

INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO: CONCEPÇÕES E AÇÕES

Alunas: Aline Ricci, Camila Reche e Paula Lannes
Orientadora: Sonia Kramer

Introdução

Desde 2009, o Grupo de Pesquisas sobre Infância, Formação e Cultura (INFOC), está desenvolvendo o projeto “Infância e Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro: concepções e ações”, que se encontra na etapa final e parece configurar-se como um importante momento da trajetória do grupo. No período de 1999 a 2005 foi realizado o projeto “Formação de Profissionais de Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro: concepções, políticas e modos de implementação”, voltado para a situação da Educação Infantil e da formação de professores. De 2005 até 2008, a investigação se centrou nas práticas com e entre as crianças nas creches, pré-escolas e escolas, no projeto “Crianças e adultos em diferentes contextos: a infância, a cultura contemporânea e a educação”.

Ao tomar como ponto de partida estes projetos o propósito foi investigar políticas de gestão e formação e como estas ecoam nas práticas, passados 10 anos da realização do primeiro projeto e 15 anos depois da aprovação da LDB. A pesquisa reúne dados que podem consolidar o conhecimento da situação atual da infância, das políticas de Educação Infantil e da formação dos profissionais nos municípios do Estado do Rio de Janeiro.

Objetivos

O objetivo é conhecer e analisar, numa perspectiva macro, a situação da infância, das políticas de Educação Infantil e da formação dos profissionais nos municípios do Estado do Rio de Janeiro e, numa perspectiva micro, conhecer e analisar interações e práticas entre crianças, entre adultos e crianças, entre adultos, em creches, escolas de Educação Infantil e escolas de Ensino Fundamental em sete municípios do Estado do Rio de Janeiro: Belford Roxo, Duque de Caxias, Nova Iguaçu, Rio de Janeiro, São Gonçalo, São João de Meriti, Três Rios.

Metodologia

A pesquisa se fundamenta em três campos teóricos:

- Políticas públicas e gestão da Educação Infantil. Principais referências: Campos et alii (2011), Cunha (1992).

- Estudos da linguagem e estudos culturais. Principais referências: Mikhail Bakhtin, Lev Vygotsky e Walter Benjamin;

- Antropologia e sociologia da infância. Principais referências: Manuel Sarmiento, Régine Sirota e William Corsaro.

O percurso metodológico, centrado nas contribuições destes três campos, visa construir um olhar e uma escuta para captar e compreender crianças, adultos e suas interações. Levando em consideração às referências teóricas apresentadas acima, as estratégias metodológicas foram:

(i) aplicação de questionário (após revisão e aprimoramento do questionário aplicado em 1999-2000). Dos 92 municípios que receberam o questionário, 59 responderam. Foram realizadas análises e comparação dos dados para compreender as políticas voltadas para Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro e os avanços em relação à formação.

(ii) entrevistas com responsáveis pela Educação Infantil das Secretarias de Educação de 23 municípios do Estado do Rio de Janeiro. A análise permitiu identificar categorias, importadas para o Programa N-Vivo, que serviram de base para a realização do relatório.

(iii) observação de ações, interações e práticas em creches e escolas de cada um dos 7 municípios selecionados. A fotografia foi também utilizada como recurso metodológico.

1. O Questionário

O questionário foi escolhido em razão da dimensão da área geográfica estudada e da dispersão dos dados coletados (Corsino e Nunes, 2001). Optou-se por um questionário autoaplicável, com questões abertas e fechadas, enviado a todos os municípios do Estado do Rio de Janeiro, para que os responsáveis pela Educação Infantil de cada município respondessem. Esse questionário sofreu algumas alterações em relação ao projeto de pesquisa de 1999 de acordo com as mudanças políticas e da legislação da década. Contudo, se buscou alterá-lo o mínimo possível para favorecer a comparação dos dados e considerar as mudanças recentes nas políticas, havendo, inclusive, o assessoramento de um profissional da área de estatística para a modificação da estrutura e das questões do questionário.

A escolha desse instrumento e o modo como foi revisado viabilizou a posterior tabulação e análise de grande quantidade de dados e ainda possibilitou a comparação com os dados colhidos no projeto de pesquisa anterior e a partir disso viabilizou a aproximação quantitativa dos fenômenos para a análise qualitativa dos dados (Brandão 2002). Nesse sentido, foi realizado um mapeamento da Educação Infantil num intervalo de 10 anos e comparados dados colhidos em 1999 e 2009, que buscaram identificar: organização dos sistemas de ensino; cobertura do atendimento educacional; funcionamento da Educação Infantil e formação dos seus profissionais; formas de ingresso e carreira, para diagnosticar a gestão da educação pública dos municípios, voltada para crianças de 0 a 6 anos.

Dos 92 municípios que receberam o questionário, 59 responderam. A partir disso, elaborou-se um banco de dados com a utilização do Programa SPSS. As respostas foram organizadas em frequências e porcentagens para que os resultados pudessem ser visualizados em tabelas e gráficos. Desses foram levantados os relatórios de frequência das variáveis pesquisadas, os cruzamentos e as tabulações, a fim de comparar informações de 1999 com as de 2009. As técnicas quantitativas foram escolhidas por entender que seriam adequadas para examinar as tendências e recorrências que estão sendo estudadas a partir de entrevistas e observações, ampliando as possibilidades de análise.

No entanto, para fazer um balanço do período e dimensionar o impacto na Educação Infantil de quinze anos de LDB, Fundef e Fundeb, transferência das creches para os sistemas educacionais, ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos e a inclusão das crianças de seis anos, duas precauções se fizeram necessárias para fins da comparação. A primeira, em razão de que não havia o Censo Educacional para contagem das matrículas em creche até o ano de 2001, o que levou, em 1999, o panorama a se restringir ao atendimento na Educação Infantil em relação apenas às crianças de 4 a 6 anos, então consideradas na faixa etária respectiva à pré-escola. A segunda, no que diz respeito à faixa etária de 4 a 6 anos, pois com a obrigatoriedade da matrícula das crianças de 6 anos no Ensino Fundamental¹ instituída em 2005, fez com que em 2009, muitas crianças de 6 anos já estivessem cursando o primeiro ano do Ensino Fundamental, o que exigiu considerar a taxa de cobertura na pré-escola das crianças de 4 e 5 anos de idade.

Quanto à organização da Educação Infantil e cobertura do atendimento no estado do Rio de Janeiro, puderam-se observar algumas mudanças que serão apontadas a seguir, sendo que todos os dados levantados correspondem apenas aos municípios que responderam ao questionário.

¹ Lei 11.114/2005, reiterada pela Emenda Constitucional nº 53/2006 que define a *Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças de até 5 (cinco) anos de idade.*

Em relação ao sistema de ensino, em 1999, 96.2% dos municípios tinham o seu próprio sistema de educação, havendo apenas um município que optou por integrar o seu sistema ao estado, já em 2009, 89.8% tinham o seu sistema próprio, 6.7% optaram por se vincular ao sistema estadual e 1.7% estava em processo de organização. Quanto à existência dos Conselhos Municipais de Educação – CME, em 2009, constatou-se que 83% municípios tinham conselhos, 6.7% estavam em processo de organização, significando, assim que a maioria dos municípios pode realizar uma gestão da primeira etapa da educação básica de forma mais próxima e adequada à realidade local.

