamente, como um meio e como uma finalidade da vida humana. Meio, porque se pretende que cada um aprenda a compreender o mundo que o rodeia, pelo menos na medida em que isso lhe é necessário para viver dignamente, para desenvolver as suas capacidades profissionais, para comunicar. Finalidade, porque seu fundamento é o prazer de compreender, de conhecer, de descobrir [...]. É essencial que cada criança, esteja onde estiver, possa ter acesso, de forma adequada, às metodologias científicas de modo a tornar-se para toda a vida “amiga da ciência” [...]. Aprender para conhecer supõe, antes tudo, aprender a aprender, exercitando a atenção, a memória e o pensamento. Desde a infância, sobretudo nas sociedades dominadas pela imagem televisiva, o jovem deve aprender a prestar atenção às coisas e às pessoas [...]. O exercício do pensamento ao qual a criança é iniciada, em primeiro lugar, pelos pais e depois pelos professores, deve comportar avanços e recuos entre o concreto e o abstracto. O processo de aprendizagem do conhecimento nunca está acabado, e pode enriquecer-se com qualquer experiência (Delors *et al.*, 1998: 90-93).

«Aprender a fazer» é o segundo pilar. O conhecer e o fazer estão interligados uma vez que é possível conhecer fazendo, isto é, a aprendizagem efetiva-se quando a criança participa do processo organizando seu próprio conhecimento num encadeamento entre o ato e a prática. É papel da educação de infância desenvolver competências capazes de tornar as crianças aptas a enfrentar numerosas situações, rotineiras ou novas, a comuni-

car-se e a trabalhar em equipa; competências estas, úteis para experiências sociais e de trabalho que se apresentam ao longo de toda a vida.

Aprender a conhecer e aprender a fazer são, em larga medida, indissociáveis [...]. Aprender a fazer não pode, pois, continuar a ter o significado simples de preparar alguém para uma tarefa material bem determinada, para fazê-lo participar no fabrico de alguma coisa. Como consequência, as aprendizagens devem evoluir e não podem mais ser consideradas como simples transmissão de práticas mais ou menos rotineiras, embora estas continuem a ter um valor formativo que não é de desprezar [...]. Qualidades como a capacidade de comunicar, de trabalhar com os outros, de gerir e de resolver conflitos, tornam-se cada vez mais importantes [...]. A relação com a matéria e a técnica deve ser completada com a aptidão para as relações interpessoais. O desenvolvimento dos serviços exige, pois, cultivar qualidades humanas que as formações tradicionais não transmitem, necessariamente e que correspondem à capacidade de estabelecer relações estáveis e eficazes entre as pessoas [...]. A aprendizagem não se destina, apenas, a um só trabalho mas tem como objectivo mais amplo preparar para uma participação formal ou informal no desenvolvimento. Trata-se, frequentemente, mais de uma qualificação social do que de uma qualificação profissional [...]. Existe uma questão comum aos países desenvolvidos e em desenvolvimento: como aprender a comportar-se, eficazmente, numa situação de incerteza, como participar na criação do futuro? (Delors *et al.*, 1998: 93-96)

Eis que surge o terceiro pilar «aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros» – um grande desafio. Aprender a viver juntos desde a mais tenra idade, em contexto «pré-escolar», é desenvolver a compreensão do outro e a percepção das interdependências, realizando projetos comuns e sendo capaz de resolver conflitos. Cabe à educação levar a criança a apropriar-se dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. «Aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros» significa desenvolver a descoberta do outro, descobrindo-se a si mesmo, para então, conseguir sentir-se na pele do outro e compreender as suas reações. Ou seja, é preciso ter objetivos comuns, trabalhar em conjunto com projetos motivadores, coisas novas, em cooperação do educador com a criança e desta com os seus pares. A passagem da criança do núcleo familiar para a educação de infância representa a ampliação das possibilidades de integração no mundo, vivenciando situações significativas estabelecendo vínculos afetivos e trocas com o meio envolvente. Isto é, a criança descobre o mundo e constrói os seus conhecimentos a partir da interação que estabelece com os outros e com seu próprio espaço, por meio da expressão através das mais variadas linguagens, iniciando assim o seu processo de socialização e de obtenção de aprendizagens básicas. Por exemplo, é através do brincar que a criança conhece, elabora as suas experiências, aprende e se relaciona. É nas brincadeiras que ela descobre, revela e desenvolve sua compreensão, as suas necessidades e os seus desejos. Sem dúvida, esta aprendizagem representa, hoje em dia, *um dos grandes desafios da educação*:

Poderemos conceber uma educação capaz de evitar os conflitos, ou de os resolver de maneira pacífica, desenvolvendo o conhecimento dos outros, das suas culturas, da sua espiritualidade? [...] A tarefa é árdua porque, muito naturalmente, os seres humanos têm tendência a super valorizar as suas qualidades e as do grupo a que pertencem, e a alimentar preconceitos desfavoráveis em relação aos outros [...]. Que fazer para melhorar a situação? A experiência prova que, para reduzir o risco, não basta pôr em contato e em comunicação membros de grupos diferentes (através de escolas comuns a várias etnias ou religiões, por exemplo) [...]. Pelo contrário, se este contato se fizer num contexto igualitário, e se existirem objectivos e projectos comuns, os preconceitos e a hostilidade latente podem desaparecer e dar lugar a uma cooperação mais serena e até à amizade. Parece, pois, que a educação deve utilizar duas vias complementares. Num primeiro nível, a descoberta progressiva do outro. Num segundo nível, e ao longo de toda a vida, a participação em projectos comuns, que parece ser um método eficaz para evitar ou resolver conflitos latentes [...]. Desde tenra idade a escola deve, pois, aproveitar todas as ocasiões para esta dupla aprendizagem [...]. Passando à descoberta do outro, necessariamente, pela descoberta de si mesmo, e por dar à criança e ao adolescente uma visão ajustada do mundo, a educação, seja ela dada pela família, pela comunidade ou pela escola, deve antes de mais ajudá-los a descobrir-se a si mesmos. Só então poderão, verdadeiramente, pôr-se no lugar dos outros e compreender as suas reacções [...]. A educação formal deve, pois, reservar tempo e ocasiões suficientes em seus programas para iniciar os jovens em projectos de cooperação, logo desde a infância, [...] na prática lectiva diária, a participação de professores e alunos em projectos comuns pode dar origem à aprendizagem de métodos de resolução de conflitos e constituir uma referência para a vida futura dos alunos, enriquecendo a relação professor/aluno (Delors *et al.*, 1998: 96-99).

«Aprender a ser» é o quarto pilar. A educação deve contribuir para o desenvolvimento global da pessoa, que vai desde o nascimento até a morte, isto é, compete à educação preparar as crianças não apenas para a sociedade na qual vive, do presente, mas criar um referencial de valores e de meios que as auxilie a compreender e atuar em qualquer sociedade, com imaginação, criatividade, autonomia e responsabilidade. A educação de infância perante o «aprender a ser» deve proporcionar condições para que todas as crianças cresçam capazes de tomarem as suas próprias decisões, de se realizarem e conviverem plenamente com os demais em sociedade. Assim, é necessário dar liberdade à criança para experimentar, fazer juízos de valor, escolher atividades, expressar ideias e também a possibilidade de administrar conflitos entre seus pares, tornando-se assim um ser autônomo.

[...] um princípio fundamental: a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa – espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade. Todo o ser humano deve ser preparado, especialmente graças à educação que recebe na juventude, para *elaborar pensamentos autónomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida* [...]. Mais do que preparar as crianças para uma dada sociedade, o problema será, então, fornecer-lhes constantemente forças e referências intelectuais que lhes permitam compreender o mundo que as rodeia e comportar-se nele como actores responsáveis e justos [...]. Este desenvolvimento do ser

humano, que se desenrola desde o nascimento até à morte, é um processo dialéctico que começa pelo conhecimento de si mesmo para se abrir, em seguida, à relação com o outro (Delors *et al.*, 1998: 99-101).

Com base nos quatro pilares da educação apresentados acima é possível entender que “a educação básica para as crianças pode ser definida como uma educação inicial (formal ou não formal) que vai, em princípio, desde cerca de três anos de idade até os doze, ou menos um pouco. A educação básica é um indispensável ‘passaporte para a vida’ que faz com que os que dela se beneficiam possam escolher o que pretendem fazer, possam participar na construção do futuro colectivo e continuar a aprender” (Delors *et al.*, 1998: 125). A educação de infância enquanto parte importante da educação básica exerce uma grande importância na educação das crianças, “além da iniciação à socialização que os centros e programas de educação pré-escolar facultam, verifica-se que as crianças que se beneficiam deste tipo de educação têm uma disposição mais favorável em relação à escola e correm menos riscos de a abandonar prematuramente do que as que não tiveram essa oportunidade”. Uma *escolarização iniciada cedo pode “contribuir para a igualdade de oportunidades, ajudando a superar as dificuldades iniciais de pobreza, ou de um meio social ou cultural desfavorecido”* (Delors *et al.*, 1998: 129, *grifo meu*), ou seja, a educação básica juntamente com outras instituições sociais, contribuirá para a construção humana dessas crianças.

* * *

Segundo a UNESCO a educação é um processo para se ir desenvolvendo ao longo de toda a vida reforçando progressivamente a sua própria autonomia e a pertença à sua comunidade. É por isso que “o desenvolvimento da educação das crianças em idade pré-escolar deveria inscrever-se no número dos mais importantes objectivos das estratégias educativas” (Faure *et al.*, 1974: 284), iniciando-se “muito mais cedo (fala-se dos três, dois ou mesmo de um ano) para proporcionar a igualdade de oportunidade à partida e, na idade em que se formam os reflexos na criança, nomeadamente os da linguagem, para compensar, entre os menos favorecidos pela sociedade, a falta de um meio familiar conveniente” (UNESCO, 1978a: 198). Pelo desenvolvimento que proporciona às crianças, a educação pré-escolar assume uma grande importância no plano social e moral (UNESCO, 1978a), pois é nesta fase da educação permanente que se desenvolve de modo decisivo o conjunto de competências para aprender a ser e a viver com os outros, para além das aprendizagens necessárias ao desenvolvimento das linguagens e das construções dos

saberes e dos fazeres (Hummel, 1979). A educação pré-escolar deve respeitar as características próprias e a realidade infantil, “mais do que qualquer outra, a educação pré-escolar deve adaptar-se a cada situação individual, ser pensada em função de cada caso particular” (Mialaret, 1976: 94), contando com a participação e o envolvimento dos pais. Outra questão referenciada é a passagem da «educação pré-escolar» para o ensino primário, que deve estar articulada com os outros níveis de ensino, sem diminuir com isso o papel da família e do meio social (UNESCO, 1978b).