No tocante às áreas englobadas pelas secretarias municipais de educação, observou-se que em 1999, havia um número maior de profissionais trabalhando nas equipes de acompanhamento pedagógico às creches e pré-escolas nas secretarias e em 2009 há maior número de secretarias trabalhando com menor número de profissionais, o que leva a entender que, em 1999, as equipes trabalhavam em todos os segmentos da educação básica, enquanto que em 2009 passaram a atuar exclusivamente na Educação Infantil.

Já no que se refere ao número de crianças atendidas pelo estado do Rio de Janeiro, notou-se que em 1999, havia 1.611.584 de crianças de 0 a 6 anos em 1999 sendo aproximadamente dois quintos na faixa etária de 4 a 6 anos, com uma cobertura de atendimento de 52%, sendo que em 2009, segundo o DATASUS, havia 1.359.833 crianças de 0 a 5 anos² - 859.905 de 0 a 3 anos e 499.928 de 4 e 5 anos - e uma taxa de cobertura do atendimento para a creche de 16,1% e para a pré-escola de 66,2% para as crianças de 4 a 5 anos. Houve uma expansão de 13,8% das matrículas, que representam 57.248 matrículas novas. Contudo, ao analisar o número de matrículas em creches e pré-escolas com base nos censos de 2001 e 2009, constata-se que, em números absolutos, houve expansão para creche de 75,7% e redução para a pré-escola de 0,7%. O que permite avaliar as crianças que estão sendo atendidas na rede pública e na privada, como também as crianças que não estão recebendo atendimento ou que foram inseridas precocemente no Ensino Fundamental. Portanto, percebe-se uma significativa expansão da esfera pública, na década, em decorrência da ênfase nas políticas públicas à Educação Infantil, da ação dos movimentos sociais e das conquistas legais. Uma vez que em 2001, 55,7% das creches e 42,3% das pré-escolas eram privadas; em 2009, o percentual da rede privada passou para 42,7% das matrículas na creche, e 36,9% nas da pré-escola.

Por fim, quanto à distribuição geográfica do número de matrículas, observou-se uma expansão da creche em todas as regiões totalizando, em termos absolutos, um aumento de quase 60 mil matrículas. Em 2001, 70% do total das matrículas das creches se concentravam na Capital e 7,2% na Região Metropolitana e em 2009, a participação da Capital em relação ao estado é reduzida, indo para 50%, enquanto que a Região Metropolitana duplica a sua participação no estado, passando a representar 15% das matrículas. Entretanto, vale ressaltar que, a Região Metropolitana tem 34,6% da população residente do estado, levando a constatar que a distribuição geográfica das matrículas de creche é desproporcional ao tamanho da população em cada região, sendo que a desigualdade varia de acordo com a região: mais acentuada negativamente para a Região Metropolitana e positivamente para a Capital. Em relação a ore-escola, o panorama se diferencia, mas a maior desigualdade se mantém na Região Metropolitana. As demais regiões do estado têm uma distribuição mais equiparada.

Além da organização da Educação Infantil e cobertura do atendimento, a formação dos Profissionais de Educação Infantil também foi analisada a partir dos dados extraídos do questionário, uma vez que essa vem sendo apontada em pesquisas e documentos oficiais (Brasil, 2006a) como um dos principais fatores que contribuem para a qualidade da Educação

² Segundo o DATASUS, a população de 0 a 6 anos em 2009 era de 1.620.017 crianças.

Infantil. Nesse sentido, serão consideradas três mudanças que ocorreram nas políticas públicas voltadas à educação, quais sejam: os embates sobre formação em termos de políticas públicas, práticas e pesquisas científicas, permeados por concepções de infância, de Educação Infantil e profissionalização docente; o compromisso ético com a qualidade ofertada e compromisso público de estado com a política permanente de estímulo à profissionalização (Decreto nº 6755/09).

De tal modo, nota-se que nos projetos de formação há um grande envolvimento das Secretarias Municipais de Educação, havendo também a participação das Secretarias de Saúde e de Cultura, em uma proporção menor. Destaca-se, no entanto, uma queda na participação das Secretarias de Assistência/Desenvolvimento Social, decorrida, provavelmente, pela transferência da responsabilidade das creches para a Secretária de Educação, a diminuição da participação de instituição particular e o aumento na participação de instituição federal que foi de 17 % das respostas em 1999, para 34 % em 2009, sugerindo um envolvimento maior das universidades públicas na formação, segundo prevê a Política Nacional de Formação de Professores.

A responsabilidade no planejamento da formação permanece prioritariamente com as Secretarias Municipais de Educação e em seguida com os coordenadores/orientadores pedagógicos. Observa-se que em 2009, aumentou a participação da Secretaria Estadual de Educação e das universidades, ressaltando uma participação maior dos entes federados no exercício de sua função supletiva em relação à formação de professores dos municípios. Entretanto, a participação de professores, auxiliares e outros diretamente envolvidos com a prática pedagógica, mantiveram-se baixa, demonstrando uma centralização do planejamento nos gestores. Já em relação à participação da formação, o número de professores, de auxiliares e de equipes pedagógicas aumentou de forma significativa, chegando a mais que dobrar o número de auxiliares e a equipe pedagógica - que não aparecia em 1999 - obteve 61% das respostas em 2009, ratificando a ideia da exclusividade das equipes de acompanhamento pedagógico às creches e pré-escolas. Esse aumento não significa apenas uma maior participação desses dos grupos nos processos de formação, mas pode apontar um aumento das equipes pedagógicas e uma maior contratação de auxiliares em detrimento dos professores.

No que se refere aos temas trabalhados na formação há uma predominância dos aspectos didático-pedagógicos, seguidos de arte e cultura. Observa-se também, um pequeno aumento de temas relacionados a fundamentos e aspectos pedagógicos e uma diminuição de temas voltados à família, saúde e alimentação. Esse aumento deve ter sido motivado em razão da elaboração de projetos políticos pedagógicos de creches e pré-escolas, atendendo a exigência da área educacional pela inserção da Educação Infantil nos sistemas educacionais.

Quanto à formação em serviço, em 2009, 20% das respostas mostram a formação em Ensino Médio, modalidade Normal, categoria que em 1999 não estava presente, revelando uma possível preocupação com a formação mínima exigida pela LDB, podendo também ter sido resultado, em parte, da implementação do Proinfantil³. Além disso, notou-se que 6,8% dos respondentes tinham cursos de nível superior. Entretanto, o percentual mais elevado se atribui a momentos episódicos da formação (eventos, palestras, oficinas) e também uma queda de 10% em cursos sobre temas específicos. Houve aumento de quase 10% de respostas que informam a presença os grupos de estudos como modalidade de formação, indicando a possibilidade da escola se tornar um *locus* da formação, bem como a ampliação da participação de professores e outros profissionais da equipe escolar nos estudos coletivos.

Em relação à devolução dos projetos de formação cultural para os professores Educação Infantil em instituições/espços culturais (museus, cinemas, teatros, centros culturais, lonas culturais, bibliotecas etc) percebeu-se que os resultados encontrados na década

³ Trata-se de um curso de Ensino Médio, modalidade normal, emergencial, desenvolvido pelo governo federal em parceria com as Universidades Federais, Estados e Municípios.

são muito semelhantes: 74% responderam que não desenvolviam tais projetos, em 1999, e 72,9% responderam que não existem eventos ou projetos de formação cultural em 2009. Dos municípios que desenvolvem projetos culturais na formação, aparecem como devolução eventos em praças públicas, exposições em museus, espetáculos de teatro e cinema, programas de leitura, feira do livro, eventos esportivos e ecológicos, atividades diversas nas próprias escolas.

No tocante à formação de professores e auxiliares, notou-se um pequeno aumento, já que em 1999, 59% dos respondentes afirmaram que têm projetos específicos de formação em serviço para os professores de Educação Infantil, e, em 2009, 65%. Em relação aos auxiliares o aumento é maior, em 1999, 30% desenvolviam projetos específicos e, em 2009, 51%. Este aumento nos projetos de formação sugere uma maior visibilidade da primeira etapa da Educação Básicas nas secretarias. Aos poucos vão sendo planejadas ações contextualizadas em cada etapa.

Em relação às parcerias dos municípios nos projetos de formação em serviço, em 1999, 26% informaram desenvolver projetos específicos. O percentual é reduzido e os parceiros citados foram universidades públicas (federais e estadual), fundações, faculdades particulares, instituições religiosas e consultores. Observou-se, a presença das universidades públicas em 41% das respostas e a pouca menção à parceria com faculdades particulares e consultores. Em 2009, dos municípios que desenvolvem projetos específicos para os profissionais de Educação Infantil, 42% mantém parcerias, um aumento significativo, 75% destes citaram parcerias com universidades, sendo a maioria delas com as universidades federais e o MEC apareceu como parceiro em 20% das respostas. As ONG e instituições privadas aparecem como parceiras em 25% das respostas cada. Nesse sentido, embora essas ultimas tenham um percentual expressivo, nota-se que há uma política de formação em curso liderada pela instância federal.

Quanto à formação mínima exigida para o ingresso de professores na Educação Infantil dos municípios, em 1999, 92,6% das respostas apontaram o Ensino Médio como requisito. Em 2009, há um aumento nas exigências de escolaridade: Ensino Médio obteve 88,4% das respostas, Estudos Adicionais 5,3% e Ensino Superior 6,2 %. Já em relação à formação mínima exigida para o ingresso de auxiliares, em 1999, 40,7% indicam o Ensino Fundamental, 14% o Ensino Médio Normal e 46,3% não sabiam ou não responderam. Em 2009, embora 41% das respostas ainda indiquem o Ensino Fundamental como pré-requisito, em 32% das respostas aparece o Ensino Médio e em 25% os Estudos Adicionais. Portanto, percebe-se que o cargo de auxiliar é dúbio tanto em relação às exigências de escolaridade para o ingresso, quanto à função exercida nas escolas, ora atuando como auxiliar e ora como docente.

Quanto ao concurso que permite o ingresso dos profissionais na Educação Infantil, observa-se que não houve nas mudanças na década, mantendo-se um único concurso para professores de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental na maioria dos municípios. Ressalvando, assim, não o reconhecimento da especificidade do trabalho da Educação Infantil.

Em 1999, dos municípios que responderam ao questionário, 50% informaram ter um plano de carreira. Em 2009, este percentual subiu para 72,9% e outros 23,7% indicaram estar com os planos em processo de elaboração e/ou regulamentação. É provável que este significativo aumento de municípios com plano de carreira se deve à Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que instituiu o piso salarial nacional para professores da educação básica pública, além de estabelecer um prazo – até o fim de 2009 - para estados e municípios elaborarem seus planos de carreira docente.

Quanto ao mecanismo de nomeação de diretor de creches e pré-escolas, os dados da pesquisa apontam um aumento de mais 10% nas indicações e diminuição da mesma proporção para eleição, como mostra a tabela a seguir.

Por fim, vale destacar que, o estudo comparativo 1999/2009 apontou avanços: expansão das matrículas nas creches públicas, organização e funcionamento das secretarias, reconhecimento da especificidade da Educação Infantil e equipes pedagógicas de acompanhamento da Educação Infantil. Pôde-se perceber ainda crescimento no investimento com a qualificação dos profissionais da Educação Infantil. Contudo, observou-se que a gestão da educação pública dos municípios precisa resolver as questões da formação cultural de professores, da ausência de concurso específico para professor de Educação Infantil, dos requisitos mínimos para ingresso na rede e dos processos democráticos de nomeação de diretor, principalmente nas creches. Por fim, o estudo comparativo gerou novas preocupações para a pesquisa, tais como: o atendimento educacional dos bebês e crianças de 1 a 3 anos, questões relativas à alfabetização, além da demanda de correção dos diferentes instrumentos de coleta para o acompanhamento e a avaliação do ingresso e da permanência escolar.

2 - As entrevistas

No período de outubro e novembro de 2009 foram realizadas entrevistas com os responsáveis pela Educação Infantil das Secretarias de Educação em 23 municípios do Estado do Rio de Janeiro. A opção por realizar as entrevistas como instrumento de pesquisa foi motivada pela busca das histórias de formação e gestão dos municípios do Estado do Rio de Janeiro. O discurso tem sempre um sentido e uma direção. Toda palavra tem intenções, significados; a situação dialógica é enriquecida nos debates travados pelos participantes nessa proposta de trabalho, ou seja, a ideia foi ter a oportunidade de obter informações que não conseguiríamos através dos questionários respondidos.

Depois de todas as entrevistas realizadas, começamos com o processo de realização das transcrições e dos relatos das entrevistas. No primeiro semestre de 2010 iniciamos o processo de análise dessas transcrições. Cada pesquisador ficou responsável por apresentar um dos municípios em que fez a entrevista aos demais membros do grupo de pesquisa. Cada membro do grupo também escreveu um texto sobre o município com as informações obtidas através do questionário e da entrevista.

Durante o processo de análise das entrevistas, categorias foram construídas. Estas surgiram das análises individuais e discussões coletivas, com base em um roteiro que estabelecia diretrizes teórico-metodológicas. A partir dos eixos que emergiram nas reuniões do grupo, as entrevistas foram categorizadas pelos minigrupos formados.

As categorias foram constituídas, principalmente, pelos caminhos da recorrência e da singularidade. As categorias constituídas pela recorrência se caracterizam por um grande número de eventos convergentes, que como numa corrente parecem apontar os rumos predominantes das políticas públicas de educação desenvolvidas pelos governos. Aí foram incluídos também eventos que, mesmo em menor número, são significativos na medida em que se contrapõem às recorrências, confirmando-as. Já as categorias constituídas pela singularidade mostram a diversidade de escolhas feitas pelas Secretarias de Educação e de condições de oferta da Educação Infantil. É importante ressaltar que outros temas foram considerados importantes, mas não se tornaram categorias específicas. São eles: a relação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e as creches comunitárias. Por exemplo, no caso das creches comunitárias, havia eventos sobre formação, funcionamento da rede, identidade dos profissionais. Assim, é possível pensar estes temas como categorias transversais.

O software Nvivo 9.0 foi escolhido para ser utilizado nesta pesquisa, como um recurso

para a análise das entrevistas. Este programa possibilita o uso de textos, imagens, vídeos e planilhas, que podem ser organizados em categorias. O material inserido pode ser acessado de duas formas: pela fonte (neste caso as entrevistas de cada município), possibilitando a visão integral de cada entrevista, ou por categoria, permitindo uma visão dos eventos que tratam de temas afins nos diversos contextos. É possível criar, excluir ou reorganizar as categorias, o que aconteceu à medida que as análises foram sendo realizadas.