Segundo a UNESCO a educação básica como educação inicial pode ser formal ou não formal com início “desde cerca de três anos de idade até os doze, ou menos um pouco” (Delors *et al.*, 1998: 125), sendo ela de grande importância para o processo educativo pois desenvolve as principais competências cognitivas e afetivas que contribuirão para a integração escolar posterior e a participação ativa na sociedade.

3.2. A Proposta Curricular de Santa Catarina

As discussões para a elaboração e implementação da Proposta Curricular de Santa Catarina (PC/SC) não acontecem como um facto isolado, mas como resultado de um longo percurso histórico do qual destacamos alguns pontos que a caracterizam de forma pontual e resumida.

No ano de 1982 o Estado de Santa Catarina elegeu como governador Esperidião Amin Helou Filho (1983/1987), do partido da Aliança Renovadora Nacional (ARENA). Influenciado pelas mudanças a nível nacional, o magistério público estadual catarinense iniciou um movimento pela democratização da educação. Foi então elaborado um Plano Estadual de Educação com a participação de professores e entidades envolvidas com a educação por meio de seminários escolares, municipais e regionais, que em 1985 é aprovado pelo CEE/SC e recebeu o nome de «Democratização da Educação – a opção dos Catarinenses». Esse Plano Educacional vigorou do ano 1985 ao ano de 1988 e passou a ser conhecido também como o «Livro Verde». Para Rodrigues, ainda que o Plano nunca tenha sido posto em prática pelo governo que o elaborou e ignorado pelo governo sucessor, o processo estabelecido levou à “luta pela democratização da educação, contrapondo-se ao tecnicismo rígido que até então imperava” (2003: 35).

Após a ditadura militar o processo de redemocratização política ganhou força a nível nacional, assim como no Estado. O Estado em 1986 teve novas eleições para governador e elegeu Pedro Ivo Campos (1987/1991), do Partido Democrático Brasileiro (PMDB).

O novo governador reestruturou a Secretaria de Estado da Educação e definiu como plano de ação a reorganização curricular. Para tanto, criou a Coordenadoria de Ensino (CODEN) e a Subunidade de Ensino nas Coordenadorias Regionais de Educação (SUBEN).

Em 1988, iniciou-se então, a elaboração de um novo documento, (PC/SC), sob a coordenação da Secretaria de Estado da Educação, com o objetivo de dar ao currículo escolar do Estado uma unidade a partir das contribuições das concepções educacionais provenientes da teoria do pensamento histórico-cultural. Visando a elaboração da PC/SC, em maio de 1988, foi realizado um encontro para definir um suporte teórico-metodológico que defendesse uma ação interdisciplinar desde a pré-escola até o segundo grau. Foram constituídos grupos de estudos com representantes de cada região, assim como, foram realizadas assessorias sistemáticas para discussão e aprofundamento do documento norteador e para a sua operacionalização (Santa Catarina, 1991). Posteriormente, a Secretaria de Estado da Educação organizou quatro jornais (n.º 1/1989, n.º 2/1989, n.º 3/1990 e n.º 4/1990) com as discussões sistematizadas da PC/SC, que no ano seguinte foram compactados em um único volume.

Entretanto, o Estado teve eleições para Governador e a vitória foi da oposição (coligação PFL-PPB). Assim, em 1991 foi o novo governador Vilson Pedro Kleinubing (1991/1995) que enviou às escolas estaduais a primeira edição da PC/SC, intitulada «Uma Contribuição para a Escola Pública do Pré-Escolar, 1.º Grau e Educação de Adultos». Nessa altura a Secretaria de Estado da Educação, Cultura e do Desporto sofreu alterações na sua estrutura o que provocou desarticulações nos trabalhos que vinham sendo desenvolvidos. O governo adotou um «Plano Plurianual» para a educação, o qual visava a municipalização das escolas, ou seja, no governo de Kleinubing a PC/SC foi quase ignorada (Carvalho, 2001).

Em 1994, foram realizadas novas eleições que elegeram como governador Paulo Afonso Evangelista Vieira (1995/1999) do PMDB. Com Paulo Afonso, no governo a Secretaria de Estado da Educação e do Desporto, nomeadamente a CODEN, voltou a ser composta por professores que organizaram a elaboração da primeira edição da PC/SC, o que levou à retomada da discussão acerca da revisão da mesma. Nesse momento, segundo Carvalho, “os objetivos propostos para a educação catarinense estavam voltados para a política do desenvolvimento, da empregabilidade e da qualificação da mão-de-obra para a indústria e o comércio” (2001: 41). O que, aliás, era a política governamental nacional. Assim sendo, o governo de Paulo Afonso teve como desafios a melhoria da qualidade do

ensino público por meio da readequação e da atualização dos currículos, através da implementação da PC/SC. Para isso, foi formado um Grupo Multidisciplinar, composto por “educadores de comprovada formação e destacada ação pedagógica” (Santa Catarina, 1998b: 05), que tiveram liberação de parte da carga horária para elaborar a segunda edição da PC/SC com auxílio de consultores.

O Estado buscou aprofundar e rever a PC/SC e para isso, em dezembro de 1996, promoveu o I Congresso Internacional de Educação de Santa Catarina com a temática «Concepção histórico-cultural» que se constituiu num dos eixos da PC/SC. O referido Congresso possibilitou trocas e discussões à luz das contribuições teóricas de Vigotski e outros pensadores que valorizam o contexto social. No ano seguinte foi distribuída às escolas uma edição provisória da PC/SC para que as mesmas efetuassem uma avaliação crítica. Em 1998 foi publicada a nova edição da PC/SC, «Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio», composta por três volumes: Disciplinas Curriculares (volume I); Temas Multidisciplinares (volume II) e Formação Docente para Educação Infantil e Séries Iniciais (volume III).

Ao fim o governo de Paulo Afonso, segundo Carvalho, a PC/SC “ainda não havia se efetivado na prática das salas de aula das unidades escolares da rede estadual de ensino. Pelo contrário, permaneciam as práticas pedagógicas anteriores, de cunho conservador” (2001: 43). Nas eleições para governador, em 1998, voltou ao governo Esperidião Amin Helou Filho (1999/2003), pelo Partido Progressista (PP). Neste período as discussões da PC/SC ficaram estagnadas, só em 2003 no mandato de Luiz Henrique da Silveira (2003/2007) pelo PMDB, é que as discussões sobre a consolidação da PC/SC foram retomadas. A Secretaria de Estado da Educação e Inovação iniciou então uma nova fase que objetivou a “transposição da teoria consubstanciada nos documentos publicados para a prática em sala de aula” (Santa Catarina, 2005a: 10), ou seja, garantir a integração da teoria consolidada nos documentos publicados com a prática.

Em 2004, a Secretaria de Estado da Educação e Inovação por intermédio da Diretoria de Educação Básica e Profissional, organizou seis grupos de trabalho para discutirem e elaborarem seis textos multidisciplinares: «educação e infância», alfabetização com letramento, educação e trabalho, educação de trabalhadores, ensino noturno e educação de jovens, que culminaram em um novo documento norteador. Estes textos foram publicados como a terceira edição da PC/SC «Estudos Temáticos», que a partir de 2006 passaram a contribuir para a ação pedagógica na educação básica catarinense (Santa Catarina, 2005a). A PC/SC preconiza uma concepção curricular onde a instituição escolar

“assume uma posição político-pedagógica bem determinada, definindo sua função social” com o foco voltado para a garantia de que todos tenham “acesso aos conhecimentos historicamente legitimados como importantes, para que os seres humanos possam conviver em sociedade e usufruir suficientemente das riquezas materiais e espirituais socialmente produzidas” (Santa Catarina, 2005a: 11).

Para podermos ter uma visão crítica da PC/SC, parece-nos pertinente comparar o conteúdo da PC/SC com as orientações da UNESCO sobre a matéria atrás referida no item 3.1. Para uma análise comparativa no que diz respeito ao atendimento educacional de crianças de zero a seis anos de idade, convirá ter em consideração os seguintes parâmetros: 1) Dificuldade de pôr em funcionamento uma proposta educacional para as crianças de zero a seis anos de idade; 2) Importância de se conhecer a si próprio, de conhecer os outros e o meio; 3) Integração da educação infantil como primeira etapa da educação básica; 4) Papel da interdisciplinaridade no trabalho em equipa na educação das crianças de zero a seis anos de idade; 5) Prática pedagógica de acordo com as especificidades da faixa etária; 6) O papel do/a educador/a na aprendizagem da criança; 7) Transição sem traumas para a criança da educação infantil para o ensino fundamental; 8) Ampliação das oportunidades de aprendizagem; 9) Participação ativa dos pais e da família na educação e na instituição educativa.

1) Dificuldade de pôr em funcionamento uma proposta educacional para as crianças de zero a seis anos de idade

O documento da PC/SC de 1991 abordou a dificuldade de conduzir uma proposta educacional para as crianças de zero a seis anos, principalmente por ser garantido por Lei o acesso a creches e pré-escolas das crianças dessa faixa etária e na prática estar longe de ser concretizado. Para tanto torna-se necessária uma reestruturação com recursos e a criação de um órgão específico que trabalhe em equipa e garanta a qualidade do atendimento das crianças desta faixa etária.

O fato do espaço da educação da criança de zero a seis anos não ser um espaço já conquistado e sobre o qual nos restaria discutir a condução das propostas educacionais, tendo em vista sua melhoria qualitativa torna a discussão dos pressupostos e princípios orientadores de uma proposta curricular para a pré-escola no Sistema público de ensino, uma tarefa um tanto difícil. A garantia do acesso a creche e a pré-escola, tal como vimos ser reconhecida pela Constituição Brasileira está longe de ser concretizada. A conquista deste direito exigirá não só uma destinação de recursos sistêmicos (e não-eventuais), como também uma coordenação única dos diferentes setores que respondem pela infância (assistência, saúde, educação, trabalho, etc.). Exigirá essencialmente um

esforço coletivo para a manutenção da qualidade destes serviços e em especial no que se refere a sua condução pedagógica (Santa Catarina, 1991: 12).

Questão essa enfatizada por Hummel que, em concordância com Gaston Mialaret, acentuou, “‘existe ainda um afastamento, em numerosos países, entre as declarações relativas aos objectivos da educação pré-escolar e a realidade quotidiana’ [...]. Com efeito, coexistem objectivos extremamente divergentes e as actividades das diversas categorias dos estabelecimentos não são coordenadas” (Hummel, 1979: 117). Segundo Mialaret “a diversidade de ministérios de tutela é bem a prova de que [...] a educação pré-escolar ainda não encontrou o seu lugar nem a sua estabilidade” (1976: 25). Para Kramer “na história do atendimento à criança de 0 a 6 anos no Brasil foi constante a criação e a extinção de órgãos, superpondo-se programas com mesmas funções [...]. O atendimento ramificou-se, sem que uma das esferas se considere responsável” (2006: 800).