Antes de inserir os arquivos das entrevistas no software foi necessário revisá-las e, em seguida, indentá-las. A revisão consistiu em negritar os nomes próprios (de pessoas, escolas e municípios citados), substituir os nomes reais dos entrevistados por nomes fictícios designados aleatoriamente, e corrigir vícios de fala e erros de ortografia nas transcrições. Em seguida, no processo de indentação, as transcrições foram divididas em unidades de análise significativas, a fim de facilitar a inserção dos eventos dentro das categorias. Depois deste processo, as entrevistas foram inseridas e categorizadas no software. Neste momento, foram considerados tanto os trechos selecionados pelos minigrupos como as unidades de análise estabelecidas no processo de indentação. A organização das categorias partiu dos cinco eixos construídos coletivamente nas reuniões do grupo. No entanto, dada a amplitude desses eixos iniciais foi necessário criar subcategorias que viabilizassem a análise.

Das análises das entrevistas surgiram cinco eixos, a saber: Gestão, Formação, Identidade, Criança e Família e Comentários sobre o questionário.

No eixo Gestão há três subcategorias, que são: *cobertura*, *condições* e *práticas*. Em relação à *cobertura*, os eventos reunidos falam sobre a abrangência da oferta de Educação Infantil por parte das Secretarias Municipais de Educação. Os assuntos abordados são a extensão das redes municipais, os modos, critérios e motivos da expansão da oferta nos últimos anos e a preocupação com a demanda crescente. A expansão da oferta de Educação Infantil na última década, bem como seus impactos na gestão, é um dos principais pontos destacados pelos entrevistados.

“Então a gente cresceu tanto que se espantou quando viu o número. Porque a gente precisa dar suporte a essas escolas.” (Laura)

As entrevistas permitiram conhecer algumas estratégias dos governos municipais para aumentar a oferta de vagas na Educação Infantil. As principais são a construção de novas creches e escolas, e a ampliação da rede através do aluguel de casas e prédios. A municipalização de instituições estaduais também foi citada como uma forma de crescimento da rede. No entanto, dentre essas estratégias, a que mais chama a atenção é a oferta de tempo parcial ao invés de integral. Os governos municipais estão compreendendo a oferta da Educação Infantil em tempo parcial como uma forma de expansão. Assim, as formas de expansão vão desde iniciativas mais efetivas até as que ocorrem através da precarização do atendimento.

A maioria dos entrevistados declarou a impossibilidade de atender toda a demanda por Educação Infantil no município, o que tem gerado filas de espera por vagas. Assim, alguns municípios adotaram como critério para a expansão a prioridade para a pré-escola. A creche é apresentada, muitas vezes, como um desejo, como uma necessidade de expansão que ainda não é possível concretizar. Uma alegação frequente dos entrevistados é o alto custo da creche.

A subcategoria *condições* foi analisada em quatro partes. A primeira parte reúne falas referentes aos recursos financeiros, que dizem respeito à verba que os municípios dispõem para gerir a Educação Infantil. Destaca-se o estabelecimento de parcerias com instituições privadas e com o governo federal; dificuldades financeiras pelas quais os municípios passam; e o papel do governo municipal como a principal instância provedora da Educação Infantil.

“É uma pobreza. Agora que o Fundeb está chegando. A educação infantil que temos, e é uma rica educação infantil, é com nosso recurso. A rede inteira tem mais de 10 anos. Sempre foi com recurso próprio, podemos chamar assim, e não com Fundef e com o Fundeb.

Pesquisadora: Já tem planos para a verba do Fundeb?

Alice: Nós pensamos em dias melhores. Esse é o primeiro ano do Fundeb.”(Alice)

A segunda parte reúne falas referentes ao espaço físico das instituições de Educação Infantil e os recursos materiais que as Secretarias disponibilizam, ou não, para as instituições. Sobre os recursos materiais há referências ao fornecimento de material didático, livros, brinquedos, merenda e transporte escolar. Por outro lado, há municípios que lamentam a falta de materiais para as creches e mobiliário adequado. Nesse sentido, muitos entrevistados destacam também a precariedade dos espaços físicos e a existência de demandas específicas de uma escola de Educação Infantil. Alguns municípios adotaram como solução a esse problema adaptações, ampliações, construções e aluguel de espaços. Outra medida que vem sendo tomada é a inserção de turmas de Educação Infantil em escolas de Ensino Fundamental. Sobre essa relação, as entrevistadas destacam a prevalência do Ensino Fundamental no usufruto dos espaços e as medidas que estão sendo tomadas para que a Educação Infantil tenha seu lugar.

“O espaço [das turmas de educação infantil em escolas de ensino fundamental] é aquele bem feinho, é um espaço separado, é o que sobrou.” (Larissa)

“Espaço péssimo, muito pequeno, uma casa pequena, em tempo integral, um único banheiro, com único chuveiro, que faltava água direto. Uma criança que entra às 7h da manhã e pega às 17h, você imagina... E os cômodos pequenos, e dividindo cômodos, usando até a garagem para aproveitar espaço, dividindo espaço com armários. Um depósito de crianças, com aspecto horroroso.” (Carmem)

A terceira parte reúne falas referentes à equipe gestora. Trata da forma como as Coordenações de Educação Infantil estão organizadas e como se caracterizam as equipes. A tônica desta categoria está nas falas sobre o tamanho da equipe da Educação Infantil relacionado à demanda do trabalho: ou por que a equipe já aumentou, ou por que há necessidade de se aumentar o número de pessoas.

“E no início, em 2001, essa equipe era maior. Hoje em dia a gente está numa luta, uma equipe duo, duas pessoas só, já houve um momento em que o movimento era muito maior. Duas pessoas para 29 creches?” (Larissa)

A quarta e última parte reúne falas sobre a organização da rede. É uma parte que engloba muitas falas, no entanto, o que a caracteriza é exatamente a diversidade de formas de organização das redes municipais de educação - não há uma rede que se organize igual à outra. Há uma diversidade de formas de organização dos profissionais da rede, sejam professores, auxiliares, coordenadores, orientadores, supervisores ou inspetores. Variam também as atribuições de cada uma dessas funções, as formações exigidas, as cargas horárias e as formas de contratação.

Em relação à organização das crianças em turmas, são muitas as formas de agrupamento e os nomes dados a elas. Há também inúmeras formas de organização das turmas de Educação Infantil nos espaços escolares, seja como estratégia para suprir a demanda por vagas, seja por concepções pedagógicas. Toda essa diversidade de formas de organização das redes parece variar não somente de um município para outro, mas também dentro dos próprios municípios, conforme as características das gestões que se sucedem.

“Gisele: (...) porque nós temos a característica das antigas creches que passaram para o sistema municipal, e em determinado momento viraram Centro de Educação Infantil (CEI) integral. Nós temos escolas só de educação infantil, e nós temos escolas de primeiro segmento que têm turmas de educação infantil, e cada um com uma concepção diferente.”

Pesquisadora – “Então vocês têm uma rede de 0 a 6 em horário integral, vocês têm uma rede de 4 a 6 parcial no ensino fundamental.”

Larissa – “Isso. E temos 5 escolas parciais só pré-escola.”

Apesar de novas orientações de organização da rede serem definidas pela gestão vigente, algumas das escolhas das gestões anteriores permanecem, coexistindo com as atuais. As marcas de cada gestão se concretizam nas variadas formas de organização das turmas nos espaços escolares, nas denominações desses espaços, nos tipos de construções, nas formas de contratação dos profissionais, entre outras características.

A subcategoria *Práticas* também está dividida **em cinco partes**. A primeira fala sobre continuidade/descontinuidade política e permanência/alternância dos profissionais nos cargos da Secretaria. O funcionamento das Secretarias parece ser regido pelo calendário eleitoral. As trocas de governo são apontadas como fator de fragmentação do trabalho e como justificativa para o desconhecimento das informações sobre a Educação Infantil daquele município.

“Então, até manter essa estrutura e essas trocas de governo, a gente sente muito. É geral também, não é só aqui.” (Margarida)

“Eu queria até informar a vocês que eu estou exatamente há dois meses na coordenação do município e diante disso algumas coisas eu até fico impossibilitada de dizer.” (Elizete)

“Uma coisa importante, um ponto que eu considero muito legal, privilégio, é que são três mandatos e a coordenação é a mesma, isso deu um caráter de continuidade importantíssimo ao trabalho.” (Joana)

A segunda parte fala sobre os vínculos de trabalho no município. Sobre os profissionais que atuam nas Secretarias é possível perceber a diversidade de vínculos que se estabelecem com as redes que dirigem. Por se tratar de um cargo de confiança há profissionais concursados, não concursados, convidados pela competência ou por razões políticas.

“Para vocês terem uma noção, esse é o primeiro governo em que nós temos um secretário de educação da rede, professor da rede. Na maioria das vezes, o que vinha acontecendo? Chamava-se uma pessoa de fora ou que tivesse uma relação político partidária com alguém que conseguiu a eleição ou que era diretor de escola particular. Agora, conhecedor da rede, de trabalhar na rede, essa é a primeira gestão com essa característica.” (Kelly)

A terceira parte abrange falas relacionadas às relações internas à Secretaria de Educação. Sobre a relação entre o tamanho da equipe de Educação Infantil e as demandas de trabalho, os entrevistados afirmam que, para que as demandas sejam cumpridas, os profissionais se dispõem a fazer atividades que não são de sua alçada, ou que não deveriam ser feitas daquela forma.

“Porque nós estamos aqui todos os dias. Antigamente a gente resolvia até problema de caixa d’água. Explodiu a caixa d’água era com a gente, aquela situação, aquela coisa toda, e que consome, e você não consegue ver o resultado daquilo. A gente não consegue, muitas vezes, vislumbrar essas mudanças”. (Gisele)

Chama atenção também a diversidade de arranjos de funcionamento. Alguns dos pontos abordados são a forma de supervisão das creches conveniadas; a autonomia do

professor na utilização do referencial da rede; a autonomia da escola na gestão da verba e a orientação teórica da rede (trabalho com projetos, com cantos temáticos, com conteúdo).

As falas refletem as múltiplas realidades de organização das redes, em termos de presença ou não de orientador pedagógico nas escolas; presença ou não de auxiliar nas turmas de Educação Infantil; funções dos professores e auxiliares; diversidade de nomenclaturas dos auxiliares; e critérios de organização das turmas de creche e pré-escola em turnos integral ou parcial.

Pela recorrência apresentada, destaca-se a questão da indicação política para o cargo de diretor e a interferência de políticos na gestão – ainda que se tente romper com isso:

“E outra coisa é você ter o poder próximo, especialmente vereadores próximos. Isso é um carma. [A interferência] É violenta.” (Nancy)

A quarta parte reúne falas que tratam da relação Secretaria - Instituições, tais como os modos de interação entre os profissionais das Secretarias e os profissionais das creches e pré-escolas, e os propósitos dessa interação.

As principais estratégias usadas pelas Secretarias para estabelecer contato com as instituições são a realização de visitas às creches e escolas e de reuniões com um ou mais profissionais das equipes das instituições. Dentre estes profissionais, destaca-se o supervisor, apontado em muitos casos como um profissional que realiza uma interface entre os profissionais das secretarias e os profissionais das escolas. As reuniões e visitas, em geral, acontecem com dois propósitos: adequar a atuação do professor à proposta da Secretaria; e ouvir e buscar atender às demandas da comunidade escolar, numa perspectiva participativa de gestão.

“E, nós fizemos um último encontro de diretores e especialistas, que foi muito interessante, porque nós começamos um processo de construção de uma agenda nova junto com eles, ouvindo os diretores, ouvindo os coordenadores.” (Clara)

A quinta e última parte reúne as falas sobre a proposta pedagógica dos municípios, entre estes como a proposta é vista; como foi ou está sendo o processo de construção; que documentos são tidos como fontes; quais os motivos para a construção da proposta e, por fim, aspectos relacionados ao seu conteúdo.

Foi possível observar duas tendências na construção das propostas. Na primeira, esta é compreendida como um processo ou caminho, algo flexível e em construção. Foram recorrentes falas que percebem a proposta como resultado de um movimento de construção coletiva, que teve a participação de professores e diretores, considerando o trabalho que já vinha sendo feito pelos profissionais das redes. Neste contexto, a proposta é vista pelos municípios como uma conquista. Entre os documentos que embasaram a construção das propostas foram citados a LDB, o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil, os Parâmetros Curriculares Nacionais e os Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil, além de documentos construídos anteriormente pela própria rede.

A categoria *Formação* trata tanto da formação inicial dos profissionais de Educação Infantil quanto das ações de formação em serviço realizadas pelos municípios autonomamente ou em parceria com outros órgãos.

Sobre o tema da formação, posições opostas parecem coexistir. Há eventos que reforçam a imagem de que professor gosta de estudar e busca níveis de formação mais elevados, mesmo sem exigência ou remuneração. Outros afirmam o contrário.

“Os professores adoram encontro de formação.” (Joseane)

“Os nossos cursos têm que ter cara e corpo de oficina para dar ibope. Se disser que é somente para estudar...” (Alice)

A formação exigida pelos municípios para atuar como professor de Educação Infantil ainda é muito diversa, bem como as formas de contratação desse profissional:

“O pré-requisito [para o cargo de professor de educação infantil, no concurso que pretendem abrir] é que ela tenha uma especialização em educação infantil, curso de formação específica para educação infantil. Nós colocamos a quantidade de horas. Não basta ser um curso de quarenta horas, nós queremos o pessoal da educação infantil.” (Diana)

Em relação à formação em serviço, podemos conhecer detalhes sobre o modo como a formação é realizada, quais os temas abordados, quem participa desses encontros, quais as parcerias estabelecidas. Os municípios escolhem diversas formas de organizar a formação de seus profissionais. São citados cursos, oficinas, encontros, reuniões, simpósios. Há uma tendência a encontros mais eventuais quando o público são os professores, e encontros mais sistemáticos voltados para diretores, supervisores e orientadores, muitas vezes com o intuito de que estes profissionais organizem a formação nas escolas. Um ponto interessante é que a maior parte dos municípios afirma oferecer formação aos seus profissionais, no entanto, as Secretarias Municipais encontram dificuldades de oferecer condições para que os professores efetivamente participem da formação.

Na categoria *Identidade* estão as falas que trazem as concepções de Educação Infantil presentes nas entrevistas. É uma categoria que parece trazer consensos, mas também posições divergentes.

Parte das entrevistadas afirmaram que a Educação Infantil faz diferença no percurso escolar das crianças. É muito presente a concepção de Educação Infantil como base onde se plantam as sementes para um bom desenvolvimento e um satisfatório desempenho escolar.