2) Importância de se conhecer a si próprio, de conhecer os outros e o meio

Visando a qualidade do atendimento das crianças de zero a seis anos, a PC/SC teve como objetivo contribuir para “a ampliação do grau de compreensão do homem sobre sua realidade” (Santa Catarina, 1991: 12). Ou seja, uma pré-escola consolidada com a função pedagógica capaz de “uma ação que leve em conta a realidade concreta e os conhecimentos trazidos pelas crianças, ampliando-os em busca de uma sistematização dos conteúdos fundamentais” (Santa Catarina, 1991: 12). Entretanto, para que isso seja efetivado, a pré-escola deve “proporcionar à criança a *exploração do meio* e a *interação entre os pares*, como forma de *tomada de consciência sobre si e sobre os outros*, considerando o contexto a que pertence. Sendo a interação social a mola propulsora do aprendizado e do desenvolvimento” (Santa Catarina, 1991: 12-13, *grifo meu*).

O relatório Faure de 1972 enfatizou também ser necessária uma reestruturação global do ensino, com uma “educação da pequena infância, aproveitando a *contribuição da acção do meio* sobre a criança de maneira a assegurar as *condições mais favoráveis para o seu pleno desenvolvimento*, tanto físico como mental” (Faure *et al.*, 1974: 274, *grifo meu*) com um ensino fundamental e variado que “dispensando completamente os conhecimentos de base, tenha por fim ensinar a perceber e compreender o mundo” que desperte principalmente nas crianças “o gosto por se instruir, por se informar, de fazer a si e aos outros perguntas, desenvolvendo a observação [...] que vise enfim provocar o sentido de pertencer à colectividade e o da responsabilidade criadora de cada um para consigo e para

com os outros” (Faure *et al.*, 1974: 274). E isto é «aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros» é o terceiro pilar da educação apresentado no relatório Delors,

A educação tem por missão, por um lado, transmitir conhecimentos sobre a diversidade da espécie humana e, por outro, levar as pessoas a tomar consciência das semelhanças e da interdependência entre todos os seres humanos do planeta. Desde tenra idade a escola deve, pois, aproveitar todas as ocasiões para esta dupla aprendizagem [...]. Passando à descoberta do outro, necessariamente, pela descoberta de si mesmo, e por dar à criança e ao adolescente uma visão ajustada do mundo, a educação, seja ela dada pela família, pela comunidade ou pela escola, deve antes de mais ajudá-los a descobrir-se a si mesmos. Só então poderão, verdadeiramente, pôr-se no lugar dos outros e compreender as suas reacções. Desenvolver esta atitude de empatia, na escola, é muito útil para os comportamentos sociais ao longo de toda a vida (1998: 97-98).

Para definir os princípios orientadores do trabalho pedagógico a PC/SC recorreu a Kramer (1988/1989) defensora de um currículo pré-escolar articulado com a “realidade sócio cultural da criança considerando os conhecimentos que ela já tem (se considera a criança como um ser social que aprende e aprende valores, a linguagem, o saber, enfim o meio que vive); seu desenvolvimento e as características próprias do momento em que está vivendo e os conhecimentos do mundo físico e social (a matemática, a língua portuguesa, ciências naturais e sociais)” (Santa Catarina, 1991: 13). A aposta é que, partindo destes três eixos, seja possível «uma proposta comprometida» com um processo de construção e expansão do conhecimento da criança em níveis cada vez mais amplos:

Desta forma o trabalho pedagógico considera as características próprias do desenvolvimento infantil, no sentido de favorecê-lo, ao mesmo tempo em que se trabalha para a aquisição e ampliação dos conhecimentos das diferentes áreas. Será a partir do conhecimento anterior da criança e do seu momento de desenvolvimento que os conteúdos das diferentes áreas serão trabalhados concreta e significativamente. O conhecimento se produz historicamente no interior das relações sociais em uma dada sociedade. Sua construção não se constitui de partes isoladas, mas de partes articuladas que consistem uma totalidade (que explica a realidade) (Santa Catarina, 1991: 13).

3) Integração da educação infantil como primeira etapa da educação básica

Ao abordar as finalidades da educação infantil a PC/SC destacou entre outras Leis a LDB n.º 9 394 (1996), que define a educação infantil como primeira etapa da educação básica, tendo como “finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Santa Catarina, 1998b: 15). O relatório de Delors considera: “a educação básica para as crianças pode ser definida como uma educação inicial (formal ou não formal) que vai, em princípio, desde cerca de três anos de idade até os doze, ou menos um pouco. A educação básica [...] faz com que os que dela se beneficiam possam

escolher o que pretendem fazer, possam participar na construção do futuro colectivo e continuar a aprender” (Delors *et al.*, 1998: 125). A educação de infância (pré-escola), parte da educação básica, exerce uma grande importância no desenvolvimento e na educação das crianças, “além da iniciação à socialização que os centros e programas de educação pré-escolar facultam, verifica-se que as crianças que se beneficiam deste tipo de educação têm uma disposição mais favorável em relação à escola e correm menos riscos de abandonar prematuramente do que as que não tiveram essa oportunidade” (Delors *et al.*, 1998: 129). Ela também é importante por “contribuir para a igualdade de oportunidades, ajudando a superar as dificuldades iniciais de pobreza, ou de um meio social ou cultural desfavorecido” (Delors *et al.*, 1998: 129), a educação infantil (pré-escola) faz parte da educação básica e além de proporcionar o desenvolvimento integral da criança, contribui para a integração escolar e posterior participação ativa na vida da sociedade. A educação e desenvolvimento em creche é qualitativamente diferente da educação e desenvolvimento na pré-escola e, conseqüentemente, não se integra na educação básica da mesma maneira.

4) Papel da interdisciplinaridade no trabalho em equipa na educação das crianças de zero a seis anos de idade

Uma nova concepção de educação é consolidada em função das particularidades do desenvolvimento das crianças de zero a seis anos de idade e isso implica “um redimensionamento sócio-político das instituições de educação infantil (creche e pré-escola), sendo imprescindível uma perspectiva educacional-pedagógica adequada às especificidade da criança de zero a seis anos, diferenciando-se do modelo adotado pela escola de ensino fundamental” (Santa Catarina, 1998b: 15). E para que esse trabalho educacional-pedagógico possa ser desenvolvido é preciso perceber a educação como uma prática social que necessita da “contribuição das outras áreas do conhecimento fundamentando o seu trabalho, de forma interdisciplinar” (Santa Catarina, 1998b: 15). Por isso, todos os envolvidos com a educação infantil precisam de estar articulados, de trabalhar em equipa, com um trabalho pedagógico voltado para as especificidades das crianças de zero a seis anos:

A educação pré-escolar consiste em precisar o que deve ser a atitude educativa e dizer a que conteúdos ela se deve aplicar [...]. O `educador` não pode, por si só, conhecer encontrar, inventar os conteúdos [...]. O educador pré-primário deve dirigir-se a outros especialistas: médicos, pediatras, higienistas, psicólogos, biólogos, etc., para obter informações objectivas que lhe permitirão pôr em marcha, em boas condições e em boas direcções, as suas necessidades de uma colaboração

estreita e simpática entre todos aqueles que se ocupam da criança; cada um deve conhecer os seus próprios limites a fim de respeitar e de apoiar os outros membros da equipa [...]. A evolução das ideias, o aperfeiçoamento dos métodos e das técnicas pedagógicas só serão aceleradas pela colaboração de todos os que as praticam e de todos os especialistas que se inclinam sobre a criança desde o seu nascimento até à idade de 6 anos (Mialaret, 1976: 16-17).

E põe-se o problema de saber se é possível fazer tudo de uma vez e bem feito, ou seja, se é possível aplicar os critérios da educação básica também à creche.

5) Prática pedagógica de acordo com as especificidades da faixa etária

Dentro desta perspectiva, a Pc/Sc recorreu à fundamentação histórico-social por ser ela capaz de “oferecer elementos necessários para efetivação de uma prática adequada às particularidades das crianças de zero a seis anos” (Santa Catarina, 1998b: 15). A concepção histórico-social “do desenvolvimento humano evidencia a importância de compreender que o processo de elaboração do conhecimento está inter-relacionado com a emoção, a imitação e representação, o movimento, a linguagem, o outro e as interações” (Santa Catarina, 1998b: 22). Isto é, são estas categorias que estabelecem os fundamentos do trabalho pedagógico com crianças desta faixa etária e que consolidam a possibilidade de uma prática educativa que leve em consideração as particularidades (especificidade) das crianças de zero a seis anos (Santa Catarina, 1998b). Ainda de acordo com a edição de 2005 da Pc/Sc, “é necessário que as instituições de educação planejem e organizem suas ações com base nos jogos e nas brincadeiras, mediante movimentos de interações com a criança real, com vistas a construir conhecimentos a pensar e realizar descobertas sobre o mundo” (Santa Catarina, 2005a: 57). Para Mialaret o conteúdo da educação “varia com a idade e com as situações histórico-sociais [...]. A educação, tal qual a concebemos nesta idade, é o conjunto das ações orientadas que o adulto exerce para um melhor desenvolvimento da criança, para uma melhor integração social, para um bem-estar geral respondendo às possibilidades actuais da evolução técnica e social [...]. Utiliza-se cada situação para fazer com que a criança exercite a sua atenção, a sua observação, o seu raciocínio, a sua linguagem” (1976: 15-72-96).

Para tanto, é necessário perceber a criança como sujeito histórico e culturalmente situado e isso significa ter uma ação educativa pensada para ela, “no sentido de ampliar seu repertório vivencial, trabalhando com suas práticas sociais e culturais” (Santa Catarina, 1998b: 23). Para que isso aconteça nas instituições de educação infantil será necessária uma organização didática por meio de eixos organizadores do trabalho, sendo eles: a lin-

guagem, a brincadeira, as interações e a organização espaço-temporal (Santa Catarina, 1998b).

No entanto, a prática pedagógica na pré-escola é qualitativamente diferente da ação educativa em creche, sobretudo atendendo ao desenvolvimento diferenciado das crianças entre um ano e três anos.

6) O papel do/a educador/a na aprendizagem da criança

O/a educador/a é peça fundamental nessa organização, deve organizar a sua ação com base nas finalidades da educação infantil, nos conhecimentos a serem socializados e no processo de desenvolvimento das crianças. O/a mesmo/a deve agir como mediador/a entre a criança e o mundo sócio-cultural, e interagir como parte integrante do processo. Cabe a ele/a intervir, organizar resolver conflitos entre “educador / criança e criança / criança”. Para realizar este trabalho o/a educador/a conta com a observação, o plane(j)amento e a avaliação das vivências do grupo. Porém, quando o/a educador/a sistematiza a “sua própria ação e o processo vivido pelo seu grupo, torna concretas as suas intenções na proposta pedagógica, que leve em consideração a formação crítica e o exercício de cidadania das crianças” (Santa Catarina, 1998b: 25).

Mialaret aponta um leque de princípios essenciais na ação educativa que devem ser realizados pelo/a educador/a:

A primeira regra de todo e qualquer método pedagógico pré-escolar refere-se portanto essencialmente ao comportamento da educadora; esta deve assumir constantemente uma atitude observadora e dar prova de muita flexibilidade para encontrar e para aplicar a cada criança a ação educativa mais adequada [...]. A educadora seguirá atentamente o desenvolvimento de cada criança. Às vezes ajudando ou sugerindo e outras abstendo-se de actuar de forma a deixar à criança as alegrias da descoberta [...]. Por si só, os conhecimentos não possuem qualquer valor; só o terão se se tornarem um elemento estimulante para a vida intelectual. A educadora dispensará portanto todos os conhecimentos estéreis cuja aquisição não provoque uma actividade intensa de aproximação, de comparação, de reflexão. Ela procurará, em contrapartida, todas as que tiverem o poder de suscitar a actividade intelectual e que levem a criança a descobrir novos horizontes [...]. A educadora deve portanto utilizar todas as situações da vida corrente para levar a criança a reflectir e a inventar novas soluções de modo que o progresso de imaginação permanente seja desenvolvido ao máximo e aplicado a todo o momento [...]. A educadora deverá adaptar a cada idade o equilíbrio que estabelecerá entre as actividades individuais e as actividades sociais (1976: 95-100).

A atitude do/a educador/a partirá da observação de cada criança e a lei estadual prescreve para cada «professor/a» o número de crianças: até 1 ano – 6 a 8 alunos; de 1 a 2 anos – 8 a 10 alunos; de 2 a 3 anos – 10 a 12 alunos; de 3 a 4 anos – 12 a 15 alunos; de

4 a 5 anos – 15 a 20 alunos; de 5 a 6 anos – 15 a 20 alunos, tendo direito a 1 auxiliar nos grupos de crianças até aos 5 anos (Santa Catarina, 2004). Mas a prática nem sempre respeita estes indicadores com os mais variados pretextos. Qual poderá ser o papel do/a educador/a com 15 crianças de 1 a 2 anos?

7) Transição sem traumas para a criança da educação infantil para o ensino fundamental

Um outro ponto a ser abordado pela Pc/Sc busca a articulação entre a educação infantil e o ensino fundamental, “desmistificando a lógica de que o lugar da infância é somente na educação infantil e o lugar do conhecimento é no ensino fundamental”, ou seja, busca mostrar a “criança que habita no [...] aluno”. A criança é “um ser humano em desenvolvimento até 12 anos de idade” (Santa Catarina, 2005a: 43-45).

A maneira como a estrutura da instituição de educação está configurada deve ser vista de acordo com a constituição histórica (tempo e espaço) e principalmente política. Porque se esta configuração sofreu influências das relações sociais estabelecidas, significa que “há possibilidade de mudanças na estrutura espaço-temporal das instituições de educação, de modo a se tornarem espaços que favoreçam o processo de desenvolvimento e a formação das crianças, respeitando-as como sujeitos de direitos” (Santa Catarina, 2005a: 48). No entanto, as crianças além de terem acesso aos conhecimentos acumulados pela humanidade necessários a uma participação ativa na sociedade, “necessitam também de espaços e tempos que garantam o desenvolvimento e potencialização das diversas dimensões humanas [...]. O papel das instituições educacionais junto à infância é fundamental para possibilitar espaços de brincadeiras, conversas, argumentações, negociações, expressão de sentimentos, ideias e sensações. Afinal, o que nos constitui humanos são as interações e relações sociais” (Santa Catarina, 2005a: 49). Daí a importância da convivência e do relacionamento das crianças com irmão, primos, vizinhos da mesma idade e amigos. É preciso pensar a “criança como um ser simultaneamente singular e social; isto significa que é preciso considerar dois pontos – da homogeneidade e da heterogeneidade – para não negar nem a individualidade nem o contexto social na qual ela se insere” (Santa Catarina, 2005a: 50). Assim, como “uma educação demasiado individualizada é tão perigosa como uma educação demasiado colectivizada” (Mialaret, 1976: 100).

Portanto, o “conceito de infância no novo tempo perpassa pela via da contextualização, da heterogeneidade e da consideração das diferentes formas de inserção da criança na realidade; no mundo adulto, nas atividades cotidianas, nas brincadeiras e tarefas” (Santa

Catarina, 2005a: 51). Mesmo se pensarmos a infância como um tempo comum vivenciado por todas as crianças, não será possível afirmar que todas viveram as mesmas experiências. Para a criança aprender é sinônimo de prazer, “brincar, para elas, é aprender, e aprender é brincar” (Santa Catarina, 2005a: 52). Porém, nem sempre é assim, na maioria das vezes quando a criança entra no ensino fundamental o aprender deixa de ser brincar e passa a ser uma obrigação (Pinto, 2003; Wajskop, 1999). A criança passa há ter um tempo e um lugar específico para aprender e que muitas vezes “lhe dá a ideia, extremamente distorcida, de que aprender não é um processo agradável e sucessivo, que tem o seu início marcado pelo seu nascimento e o seu término apenas com a morte. Pelo contrário, a imagem que chega a muitas crianças é que aprender é algo artificial e difícil, que tendo começado quando ela entra na instituição de educação, termina quando ela deixa o espaço educacional, sendo muitas vezes o seu aprendizado entendido como resultado e não como processo” (Santa Catarina, 2005a: 52).

A UNESCO refere que “a educação básica para as crianças pode ser definida como uma educação inicial (formal ou não formal) que vai, em princípio, desde cerca de três anos de idade até os doze, ou menos um pouco”. Esta é a idade considerada por Piaget como sendo das operações concretas, em que se parte da realidade concreta, a idade em que se aprende brincando ou fazendo de conta, revivendo e imitando as situações experienciadas para, a partir delas, ir construindo a sua própria identidade na interação de uma cidadania partilhada com os outros.

O facto da educadora não transitar para o nível seguinte com a criança é apresentado por Mialaret como um dos pontos que também dificulta essa transição, “a passagem do nível pré-escolar para o nível primário é considerado como uma fonte importante de dificuldades psicológicas, mesmo de traumatismos para a criança [...] a impossibilidade de as educadoras pertencerem a um e a outro destes dois níveis (pré-escolar e primário) favoreceu a existência de um fosso que, para as crianças, se tornou difícil de transpor” (1976: 134-135). A preocupação com a continuidade entre a «educação pré-escolar» e o ensino primário é no sentido de que a passagem de um nível de educação para outro aconteça sem traumas e sem rupturas, contribuindo assim para o sucesso posterior:

[...] em vários países, a solução nem sequer é encarada, quer por facto de o problema ser inteiramente entregue à responsabilidade dos pais, quer devido ao número pequeno de crianças em nível pré-escolar, ou ainda porque nenhuma disposição especial foi tomada [...] Quando a solução encarada [...] parece ser o encontro organizado dos educadores dos dois níveis. Podem trocar-se informações sobre a matéria, tanto psicológica (conhecimento da criança) como pedagógica (actividades já exercidas) [...] Organizar muito sistematicamente a passagem fazendo com que as crianças do nível pré-escolar visite a sua futura escola [...] quer pela integração na escola primária de dois anos

de educação pré-escolar [...] A passagem da educação pré-escolar para a escola primária é vivida pela criança como uma nova ruptura e pode ser uma fonte de inadaptação e de fracasso escolar posterior” (Mialaret, 1976: 136-139).

A transição entre essas duas entidades educativas representa um marco na vida da criança, que a poderá traumatizar ou estimular, por isso, é recomendado pela UNESCO, que sejam criadas formas de interligar os dois níveis, para amenizar os impactos da transição. De acordo com Hummel “é necessário criar laços estreitos entre a educação pré-escolar e a primária. Do ponto de vista arquitetural, as duas escolas já não deveriam estar separadas. A passagem de um sector para o outro deve ser tão pouco brutal quanto possível” (Hummel, 1979: 55).

A PC/SC frisa a grande importância do brincar no processo de aprendizagem das crianças, e chama a atenção para a pressão que é feita “sobre os(as) educadores(as) que atuam com crianças na faixa etária de zero a doze anos. Conforme a idade da criança aumenta, a cobrança da sociedade pelo não brincar é ainda maior o que induz os(as) educadores(as) a uma prática pedagógica equivocada, em especial a introdução, pela via do treinamento mecânico e descontextualizado, da linguagem escrita e matemática, em detrimento das demais linguagens” (Santa Catarina, 2005a: 53). Por isso, faz-se necessário que as instituições de educação infantil e o ensino fundamental, ao elaborarem as suas propostas pedagógicas, considerem as diferentes manifestações infantis e os diversos contextos nos quais elas estão inseridas, o que “implica uma política de educação diferente do modelo escolar vigente, pois este escora-se em uma divisão disciplinar que compartimenta a criança e fragmenta o saber. Além disso, neste modelo ainda predomina a seriedade, pois aprender implica, na maioria das vezes, ficar sentado na cadeira durante quatro horas, com lápis, papel e borracha, realizando exercícios mecânicos” (Santa Catarina, 2005a: 53-56).

O próprio conceito de «educação pré-escolar» carrega em si uma subalternidade em relação ao ensino escolar elementar, como muito bem afirmou Mialaret:

[...] é necessário reconhecer que a própria expressão `pré-escola` possui, quer o queiramos, quer não, ressonâncias escolares. Donde a tentação de fazer da educação pré-escolar uma espécie de preparação para o ensino elementar obrigatório; por outras palavras, correspondia a uma espécie de extensão `para a base` da escola. Sem negar os laços de continuidade que existem entre a educação pré-escolar e a educação escolar, é no entanto preciso afirmar os aspectos específicos e originais da educação pré-escolar; a continuidade será portanto assegurada pela atitude educativa, ao passo que a especificidade resultará da escolha dos conteúdos (1976: 15).