“Eu acho que sem a educação infantil, a educação não existe. Porque a base está aqui. Eu acho que a base está na educação infantil. E para a gente ter umas crianças melhores no futuro, eu acho que depende muito disso, desse investimento que tem que ser bem maior.” (Monique)

Dessa forma, na Educação Infantil seriam desenvolvidas as habilidades e competências necessárias para a preparação das crianças para o Ensino Fundamental. Esse fato ganha força também quando se relaciona com a alfabetização:

“As professoras de alfabetização, por exemplo, queriam alunos mais preparados. Então, pensamos nessa ideia de metas para a pré-escola. Se ele pega o moleque com 6 anos mal trabalhado, a professora vai se atrapalhar na hora da alfabetização. Então, precisamos de metas para todos darem conta do seu pirão. Fica com responsabilidade demais nas últimas séries.” (Alice)

Porém há falas com opiniões contrárias à perspectiva preparatória:

“Uma coisa que a gente coloca para os pais, um cuidado que temos com as crianças, até para elas adquirirem autonomia, é que hoje ela não faz sozinha, mas amanhã ela vai fazer sozinha. Vigotski ajuda muito com isso. A gente coloca isso bem claro para eles, a questão do brincar que é muito importante, mas que faz com que muitos pais achem que não tem problema chegar atrasado, que não tem problema faltar. Mas tem problema, sim, a gente coloca isso para os pais. E essa brincadeira é importante e é através dela que as crianças aprendem.” (Karen)

“Igual essa questão de a gente ter como eixo principal o brincar. É um respeito muito grande pelas características das crianças, pelos interesses das crianças, dentro dessa faixa etária o fato da gente não ter, por exemplo, livro para criança, folha mimeografada, nada disso.” (Lara)

A questão do cuidar e educar também aparece nas entrevistas. Há uma percepção de que estas dimensões não podem ser separadas, porém, parece haver um caminho a ser percorrido para que pais, e até mesmo professores, partilhem dessa concepção.

Em relação à Identidade da Educação Infantil no município, a nomenclatura usada para se referir à educação de crianças de 0 a 6 anos sofre variações de um município para outro. Creche pode significar horário integral, seja qual for à faixa etária que atenda. Em alguns casos, a creche significa a educação de crianças de 0 a 3 anos, mas não é referida como parte integrante da Educação Infantil.

“Creches ou educação infantil?” (Clarissa)

A Educação Infantil parece apresentar também outros propósitos, tais como a formação de cidadãos, a ampliação do universo cultural das crianças e o desenvolvimento da brincadeira.

Sobre o lugar ocupado pela Educação Infantil dentro da estrutura das Secretarias de Educação, os entrevistados apresentam algumas convergências. Em grande parte dos municípios, a Educação Infantil é descrita como um segmento novo. Parece que nos últimos anos, a Educação Infantil passou a desfrutar de um reconhecimento, de uma valorização, que se manifesta na visibilidade que tem sido dada para esta etapa diante dos demais segmentos e nos investimentos que têm sido feitos.

“Os avanços são muitos, principalmente o foco está todo voltado para essa primeira etapa agora. Acho que a bola da vez está com a gente. Acho não, tenho certeza, chegou a hora, e nós temos que aproveitar o momento.” (Carmem)

Em relação à Identidade dos Profissionais da Educação Infantil, esta pode ser analisada sobre três eixos: quanto à formação, quanto à atuação e especificidade do trabalho, e quanto as características pessoais desejáveis para o exercício da profissão. Para além desses eixos de análise, é relevante a frequência com que as profissionais são chamadas de meninas, numa situação que já foi descrita na pesquisa anterior deste grupo e que permanece presente (Kramer, 2005).

No que diz respeito às características pessoais desejáveis para ser professora, gostar do trabalho parece ser um traço definidor da identidade das profissionais de Educação Infantil, como um requisito fundamental. Algumas falas parecem apontar que, gostando de crianças, todas as dificuldades serão superadas.

“Ela adora criança e não está encontrando um mínimo de dificuldade.” (Júlia)

“E o perfil desse profissional, já nasceu, é nato dele. Eu não consigo explicar, mas quando você está numa creche comunitária que o NUCREP está diretamente ligado, (...) o perfil daquele profissional já é nato dele. Ele gosta daquilo que ele faz. Ele está preparado para aquilo. Eu acho que ele tem que ter uma caminhada dentro da educação infantil.” (Laura)

Outra questão que aparece nas falas das entrevistadas é que, como, não há concurso específico para a Educação Infantil, muitas profissionais acabam trabalhando neste segmento sem desejar.

“Faz um concurso e o que sobra é o que vai para educação infantil.” (Laura)

“A creche ainda não é muito bem aceita pelos profissionais, elas se sentem inferiores. (...) Parecia que eu estava desmerecendo o professor em colocar ele no pré.” (Elizete)

O contrário também parece acontecer. Há professores que, cansados da cobrança e do trabalho nas séries iniciais, optam por atuar na Educação Infantil imaginando que seja um trabalho mais fácil.

“Nós temos o rodízio nas escolas, o professor trabalha na escola um tempo com o ensino fundamental, então ele resolve que não quer mais trabalhar com o ensino fundamental já que as crianças estão muito agitadas, e decide ir para a educação infantil acreditando que lá o aluno não responde. Isso é uma realidade de Brasil, não é só daqui... ‘Esse meu aluno não vai me responder, então eu vou para lá trabalhar com essa criança que é fácil, é moleza’, sem ter noção do trabalho pedagógico que deve ser desenvolvido dentro da educação infantil.” (Kelly)

Na categoria *Criança e Família* estão presentes as falas que trazem concepções sobre as mesmas. Em relação aos nomes com os quais as entrevistadas se referem às crianças, aparecem com mais frequência os termos criança e aluno, mas, além destes, são usados também pequeninhos, maiorezinhos, menorezinhos e pupilos. Chama atenção o uso recorrente de termos no diminutivo, tanto nos nomes acima citados como em outras palavras que se refiram às crianças: trabalhinho, mãozinha, pezinho, soninho, turminha, comidinha, lanchinho, jantinha etc.

Uma característica desta categoria diz respeito a pouca idade das mães:

“Tem muita criança tendo criança.” (Cristine)

Em relação à nomenclatura usada para se referir aos pais, além do “mãezinha” chama atenção a palavra “clientela”.

Outro aspecto presente nessa categoria trata da concepção dos pais sobre a Educação Infantil. Parece haver uma ampliação dessa concepção, através do incentivo dos profissionais, o que resulta na valorização do trabalho realizado na educação infantil.

“[A visão dos pais de educação infantil] Era o cuidar. Então eles cobravam o quê? É o banho, cobravam o almoço, janta e não cobravam o pedagógico que para eles, eles não tinham essa visão. E agora em todas as reuniões de pais a gente está dizendo assim: ‘olha, é para cobrar o pedagógico. Ele tem que ser desenvolvido, tem que ter pintura, tem que brincar, jogar, seu filho tem que chegar em casa com uma novidade, contando uma historinha. Isso tem que ser cobrado também’. Então essa visão para os pais, a gente também está começando esse trabalho. E com isso, começam eles a serem os nossos cobradores, que se movimentam antes.” (Clara)

Esta situação não aparenta ser igual em todos os municípios, pois também há falas em que são mostradas a continuidade de esforços nesse sentido:

“A importância da educação infantil para esses pais, para os responsáveis é o trabalho que a gente tem mais capenga, nós não conseguimos enfatizá-lo esse ano. Com a formação continuada estamos conseguindo fazer alguma coisa, estamos conseguindo conscientizar o professor, o diretor, mas com os responsáveis ainda não conseguimos um trabalho mais efetivo.” (Kelly)

No que diz respeito à relação entre família e escola, a participação dos pais na educação dos filhos é tida como um fato positivo pelas entrevistadas que percebem tanto o aumento dessa participação como as dificuldades nesse sentido.