No entanto, a questão de fundo continua sendo a necessária articulação entre a educa-

ção infantil e o ensino fundamental. Como enfrentar o antagonismo entre a educação infantil e o ensino fundamental e entre crianças e “alunos”? “Na tentativa de articular esses níveis de ensino, é necessário `descontaminar` a educação infantil dos procedimentos típicos do ensino fundamental e `contaminar` o ensino fundamental com os procedimentos da educação infantil, considerando a especificidade da faixa etária” (Santa Catarina, 2005a: 57). É preciso estabelecer ligações entre ambos os níveis:

Relativamente a uma escola primária ainda demasiado rígida, a educação pré-escolar toma ares de contestatária: ao desenvolver nas crianças de tenra idade a iniciativa, a criatividade, a necessidade de autonomia, etc., ela envia para a escola primária alunos que terão de se adaptar a um novo meio, a novos hábitos sócias, a formas diferentes de disciplinas. De onde provém o erro? Da educação pré-escolar que tem objectivos ainda inaceites pela escolas primária ou da escola primária que ainda não foi suficientemente transformada e rejuvenescida pela pedagogia? Em nossa opinião, o problema da educação pré-escolar é *inseparável* do da escola primária e devem estabelecer-se inúmeras ligações para que a escola primária tire proveito dos progressos da escola maternal e que as crianças não sofram o prejuízo de uma falta de coordenação entre duas etapas da sua educação (Mialaret, 1976: 164).

Segundo Neves “há que procurar esbater, ou tentar eliminar, as descontinuidades existentes na educação das crianças de forma a procurar promover o sucesso escolar e a desenvolver factores facilitadores para uma verdadeira integração do indivíduo na vida em sociedade” (1999: 60). Para isso, o Conselho da Europa considera necessário que a educação básica seja assegurada na mesma escola básica com os mesmos professores com a mesma formação (Ferreira, 2005: 48).

8) Ampliação das oportunidades de aprendizagem

A questão da transição e da articulação da educação infantil e do ensino fundamental é uma questão desafiadora, nomeadamente porque o MEC em sua política nacional orienta os sistemas de ensino a ampliar para nove anos o ensino fundamental, que passa a começar aos seis anos e não aos sete, advogando que, “ao assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar, criará maiores oportunidades de aprendizagem, consequentemente uma aprendizagem mais ampla” (Santa Catarina, 2005a: 58). Esta questão também é abordada pela UNESCO, “há uma tendência a prolongar a escolaridade pelos dois extremos: a) levá-la até aos dezasseis ou dezassete anos para preencher o vazio perigoso da adolescência desocupada; b) começá-la muito mais cedo (fala-se dos três, dois ou mesmo de um ano), para proporcionar a igualdade de oportunidade à partida e, na idade em que se formam os reflexos na criança, nomeadamente os da lin-

guagem, para compensar, entre os menos favorecidos pela sociedade, a falta de um meio familiar conveniente” (UNESCO, 1978a: 198). O que também é reforçado no relatório de Delors *et al.*, “uma escolarização iniciada cedo pode contribuir para a igualdade de oportunidades, ajudando a superar as dificuldades iniciais de pobreza, ou dum meio social ou cultural desfavorecido” (1998: 110).

Por outro lado, sendo a escolarização iniciada mais cedo, “as instituições de educação, cada vez mais cedo e por mais tempo, são consideradas como espaço adequado, aprimorado e estruturado, onde crianças ainda bem pequenas iniciam um elaborado processo de aprendizagem, num espaço que pode e deve se constituir como um lugar privilegiado para a vivência da infância” (Santa Catarina, 2005a: 58). Assim, a proposta pedagógica da instituição de educação deve “levar em conta as diferentes manifestações infantis e os diversos contextos nos quais elas estão inseridas. Isso exige a necessidade de definição e clareza de objetivos de entender que a aprendizagem leva ao desenvolvimento; a necessidade na exploração adequada das atividades realizadas com as crianças; a importância de trabalhar os conceitos científicos como referência para uma prática pedagógica problematizadora, que possibilite dar vez e voz às crianças, respeitando a curiosidade infantil e ampliando sempre seu repertório de vivências” (Santa Catarina, 2005a: 58-59).

A passagem do início da escolaridade obrigatória (fundamental) de sete para seis anos vai no sentido apontado pela UNESCO para que a educação básica comece pelos três anos ou antes um pouco.

9) Participação ativa dos pais e da família na educação e na instituição educativa

A Pc/Sc salienta ainda a importância de ter as famílias como parceiras presentes na educação das crianças, ou seja, “famílias e instituição precisam trocar saberes e competências, no sentido de construir uma relação de complementaridade na educação da infância” (Santa Catarina, 2005a: 63). Mialaret acenou para a mesma questão, ao dizer, que para um melhor desenvolvimento das crianças se faz necessário um trabalho em equipa, sendo os pais a peça chave nessa equipa. A «educação pré-escolar» tem também a tarefa de conscientizar os pais, sobre a importância da sua participação e colaboração juntamente com a educadora na educação das crianças em todos os níveis, “a instituição pré-escolar tem, portanto, aqui um duplo papel a desempenhar: formar os pais e fazer deles colaboradores lúcidos. A criança não deve conhecer dois métodos de educa-

ção, um familiar, outro escolar: o ajustamento coerente das diferentes educações recebidas pela criança é um factor positivo de êxito” (1976: 83). É preciso construir corresponsabilidades, desenvolver um trabalho em conjunto de complementaridade entre o grupo de crianças, a criança, o educador e as famílias, um trabalho de equipa. O envolvimento dos pais e da família não pode ser limitado apenas a orientações, informações e esclarecimentos. Apesar de tudo, como proclama o artigo 26.º da Declaração Universal dos Direitos Humanos, “os pais têm, por prioridade, o direito de escolher o género de educação a dar aos seus filhos”.

* * *

Após analisar a elaboração e implementação da PC/SC evidencia-se que, no Estado de Santa Catarina, as sucessivas trocas de governo têm levado à descontinuidade das políticas educacionais e a PC/SC tem-se constituído assim como uma política com os horizontes de um determinado governo. Por outro lado, ao compararmos as orientações das edições da PC/SC com as orientações da UNESCO, no que diz respeito ao atendimento educacional de crianças de zero a seis anos de idade, verificamos que os objetivos difusos nas orientações de ambas as instituições nem sempre são os mesmos e que as orientações da UNESCO não estão explicitamente contidas nas orientações da PC/SC:

1) Dificuldade de pôr em funcionamento uma proposta educacional para as crianças de zero a seis anos de idade – as orientações da PC/SC e da UNESCO defendem uma coordenação / tutela única em relação à educação infantil / pré-escolar, porém, as orientações da UNESCO têm uma conotação diferente das orientações da PC/SC. A UNESCO refere-se à pré-escola (educação antes da escolaridade obrigatória) sem distinguir pré-escola de creche e as orientações da PC/SC referem-se explicitamente à creche (zero aos três anos) e à pré-escola (quatro aos cinco / seis anos). Torna-se necessário definir com muita clareza e precisão quais são as funções da pré-escola e as funções da creche.

2) Importância de se conhecer a si próprio, de conhecer os outros e o meio – as orientações da PC/SC e da UNESCO apontam ambas no sentido da exploração do meio / interação social / contexto como sendo de importância fundamental para o reconhecimento de “si próprio e dos outros” para a “consciência das semelhanças e da interdependência entre todos os seres humanos”, ao nível, respetivamente da educação básica e da pré-escola. No entanto, a creche para crianças até aos dois / três anos não é chamada a desenvolver estes objetivos.

3) Integração da educação infantil como primeira etapa da educação básica – as orientações da PC/SC e da UNESCO defendem a integração da educação infantil / pré-escola como parte da educação básica. A UNESCO define a integração na educação básica desde cerca de três anos até os doze anos, ou menos um pouco. A legislação brasileira, incluindo a PC/SC, define a educação infantil — creche e pré-escola — como primeira etapa da educação básica dos zero aos seis anos de idade. Considerar a creche como pertencendo à educação básica é uma questão que merece ser aprofundada. Efetivamente em muitos países mais desenvolvidos estimula-se a educação de tipo familiar até por volta dos dois ou mesmo três anos, por ser a etapa da educação que exige cuidados personalizados e é demasiadamente marcante para o tipo de relacionamento futuro. Por outro lado, para a educação institucional de tipo pré-escolar e escolar recomenda-se que comece a partir dos três ou mesmo dois anos de idade na mesma instituição educativa onde se vai permanecer até por volta dos onze-doze anos. Num país como o Brasil, onde há as situações mais desenvolvidas ao lado de outras em vias de desenvolvimento em que parece que a função da creche poderá ser mais assistencial do que educativa.

4) Papel da interdisciplinaridade no trabalho em equipa na educação das crianças de zero a seis anos de idade – a UNESCO aponta para uma primeira fase de integração da educação infantil na educação básica, que se limita ao que tem sido chamado de pré-escola no Brasil. Só depois dessa integração, e da definição ou redefinição das funções de cada nível etário e educativo, será viável considerar a educação infantil desde o nascimento como fazendo parte da mesma educação básica com o mesmo tipo de pessoal especializado.

5) Prática pedagógica de acordo com as especificidades da faixa etária – em ambas as orientações é ratificada a necessidade das práticas pedagógicas serem de acordo com as especificidades de cada faixa etária (sem antecipar os objetivos do ensino fundamental): a ação educativa na pré-escola é qualitativamente diferente da ação educativa em creche, sobretudo atendendo ao desenvolvimento diferenciado das crianças entre um ano e três anos. Torna-se, assim, recomendável rever a definição (ou redefinição) de creche: qual a idade de atendimento em creche, dos zero aos três anos? Ou até a criança adquirir a maturidade mínima (falar, andar e controlar as necessidades básicas minimamente) para poder ingressar no grupinho da pré-escola / jardim infantil?

6) O papel do/a educador/a na aprendizagem da criança – ambas as orientações são no sentido de que o/a educador/a deve ser um/a observador/a e um/a mediador/a integrante do processo. Mas a idade das crianças limita o número das que é possível obser-

var adequadamente e aí os normativos estaduais nem sempre são aplicados pelas práticas municipais.

7) Transição sem traumas para a criança da educação infantil para o ensino fundamental – segundo ambas as orientações é necessária uma articulação dos dois níveis para que essa transição aconteça sem traumas e sem rupturas. A PC/SC apoia a “descontaminação” da educação infantil dos procedimentos típicos do ensino fundamental e a “contaminação” do ensino fundamental com os procedimentos da educação infantil de acordo com a especificidade da faixa etária, e para a UNESCO defende a necessidade de que a “escola primária tire proveito dos progressos da escola maternal”. Isso só será possível numa mesma educação básica quando a educação básica for assegurada na mesma escola com os mesmos professores com a mesma formação.

8) Ampliação das oportunidades de aprendizagem – no Brasil foi dado recentemente um passo ao iniciar a escolaridade obrigatória (fundamental) aos seis anos quando antes era aos sete; o passo mais difícil está em integrar a educação básica dos cinco e quatro anos com os mesmos professores com a mesma formação na mesma escola.

9) Participação ativa dos pais e da família na educação e na instituição educativa – ambas as orientações advogam a importância da participação ativa da família / pais — que não deve ser apenas voltada para orientações, informações e esclarecimentos, mas para uma pró-atividade permanente — para o bom desenvolvimento da educação das crianças, sendo reconhecido que os pais têm prioridade na educação dos seus filhos.

Conclusão

No Brasil, como na Europa, pode dizer-se que a institucionalização da educação infantil ter-se-á desenvolvido a partir dos recém-nascidos não desejados deixados nas Rodas dos Expostos. Com o crescimento da inserção feminina no mercado de trabalho aumentaram as pressões dos movimentos sociais a favor da expansão e qualificação do atendimento às crianças antes da escolaridade obrigatória. O Estado acabou por reconhecer a importância do atendimento às crianças pequenas, porém, convocou as empresas para prover assistência à infância sem nenhuma tutela ter assumido oficialmente esse atendimento. Embora o atendimento institucional fora do domicílio tenha mais de dois séculos, somente em 1988, com a Constituição Federal, a educação foi reconhecida no Brasil como um direito da criança, das famílias e como um dever do Estado.

Em 1990, a Conferência Mundial de Educação para Todos destacou que a “aprendizagem deve iniciar-se desde o nascimento” e que a “educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças”, e em 1996, o relatório Delors refere que “a educação básica (que inclui em especial os ensinamentos pré-primário e primário) [...] vai, em princípio, desde cerca de três anos de idade até os doze, ou menos um pouco [...] A descentralização da administração e uma maior autonomia das escolas conferem também maior eficácia às despesas com a educação, permitindo uma melhor adaptação às necessidades locais [...]” (Delors *et al.*, 1998: 121-125-184). Nesse ano a LDB n.º 9394 reconheceu a educação infantil, na sequencialidade de creche (de 0 a 3 anos) e pré-escola (de 4 a 6 anos), como: a primeira etapa da educação básica da responsabilidade dos Municípios, implicando, no atendimento sequencializado das crianças de zero a seis anos de idade, uma não explicitação das diferentes funções, nem valorizando o papel da família e dos pais.

No Estado de Santa Catarina as orientações para a educação estão contidas nas orientações da Proposta Curricular de Santa Catarina (PC/SC) com edições em 1991, 1998 e 2005, que foi neste trabalho objeto de comparação com as orientações da UNESCO no que diz respeito à educação infantil. Para proceder à comparação, elegemos alguns parâmetros contidos nas orientações no que diz respeito ao atendimento educacional das crianças de zero a seis anos de idade. A comparação desses parâmetros mostrou que os aspectos difusos nas orientações analisadas nem sempre são os mesmos e que as orientações da UNESCO não estão explicitamente contidas nas orientações da PC/SC.

Pode considerar-se que são comuns às orientações da UNESCO e às orientações da

PC/Sc): relativamente ao atendimento pedagógico das crianças, ambas as orientações são no sentido de que a exploração do meio / interação social / contexto é de importância fundamental para o reconhecimento de “si próprio e dos outros” — “consciência das semelhanças e da interdependência entre todos os seres humanos”; a necessidade de ser realizado um trabalho em equipa e interdisciplinar com uma prática pedagógica de acordo com as especificidades de cada faixa etária atendida; no que trata do papel do/a educador/a na aprendizagem da criança, ambas as orientações são no sentido de que o/a educador/a deve ser um/a observador/a e um/a mediador/a integrante do processo; na questão da transição da educação infantil para o ensino fundamental / escola primária, as duas defendem que é necessária uma articulação dos dois níveis para que essa transição aconteça sem traumas e sem rupturas. A PC/Sc apoia a “descontaminação” da educação infantil dos procedimentos típicos do ensino fundamental e a “contaminação” do ensino fundamental com os procedimentos da educação infantil de acordo com a especificidade da faixa etária, e a UNESCO defende a necessidade de que a “escola primária tire proveito dos progressos da escola maternal”; assim como, ambas as orientações defendem a importância da participação ativa da família / pais para o bom desenvolvimento da educação das crianças, participação esta que não deve ser apenas voltada para orientações, informações e esclarecimentos, mas para uma pró-atividade permanente.

Porém, há orientações que diferem parcialmente: as fontes estudadas vão no sentido de uma coordenação / tutela única em relação à educação pré-escolar, que tem uma conotação diferente para a UNESCO e as orientações da PC/Sc: a UNESCO refere-se à pré-escola (educação antes da escolaridade obrigatória) sem distinguir pré-escola de creche e as orientações da PC/Sc referem-se à creche (zero aos três anos) e à pré-escola (quatro aos cinco/seis anos); nota-se convergência quanto a integração da educação infantil / pré-escolar como parte da educação básica: desde cerca de três anos até os doze anos, ou menos um pouco, para a UNESCO. Já a legislação brasileira, incluindo a PC/Sc, define a educação infantil — creche e pré-escola — como primeira etapa da educação básica dos zero aos seis anos de idade, mas distinguindo aí dois níveis: dos zero aos três anos e dos quatro aos seis anos. E a passagem do início da escolaridade obrigatória (fundamental) de sete para seis anos vai no sentido apontado pela UNESCO para que a educação básica comece pelos três anos ou antes um pouco. No entanto a UNESCO não se refere à creche (até por volta dos dois anos) que pode ser deixada ao cuidado privilegiado da família.

A educação básica proposta pela UNESCO inclui a pré-escola e o ensino fundamental des-

de cerca de dois ou três anos até aos onze ou doze anos de idade. A educação infantil, como primeira etapa da educação básica vai dos dois / três anos até ao ensino fundamental ou primário, não havendo lugar na educação básica para a creche antes dos dezoito meses, uma vez que para ingressar na educação básica a criança precisa de autonomia e maturidade mínima (falar, andar e controlar as necessidades básicas minimamente) para poder ingressar no grupinho da pré-escola / maternal / jardim infantil. Recomenda-se, por isso, uma (re)definição clara e precisa das finalidades, objetivos e funções da educação básica, do ensino fundamental, da educação infantil, da pré-escola e da creche e respectivas faixas etárias. A creche merece uma particular atenção, uma vez que é preciso analisar o papel da família nos primeiros dezoito meses de vida da criança, conforme o artigo 16.º da Declaração Universal dos Direitos Humanos que proclama que “a família é o elemento natural e fundamental da sociedade e tem direito à protecção desta e do Estado” e o artigo 26.º que lembra que “os pais têm, por prioridade, o direito de escolher o género de educação a dar aos seus filhos”.

Por outro lado, a educação básica não pode ser um somatório e uma sequência de diferentes estratos educativos, como creche, pré-escola, ensino fundamental... Na Europa chegou-se à conclusão que não poderá haver educação básica sem que toda a ação educativa se desenvolva na mesma escola / instituição (não obrigatoriamente no mesmo edifício) com os mesmos professores com a mesma formação. Em Portugal a formação de educadores e professores da educação básica já se pode processar através de um único curso de mestrado (5 anos de ensino superior) que habilita para os níveis de dois / três a onze / doze anos.

A questão do número de crianças por professor e por auxiliar é bem definida nos normativos estaduais que nem sempre são aplicados nas práticas municipais. Desde a proclamação da Constituição Federal de 1988 se vem desenvolvendo o processo de municipalização da gestão do ensino fundamental e a LDB n.º 9 394/96 estendeu essa municipalização à educação infantil, passando para o âmbito dos Municípios a definição, a coordenação e a supervisão dos trabalhos promovidos nas creches e pré-escolas. Porém, ainda há Municípios catarinenses em processo de criação do seu sistema próprio de educação e que necessitam de acompanhamento e auxílio do Estado.

Tem-se dado prioridade ao atendimento quantitativo das crianças, tornando-se agora necessário melhorar a qualidade desse atendimento. Assim, começando pela creche, tem-se procurado atender o maior número possível de crianças, ao ponto de, por vezes, se ultrapassar o número previsto para as idades mais baixas, o que pode afetar gravemente

o desenvolvimento de crianças que são estimuladas a passarem o tempo sossegadinhas. Para dar a atenção que cada criança merece é necessário um atendimento personalizado de tipo familiar e nesse caso “a família é o elemento natural e fundamental da sociedade e tem direito à protecção desta e do Estado”. Nas creches poderia haver professores especializados em educação parental para apoiarem os pais na educação dos seus filhos desde o nascimento. E na educação infantil, a partir dos dois anos, deve reforçar-se os laços entre os pais e os professores que devem acompanhar a criança até, pelo menos, a entrada no ensino fundamental.

Procurou-se com este trabalho adquirir um olhar crítico sobre a construção que está sendo feita das cidades educativas municipais do Estado de Santa Catarina. A perspectiva histórico-comparada trouxe uma nova visão que antes não tinha.

Utopia, pensarão alguns, mas utopia necessária, utopia vital para sair do ciclo perigoso que se alimenta do cinismo e da resignação (Delors *et al.*, 1998: 19).

Bibliografia

- ARIÉS, Philippe (1981). *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar.
- ASSIS, Maria L. F. G. (2007). *A influência do curso de extensão PROEPRE – Fundamentos Teóricos e Práticas Pedagógicas para a educação infantil na Formação Continuada de Professores*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da UNICAMP. Campinas, SP: UNICAMP.
- BARRETO, Ângela B. (2002). A integração da educação infantil ao sistema de ensino. In: *Educação infantil: construindo o presente*. Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil. Campo Grande, MS: UFMS.
- BENEDITO, Denise (2005). *A construção da identidade negra criminosa no Brasil*. Disponível em: <http://www.midiaindependente.org/pt/blue/2005/05/317498.shtml>
- BRASIL (1824). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF.
- BRASIL (1891). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF.
- BRASIL (1934). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF.
- BRASIL (1937). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF.
- BRASIL (1946). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF.
- BRASIL (1961). *Lei n.º 4 024*. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF.
- BRASIL (1967). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF.
- BRASIL (1971). *Lei n.º 5 692*. Diretrizes e Bases para o ensino de 1.º e 2.º gra us. Brasília, DF.
- BRASIL (1974). *Indicação n.º 45*. Conselho Federal de Educação. Brasília, DF.
- BRASIL (1975). *Parecer n.º 2 018*. Conselho Federal de Educação. Brasília, DF.
- BRASIL (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm
- BRASIL (1990). *Lei n.º 8 069*. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm>
- BRASIL (1993). *Lei n.º 8 742*. Lei Orgânica de Assistência Social. Brasília, DF.
- BRASIL (1994). *Política Nacional de Educação Infantil*. Brasília: MEC.
- BRASIL (1996a). *Lei n.º 9 394*. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/Leis/L9394.htm>
- BRASIL (1996b). *Lei n.º 9 424*. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Brasília, DF.
- BRASIL (1996c). *Emenda Constitucional nº. 14*. Brasília, DF.
- BRASIL (1998a). *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. 3 volumes, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF.
- BRASIL (1998b). *Parecer CNE/CEB n.º 22*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF.
- BRASIL (1998c). *Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil*. Brasília, DF.
- BRASIL (1999a). *Resolução n.º 207*. Ministério da Previdência e Assistência Social. Brasília, DF.
- BRASIL (1999b). *Resolução CNE/CEB n.º 1*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF.