“...todas as escolas inclusive as creches têm conselhos escolares atuantes. É uma coisa interessante, com a representação da comunidade, com representação dos pais, uma vez por mês eles se reúnem,

discutem, até no início era difícil... Entender a parte pedagógica mesmo, dificuldade que a escola tem, se eles têm alguma sugestão e isso eles estão aprendendo também, é uma construção, eu digo que é um passinho de cada vez.” (Mariana)

Tentando uma aproximação com os pais, as escolas procuram mostrar a importância do trabalho realizado na Educação Infantil, contribuindo para o processo de mudança de concepção dos pais:

“Mas, essa concepção dos pais eles não tiraram do nada. A escola mesmo trazia essa ideia para eles. A prática do professor é o que questionamos: ‘o seu aluno está faltando e o que você está fazendo?’ A própria omissão passa um recado para os pais de que aquilo não é importante. ‘O que você fez com os pais, já chamou? Já explicou?’ Por isso que a Judite coloca a questão da escola ter a sua própria fundamentação, porque ela tem que saber onde quer chegar, o que ela quer, qual é a função dela na comunidade.” (Catarina)

Nessa relação entre família e escola uma preocupação parece comum a alguns municípios: agradar aos pais. Diversas falas trazem essa questão seja pela oferta de vagas, seja pelas produções que as crianças levam para casa.

“Não vou te dizer que a gente não produza uma apostila, até porque os pais cobram muito isso da gente, mas apostilas de atividades que eles já viram concretamente, ir com aquele saquinho bonitinho no fim do mês para os pais verem. Os maiorezinhos vêm com caderno onde colamos a folhinha, que depois a gente entrega para os pais, até como uma recordação, guardar dos filhos. Em algumas creches eles constroem o livro da vida com as crianças. Eu acho assim, que são atividades que os pais cobram muito da gente, mas a gente não adota. A gente busca trabalhar com eles [crianças] dessa forma concreta. Eu até tenho livro, compro, compro, compro...mas para pesquisa. Mas trabalhar só com eles [livros didáticos], não.” (Cristine)

“Quando alguma coisa não está legal os pais também ligam para cá e a gente vai até a escola, visita, vê o que está acontecendo, chama o pai. Eu já fui numa reunião num início de ano numa escola em função dos pais lá, então a gente tem essa opinião mesmo.” (Paloma)

A categoria *Comentários sobre o questionário* reúne as impressões dos entrevistados sobre o questionário, bem como as repercussões do preenchimento dos dados. As Secretarias seguiram procedimentos diversos. Várias entrevistadas ressaltaram a participação de diferentes setores, principalmente o de estatística, no preenchimento dos dados. No entanto, esta participação se configurou, em algumas Secretarias, em um processo coletivo, e em outras, em um processo segmentado.

“Nós fomos atrás de todos os dados, todas as pessoas ficaram envolvidas, quem via essa pastinha já dizia ‘lá vem ela’”. (Larissa)

“Nós só ficamos com a cópia, nós não pegamos o original, da parte do que seriam as indicações pedagógicas. (...) Na verdade, nós só recebemos o bloco quatro.” (Barbara)

Alguns municípios já possuíam os dados, que foram construídos em razão de necessidades internas, da administração municipal, ou ainda por demanda externa, como condição para a participação em programas do governo federal. Outros desconheciam os dados e foram levados a buscá-los, reconhecendo nisso um ganho para o município e um aprendizado para a equipe.

“E foi legal aquela pesquisa de dados porque a gente já havia feito isso pra poder perceber a demanda que existia nesse complexo.” (Margarida)

“Eu fico feliz enquanto setor porque eu quis vir e acho que estou contribuindo e vocês contribuíram com a gente, porque a gente realmente não tinha esses dados colocaram a gente para trabalhar, e a gente sabe que quando a gente analisa, a gente pega e vê os anos anteriores e vê que a gente realmente melhorou. Fico feliz até porque eu aprendi muito, eu acho que a gente aprende todo dia. É muito legal isso.” (Laura)

Por fim, na opinião das entrevistadas o questionário poderia ter incluído questões sobre a estrutura física das escolas e creches, sobre o trabalho pedagógico e sobre inclusão.

As entrevistas constituíram importante experiência para pesquisadores e participantes, a situação dialógica permitiu reflexões sobre a condição do trabalho e das políticas públicas para a infância. As questões que surgiram nas entrevistas trouxeram o contexto dos municípios, detalhes e compreensões que puderam dar sentido a outro procedimento metodológico utilizado na pesquisa – um questionário com 68 quesitos. Com as entrevistas, os dados do questionário tomaram um contorno muito significativo, os dados puderam “falar” do cenário da Educação Infantil dos municípios do Estado do Rio de Janeiro, superando o antagonismo quantitativo x qualitativo.

Cada município tem características próprias. No processo de análise foi difícil construir categorias que pudessem apresentar as situações dos municípios, que são multifacetadas, dinâmicas e interrelacionadas. Para entender essas situações na sua complexidade é preciso considerar as relações entre as categorias construídas e a possibilidade de ver as questões por vários ângulos. A riqueza do material das entrevistas possibilita outras leituras, a serem realizadas com contribuições do grupo de pesquisa. Nesse sentido continuamos com o processo de análise das categorias. Ainda separados em minigrupos, iremos analisar mais profundamente essas categorias.

3. O estudo teórico

O estudo teórico acompanhou a pesquisa de campo e as análises dos questionários e entrevistas, sendo que dois autores em especiais foram foco do estudo: Bakhtin e Corsaro. *Estética da Criação Verbal* de Bakhtin (1992, 2003) favoreceu compreender o outro, em um exercício de alteridade, o que fundamentou a análise das entrevistas.

A primeira questão levantada pelo grupo quando iniciamos os estudos da obra de Bakhtin foi à relação que ele faz entre ciência, arte e vida. Essa relação “só adquire unidade no indivíduo que os incorpora à sua própria unidade”, podendo se tornar mecânica, assim como as rotinas das creches, as práticas escolares e o sistema de ensino. A arte tem uma forma e organização própria. E sua interpretação depende de quem a olha. Ignorar a arte significa alienar-se. Para Bakhtin Arte e Vida não são as mesmas coisas, mas não podem viver dissociadas. A dissociação torna ambas pragmáticas e mecânicas.

A Literatura (estética) é uma arte, que em alguns momentos aparece na sua forma escrita e em outros no tempo verbal. Quando Bakhtin trata do Autor e da Personagem podemos compreender na dimensão pesquisador e pesquisado, respectivamente. O Pesquisador (autor) compõe as características da Personagem (pesquisado) de acordo com as suas próprias características. O pesquisador precisa ter o olhar estético com responsabilidade no retorno ao trabalho. A teoria de Bakhtin nos ajuda a compreender o lugar do pesquisador e do pesquisado, e também a trabalhar no campo empírico.

Bakhtin nos apresenta dois modos de representação verbal do espaço, no que se refere à personagem: de dentro do herói teremos seu horizonte; de fora, teremos o seu ambiente. O autor, ao falar de espaço, o faz dentro das obras literárias. O que torna este estudo mais difícil, porque temos que fazer a relação de algo que está no romance, na obra de arte e transpor isso para a pesquisa. Alguns conceitos são muito particulares dessa relação com o criador, nem sempre conseguimos fazer essa transposição. Às vezes o que acontece na literatura, acontece na pesquisa. Essa relação é também contraditória, e nos leva a se pensar como pesquisador, a se pensar os nossos pesquisados e o contexto.