- BRASIL (2000a). *Parecer CNE/CEB n.º 04*. Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF.
- BRASIL (2000b). *Sinopse estatística da educação básica 2000*. Brasília: MEC/INEP. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>
- BRASIL (2001). *Lei n.º 10 172*. Plano Nacional de Educação. Brasília, DF. Disponível em: HTTPS://WWW.PLANALTO.GOV.BR/CCIVIL_03/LEIS/LEIS_2001/L10172.HTM
- BRASIL (2003). *Sinopse estatística da educação básica 1991-1995*. Brasília: MEC/INEP. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>
- BRASIL (2005a). *Sinopse estatística da educação básica 2005*. Brasília: MEC/INEP. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>
- BRASIL (2005b). *Parecer CNE/CEB n.º 03*. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental. Brasília, DF.
- BRASIL (2005c). *Lei Federal n.º 11 114*. Modifica o artigo 6.º da LDB incluindo a criança de seis anos de idade, no ensino fundamental. Brasília, DF.
- BRASIL (2006a). *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB.
- BRASIL (2006b). *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, vol. 1. Brasília: DF.
- BRASIL (2006c). *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, vol. 2. Brasília: DF.
- BRASIL (2006d). *Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB.
- BRASIL (2006e). *Lei n.º 11 274*. Altera o *caput* do artigo 32.º afirmando que o ensino fundamental obrigatório tem duração de 9 (nove) anos e inicia-se aos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF.
- BRASIL (2006f). *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: FNDE, Estação Gráfica.
- BRASIL (2006g). *Relatório dos trabalhos realizados pelo GT criado pela Portaria Interministerial n.º 3.219*. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>
- BRASIL (2006h). Ampliação do ensino fundamental para nove anos – 3.º *Relatório do Programa Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica*. Disponível em: https://www.riopreto.sp.gov.br/cpub/pt/sm_educacao/site/jornaldaeducacao_arquivos/2006/maio/relnovano3.pdf
- BRASIL (2007). *Lei n.º 11 494*. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.
- CAMPOS, Maria M. (1999). A Mulher, a Criança e seus Direitos. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.º 106, p. 117-127.
- CAMPOS, Maria M. e ROSEMBERG, Fúlvia (1995). *Critérios para um atendimento que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília: MEC/SEF/COEDI.
- CAMPOS, Maria M.; ROSEMBERG, Fúlvia e FERREIRA, Isabel M. (1989). *A Constituição de 1988 e a educação de crianças pequenas*. São Paulo: FDE.
- CAMPOS, Maria M.; ROSEMBERG, Fúlvia e FERREIRA, Isabel M. (2001). *Creches e pré-escolas no Brasil*. 3 ed. São Paulo: Cortez.
- CARNEIRO, Maria A. B. (2004). A educação infantil, as políticas públicas e o Banco Mundial. In: *PUCviva Revista*, n.º 21. Disponível em: http://www.apropucsp.org.br/revista/r21_r08.htm

- CARVALHO, Maria W. (2001). *Proposta Curricular de Santa Catarina: o fazer e o dizer da Secretaria de Estado da Educação*. Dissertação de Mestrado. Florianópolis: UFSC.
- CERISARA, Ana B. (2002). O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 23, n.º 80, p. 326-345.
- COELHO, Carlos M.; RODRIGUES, Abel M. (2006). Para uma análise da escola nova de Faria de Vasconcelos (1880-1939). *Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro da História da Educação*, 17 a 20 de abril de 2006. Uberlândia: EDUFU, 4959-4970. 1 CD-ROM: il. ISBN 85-7078-117-2. Disponível em: http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/453CarlosMeyreles_e_Abel.pdf
- CONSELHO DA EUROPA (1988). *Projet n.º 8 du CDCC: L'innovation dans l'enseignement primaire (Rapport final) / Project n.º 8 of the CDCC: Innovation in primary education (Final report)*. — CCC/DEE — Estrasburgo: 1988-04-18 / Proyecto n.º 8: A inovação no ensino primário (Relatório final) Trad. C. Meireles-Coelho. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- CORSINO, Patrícia e NUNES, Maria F. R. (2001). Educação Infantil e Ensino Fundamental: entre o administrativo e o pedagógico. In: *ANPED, Caxambu*. CD-Rom da 24a.
- CRAIDY, Carmem M. (2000). A LDB, o FUNDEF e a educação infantil. In: Machado, Maria L. de A. (Org.). *Educação infantil em tempos de LDB*. São Paulo: FCC/DPE.
- CRAIDY, Carmem M. e KAERCHER, Gládis E. P. da S. (Orgs.) (2001). Educação Infantil e as Novas Legislações. In: *Educação Infantil pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed.
- CRÓ, Maria de L. (1998a). *Formação inicial e contínua de educadores/professores – estratégias de intervenção*. Porto: Editora.
- DALAROSA, Adair A. (2005). *Análise da política educacional do Estado de Santa Catarina durante a ditadura Civil-Militar (1964-1985: um estudo do ciclo básico)*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas: SP. Disponível em: <http://libdigi.unicamp.br/document/?view=vtls000377529>
- DELORS, Jacques *et al.* (1998). *Educação: um tesouro a descobrir* (Trad. J. C. Eufrázio). São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO. [orig.: *Learning: the treasure within - Report to Unesco of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. Paris: UNESCO, 1996].
- EURYDICE (1997). *A educação pré-escolar na União Europeia: política e oferta actuais*. Lisboa: Ministério da Educação, DEP/GEF.
- FARIA, Ana L. G. de (1999). A contribuição dos parques infantis de Mario de Andrade para construção de uma Pedagogia da Educação Infantil. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, n.º 69, p. 60-91.
- FARIA, Ana L. G. de e PALHARES, Marina S. (Orgs.) (2005). *Educação infantil Pós-LDB rumos e desafios: polêmicas do nosso tempo*. 5ª ed. Campinas: Autores Associados.
- FAURE, Edgar *et al.* (1974). *Aprender a ser*. (Trad. M. Cavaco e Lomba, N.). Lisboa: Bertrand / Difusão Ed. do Livro. [orig.: *Learning To Be / Apprendre à être*. Paris: UNESCO – Fayard, 1972].
- FERNANDES, Luís (1995). Neoliberalismo e reestruturação capitalista. In: Sader, Emir e Gentili, Pablo (Orgs.). *Pós-Neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FERREIRA, Ana Bela L. (2005). *Funções da educação de infância: evolução de conceitos e práticas*. Dissertação de mestrado em Ciências da Educação. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em: <http://biblioteca.sinbad.ua.pt/teses/2005001737>
- FILHO, Aristeo L. (2005). Rumos da educação infantil no Brasil. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, n.º 11-12, p. 1-10.
- FORMOSINHO, João (1997). Comentário à Lei 5/97. In: *Legislação*, Lisboa, Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.

- FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria (2003). Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, n.º 82, p. 93-130.
- FÜLLGRAF, Jodete B. G. (2001). *A infância de papel e o papel da infância*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: UFSC.
- GADOTTI, Moacir (1999). Sistema municipal de educação: estratégias para a sua implantação. *Cadernos Educação Básica*, Série Inovações, vol. 7. Brasília: MEC/INEP.
- GIL, Antônio C. (1994). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 4.ª ed. São Paulo: Atlas.
- GONDRA, José G. (2000). A sementeira do porvir: higiene e infância no século XIX. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, vol. 26, n.º 1, p. 99-117.
- GRACINDO, Regina, V. (2001). Os sistemas municipais de ensino e a nova LDB: limites e possibilidades. In: Brzezinski, Iria (Org.). *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. 3.ª ed. São Paulo: Cortez.
- GUIMARÃES, José L. (2002). O financiamento da educação infantil: quem paga a conta? In: Machado, Maria L. de A. (Org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez.
- HADDAD, Lenira (2006). Políticas integradas de educação e cuidado infantil: desafios, armadilhas e possibilidades. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: vol. 36, n.º 129, p. 519-546.
- HUMMEL, Charles (1979). A educação de hoje face ao mundo de amanhã. (Trad. J. Amaral). Lisboa: Edições António Ramos. [orig.: *L'éducation d'aujourd'hui face au monde de demain*. 35.ª Sessão da Conferência Internacional de educação de 1975. Paris: Puf, 1977].
- KAPPEL, Dolores B. (2005). As Crianças de 0 a 6 Anos no Contexto Sociodemográfico Nacional. In: Kramer, Sonia. *Profissionais de Educação Infantil: Gestão e Formação*. São Paulo: Ática.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida (1988). *A pré-escola em São Paulo (1877 a 1940)*. São Paulo: Loyola.
- KRAMER, Sonia (1992). *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 4.ª ed. São Paulo: Cortez.
- KRAMER, Sonia (2006). As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 27, n.º 96 – Especial, p. 797-818.
- KRAMER, Sonia (Coord.) (2001). *Relatório de Pesquisa Formação de Profissionais da educação infantil no Estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Ravil.
- KRAMER, Sonia (Org.) (1993). *Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a Educação Infantil*. São Paulo: Ática.
- KUHLMANN JR., Moysés (1998). *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Editora Mediação.
- KUHLMANN JR., Moysés (2000a). Histórias da educação infantil brasileira. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n.º 14, p. 5-18, mai/ago.
- KUHLMANN JR., Moysés (2000b). Educando a Infância Brasileira. In: Lopes, Eliana, M. T.; Filho, Luciano, M. de F. e Veiga, Cynthia G. (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. 2.ª ed. Belo Horizonte: Autêntica.
- KUHLMANN JR., Moysés (2005). Educação infantil e currículo. In: Faria, Ana L. G. de; Palhares, Marina S. (Orgs.) *Educação infantil pós – LDB: rumos e desafios*. 5.ª ed. Campinas: Autores Associados.
- LAKATOS, Eva M. e MARCONI, Marina (2001). *Metodologia científica*. 4.ª ed. São Paulo: Atlas.
- LIMA, Ana Paula, dos S. (2006). A primeira instituição municipal de educação infantil em Aracaju: José Garcez Vieira (1944-1970). *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.º 22, p. 150 -163, junho, ISSN: 1676-2584.

- LOPES Karina R.; MENDES Roseana P. e FARIA Vitória L. B. (Orgs.) (2005). *Livro de estudo – Coleção Proinfantil*. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação a Distância. Unidades 1, 3 e 4. Brasília: MEC.
- MAGALHÃES, Justino P. (1997). Um contributo para a história da educação de infância em Portugal. In: Pinto, M. e Sarmiento M. J. (Coord.) *As crianças: contextos e Identidades*. Braga: Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança.
- MARQUES, Circe M. (2005). *Educação para a paz e educação infantil: um olhar e uma escuta sensível no ambiente educativo*. Dissertação de mestrado. São Leopoldo: Escola Superior de Teologia – Instituto Ecuménico de Pós-Graduação em Teologia.
- MEIRELES-COELHO, Carlos (1989). *Por uma implementação curricular na educação pré-escolar em Portugal*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- MEIRELES-COELHO, Carlos e FERREIRA, Ana B. (2005). *Educação de infância: primeira etapa da educação básica*. In: *Cianej*, Actas do 1.º Congresso Internacional de Aprendizagem na Educação de Infância. Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.
- MEIRELES-COELHO, Carlos, FERREIRA, Ana. B. e NEVES, Maria de F. (2007). *Educação básica dos 2/3 aos 11/12 anos: o caso da Madeira*. In: Periquito, P. e Pinheiro, Ana (Org.). *Quem aprende mais? Reflexões sobre educação de infância*. Porto: Gailivro.
- MIALARET, Gaston (1976). *A educação pré-escolar no mundo*. (Trad. M. Rosalis). Lisboa: Moraes. [orig.: *L'éducation préscolaire dans le monde*. Paris: UNESCO, 1975].
- MIEIB (2002). Educação infantil: construindo o presente. *Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil*. Campo Grande, MS: UFMS.
- MIEIB (2007). Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil. *Fóruns Estaduais de Educação Infantil – Santa Catarina*. Disponível em: http://www.mieib.org.br/foruns_sc.php
- MIGUEIS, Marlene da R. (2003). *Os contextos de formação e de prática educativa e a construção do conhecimento profissional por educadores de infância um estudo transcultural Portugal-Brasil*. Dissertação de mestrado em Psicologia, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- MOREIRA, Márcio A. M. (s/d). *A democracia radicalizada: criança e adolescentes como agentes de participação política*. Disponível em: http://www.cedecaceara.org.br/docs/artigos/democracia_radicalizada.pdf
- MORIN, Edgar (1999). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du future / Os sete saberes necessários à educação do futuro*. (Trad. de Silva, Catarina E. F. da e Sawaya, Jeanne; revisão técnica de Carvalho, Edgard de A.). 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.
- NEVES, Maria de Fátima F. (1999). *Continuidade e rupturas na educação básica: o caso português (a escola do Senhor da Serra e a ESE de Viseu)*. Tese de doutoramento em Ciências da Educação. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- NUNES, Deise Gonçalves (2005). Sistemas Municipais de Ensino e Educação Infantil. In: *Encontro Anual da ANPED, 2002*, Caxambu. 25.º Encontro Anual GT 07. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/25/deisegoncalvesnunest07.rtf>
- ONU (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Disponível em: http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php
- ONU (1959). *Declaração dos Direitos da Criança*. Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/decl_dir.htm
- ONU (1989). *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Disponível em: http://www.onu-brasil.org.br/doc_crianca.php
- OSTETTO, Luciana (2000). *Educação Infantil em Florianópolis*. Florianópolis: Cidade Futura.
- PAUWELS, Geraldo Jose (2002). *Atlas geográfico melhoramentos*. São Paulo: Melhoramentos.

- PEREIRA, Maria de F. R. (2000). *Concepções de história na proposta curricular do Estado de Santa Catarina*. Chapecó: Universitária.
- PINTO, Maria R. B. (2003). *A condição social do brincar na escola: o ponto de vista da criança*. Dissertação de mestrado em Educação. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.
- PORTUGAL, Gabriela (2007). Avaliação e desenvolvimento do currículo em educação pré-escolar. In: Pinheiro, Paula P. A. (Org.). *Quem apreende mais? Reflexões sobre educação de infância*. Porto: Gailivro.
- RIZZINI, Irene (Org.) (1997). *Olhares sobre a criança no Brasil: séculos XIX e XX*. Rio de Janeiro: Petrobrás-BR: Ministério da Cultura: Usu Ed. Universitária: Amais.
- RODRIGUES, Lílian B. S. (2003). *Da intencionalidade à ação: A proposta curricular de Santa Catarina diante da prática pedagógica*. Dissertação de Mestrado em Educação. Palmas: FACIPAL.
- RODRIGUES, Marilda M. (2004). Pró-Criança: uma política pública para a infância catarinense? *GT: Educação da Criança de 0 a 6 anos*, n.º 07. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt07/gt071375int.rtf>
- ROSA, Josélia E. da (2006). *O desenvolvimento de conceitos na Proposta Curricular de Matemática do Estado de Santa Catarina e na Abordagem Histórico-Cultural: um estudo de relações*. Dissertação de Mestrado. Curitiba: UFPR.
- ROSEMBERG, Fúlvia (1992). Pré-escola: uma contribuição possível? Subsídios para a formação de professores. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, n.º 17, p. 25-36.
- ROSEMBERG, Fúlvia (1999). Expansão da educação infantil e processos de exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas n.º 107, p. 7-40.
- ROSEMBERG, Fúlvia (2002). Organizações multilaterais, Estado e políticas de educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.º 115, p. 25-64.
- ROSEMBERG, Fúlvia (Org.) (1989). *Creche*. São Paulo: Cortez/Fundação Carlos Chagas.
- SABBAG, Sandra P. (1997). Creches: surgimento, evolução e perspectivas. *Revista Presença Pedagógica*, n.º 3 (14), p. 13-21.
- SANTA CATARINA (1989). *Constituição do Estado de Santa Catarina*. Florianópolis, Sc. Disponível em: http://www.camara.gov.br/internet/interacao/constituicoes/constituicao_sc.pdf
- SANTA CATARINA (1991). *Proposta Curricular de Santa Catarina: uma contribuição para a escola pública do pré-escolar, 1.º grau, 2.º grau e educação de jovens e adultos*. Secretaria de Estado da Educação e Coordenadoria de Ensino. Florianópolis: Imprensa Oficial.
- SANTA CATARINA (1998a). *Lei Complementar Estadual n.º 170*. Florianópolis, Sc. Disponível em: http://www.mp.sc.gov.br/portal/site/portal/portal_lista.asp?campo=1463
- SANTA CATARINA (1998b). *Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio – Disciplinas Curriculares*. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. Florianópolis: COGEM.
- SANTA CATARINA (1998c). *Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio – Temas Multidisciplinares*. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. Florianópolis: COGEM.
- SANTA CATARINA (1998d). *Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio – Formação Docente para educação infantil e séries iniciais*. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. Florianópolis: COGEM.
- SANTA CATARINA (1999a). *Resolução CEE/SC n.º 91*. Fixa normas para a educação infantil no âmbito do Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina. Florianópolis, Sc.

- SANTA CATARINA (2000). *Diretrizes para a organização da prática escolar na educação básica: ensino fundamental e ensino médio*. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto, Diretoria de Ensino Fundamental e Diretoria do Ensino Médio. Florianópolis, SC.
- SANTA CATARINA (2003a). *Lei Complementar Estadual n.º 243*. Estabelece nova Estrutura Administrativa do Poder Executivo. Florianópolis, SC.
- SANTA CATARINA (2003b). *Resolução CEE/SC n.º 107*. Florianópolis, SC.
- SANTA CATARINA (2004). *Plano Estadual de Educação: a sociedade construindo a educação dos catarinenses*. Secretaria de Estado da Educação e Inovação. Florianópolis, SC.
- SANTA CATARINA (2005a). *Proposta Curricular de Santa Catarina: Estudos Temáticos*. Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. Florianópolis: IOESC.
- SANTA CATARINA (2005b). *Lei Complementar Estadual n.º 284*. Estabelece modelo de gestão para a Administração Pública Estadual e dispõe sobre a estrutura organizacional do Poder Executivo. Florianópolis, SC.
- SANTA CATARINA (2006). *Resolução CEE/SC n.º 110*. Florianópolis, SC.
- SANTA CATARINA (s/d). *Política Estadual para a infância catarinense*. Disponível em: http://www.sed.sc.gov.br/joomla/index.php?option=com_content&task=view&id=61&Itemid=110
- SCHMIDT, Wilson A. (2000). *A municipalização do ensino fundamental em dois pequenos municípios rurais de Santa Catarina: Anitápolis e Santa Rosa de Lima (1987 a 1995)*. Tese de doutoramento. São Paulo: PUC.
- SOUZA, Celina e CARVALHO, Inaiá M. M. de (1999). Reforma do Estado, descentralização e desigualdades. In: *Lua Nova: CEDEC*, n.º 48, p.187-212.
- SOUZA, Rogério L. de (1998). *Catolicismo e Projeto de Higienização em Santa Catarina (1945-1965)*. Disponível em: http://www.cfh.ufsc.br/~larc/arquivos/catolicismo_rogerio.PDF
- TRICHES, Márcia A. e MEIRELES-COELHO, Carlos (2006). Educação Infantil em Santa Catarina (Brasil) e orientações da UNESCO. *Actas de resumo do III Seminário de Investigadores e Estudantes Brasileiros em Portugal – Ciência, Ética e Multiculturalismo*, página 16. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- TRINDADE, Judite M. B. (1999). O abandono de crianças ou a negação do óbvio. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, n.º 37, p. 35-38.
- UNDIME (1999). *O Fundef na avaliação da UNDIME*. Disponível em: www.undime.org.br/htdocs/download.php?form=.doc&id=6
- UNESCO (1978a). *A educação do futuro*. (Trad. S. Vale). Lisboa: Bertrand. [orig.: *L'éducation en devenir*. Paris: UNESCO, 1975].
- UNESCO (1978b). *A criança e o seu desenvolvimento desde o nascimento até aos 6 anos: conhecê-la melhor para melhor a ajudar*. Lisboa: Ministério dos Assuntos Sociais, IFAS. [orig.: *The Child and his Development from Birth to Six Years Old: Better Understanding for Better Child-Rearing / L'enfant et son développement de la naissance à six ans: mieux le connaître pour mieux l'aider*. Paris: Unesco, 1976].
- UNESCO (s/d). *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*. Disponível em: http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy_of_pdf/decjomtien
- VALLE, Ione R.; MIZUKI, Gláucia E. de P. e CASTRO, Inaiara M. F. de (2004). Municipalizar: a expansão do ensino fundamental catarinense. *Cadernos de Pesquisa*, n.º 121, p.187-212.
- WADSWORTH, James E. (1999). Moncorvo Filho e o problema da infância: modelos institucionais e ideológicos da assistência à infância no Brasil. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, n.º 37, setembro.
- WAJSKOP, Gisela (1999). *Brincar na pré-escola*. 3.ª ed. São Paulo: Cortes.

WIGGERS, Verena (2007). *As orientações pedagógicas da educação infantil em municípios de Santa Catarina*. Tese de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica. Disponível em: www.ced.ufsc.br/~nee0a6/wiggertse.pdf