Na pesquisa utilizamos entrevistas como recurso metodológico. Ao realizarmos as transcrições dessas entrevistas transformamos a fala em texto, mas a situação da entrevista foi única e justamente por ser única comporta diferentes interpretações. Nós damos o acabamento daquele momento que é único, mas que pode ser olhado de várias maneiras. Não há totalidade na pesquisa. A estrada é uma quando estamos dentro de um avião e é outra quando caminhamos por ela. Do alto não vemos as reentrâncias do caminho. São duas perspectivas diferentes, porém necessárias. É um exercício de se aproximar e se afastar para dar esse acabamento.

Ao expor a relação entre sujeito e objeto, Bakhtin afirma que a relação com o objeto situado em nosso horizonte nunca é uma relação acabada, mas uma relação pré-dada, pois o acontecimento existencial em seu todo é um acontecimento aberto; nossa situação se modifica a todo o momento, não podemos demorar ou ficar em repouso (p.112). O objeto, hoje, na pesquisa seria o nosso tema, a Educação Infantil. Cada vez que nos aproximamos dele criamos outras perspectivas. Esse objeto não se esgota, está em constante mudança.

O conceito de exotopia nos apresentado por Bakhtin (1992, 2003), nos fez refletir sobre a dificuldade se ter um olhar exotópico. Essa dificuldade remete ao processo de formação do pesquisador. Lendo as transcrições das entrevistas, por exemplo, foi possível perceber diferenças entre os pesquisadores no procedimento de realização das entrevistas, quanto às intervenções, à postura etc.

Além disso, no início de 2011, a partir da visita de William Corsaro, sociólogo americano que veio ao Rio de Janeiro, a convite do nosso grupo de pesquisa, para apresentar seus trabalhos, foi realizado o estudo da obra deste autor, em particular *Sociologia da Infância* (2011).

O estudo da obra de Corsaro mostrou para o grupo de pesquisa dois aspectos interessantes que podem nos auxiliar na próxima pesquisa. O primeiro é o de “rotinas culturais”. Uma possível questão para o estudo das instituições é pesquisar como são as rotinas culturais nas creches. O segundo é o de “cultura material”, que fez lembrar as conferências do Corsaro e os objetos confeccionados pelas crianças que ele apresentou. O conceito de cultura material pode embasar estudos comparativos interessantes.

O grupo também debateu sobre o que Corsaro chamou de “ajustes secundários”, trazendo a questão de que as crianças, apesar de concordarem com as regras e limitações, continuam fazendo o que desejam – e que as professoras, mesmo sabendo que as crianças estão burlando alguma regra, deixam passar despercebidas essas pequenas transgressões.

Numa perspectiva mais próxima à da sociedade brasileira, Corsaro apresenta motivos que justificam a crescente institucionalização, entre eles as preocupações quanto à segurança das crianças. É preciso sempre considerar as diferenças culturais entre Brasil, Estados Unidos e Europa. Uma observação feita pelo grupo é que os títulos dados por Corsaro em seu livro podem ajudar/inspirar a escolha dos títulos do relatório da pesquisa em curso.

4. Considerações finais

Nessa etapa final da pesquisa, já é possível observar alguns resultados e fazer algumas análises e comparações acerca das políticas voltadas à Educação Infantil ao longo dessa década, enfocando, principalmente, as práticas das Secretárias Municipais de Educação do Estado do Rio de Janeiro. Nesse sentido, o estudo da “Estética da Criação Verbal” de Bakhtin conseguiu nos colocar em uma posição de alteridade frente às entrevistas que foram e estão sendo analisadas, e o estudo da “Sociologia da Infância” do Corsaro, nos ajudou a entender a infância como uma forma estrutural, uma vez que é uma categoria permanente na sociedade, muito embora represente um período temporário na vida de um ser. Com isso, ampliamos o nosso olhar no que diz respeito à relação infância e sociedade, o que nos permitiu ter mais elementos para observar as políticas educacionais voltadas à infância e sua aplicação nas creches, pré-escolas e escolas no Estado do Rio de Janeiro.

Portanto, a partir das leituras dos textos, das discussões coletivas, da participação nas reuniões de grupo e minigrupo, da elaboração de atas das reuniões, da análise dos dados provenientes dos questionários respondidos, das entrevistas nos municípios do Estado do Rio de Janeiro, entre outras atividades importantes para adquirirmos conhecimentos práticos e teóricos sobre a pesquisa em Educação, destacamos alguns resultados importantes que nos leva a refletir sobre como as políticas públicas vem tratando a Educação Infantil e que como estão compreendendo o que venha a ser um atendimento de qualidade as crianças pequenas. Para tanto, dividimos os resultados em relação ao seu nível (macro e micro) para ressaltar os dados colhidos.

Quanto ao nível macro, o estudo comparativo 1999/2009 apontou avanços: expansão das matrículas nas creches públicas, organização e funcionamento das secretarias, reconhecimento da especificidade da Educação Infantil e equipes pedagógicas de acompanhamento da Educação Infantil. Pôde-se perceber ainda crescimento no investimento com a qualificação dos profissionais da Educação Infantil. Contudo, observou-se que a gestão da educação pública dos municípios precisa resolver as questões da formação cultural de professores, da ausência de concurso específico para professor de Educação Infantil, dos requisitos mínimos para ingresso na rede e dos processos democráticos de nomeação de diretor, principalmente nas creches. Por fim, o estudo comparativo gerou novas preocupações para a pesquisa, tais como: o atendimento educacional dos bebês e crianças de 1 a 3 anos, questões relativas à alfabetização, além da demanda de correção dos diferentes instrumentos de coleta para o acompanhamento e a avaliação do ingresso e da permanência escolar.

Quanto ao nível micro, foram observadas interações e práticas de crianças e adultos em creches, pré-escolas e escolas. Nas instituições observadas, práticas instrucionais estiveram presentes no trabalho desenvolvido nas instituições. A ênfase instrumental e no treinamento foi identificada nas relações estabelecidas entre adultos e crianças. Quanto à estrutura física dos prédios, predomina o cimento sobre espaços de natureza. O pouco uso de espaços físicos disponíveis para atividades externas também foi observado. A constrição ao corpo das crianças, os preconceitos étnicos, religiosos e contra a criança negando sua alteridade, não foram exceção nas observações. Tempos de espera fazem parte das rotinas. Esse estudo nos mostra que há muito a ser feito para garantir a qualidade no trabalho com as crianças.

Por fim, ao longo de todo esse processo aprendemos sobre procedimentos de pesquisa e os cuidados necessários para utilizar as entrevistas como instrumento de pesquisa em Educação. As entrevistas realizadas nos municípios e os questionários nos ajudaram a conhecer a situação da Educação Infantil, constatando a fragilidade do atendimento às crianças, ainda que acompanhada de avanços. Os próximos passos da pesquisa incluem, de um lado, a continuidade da análise dos eventos discursivos das entrevistas, bem como a comparação desses eventos com os dados extraídos dos questionários, e de outro lado, a

devolução dos resultados para todos os municípios do Estado do Rio de Janeiro, o que será realizado nas próximas etapas, tão logo seja concluído o Relatório Final.

Referências Bibliográficas

- 1-- BARROS, Camila; PIO BORGES, Leonor. **O que dizem as entrevistas: construção e análise das categorias**. Relatório. Rio de Janeiro, 2011. Relatório (mimeo). BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo, Martins Fontes, 1992, 2003.
- 2 - BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo, Hucitec, 1988a.
- 3 - BENJANIM, W. **Obras Escolhidas I: Magia e Técnica**. Arte e Política, São Paulo, Brasiliense, 1987a.
- 4 - BENJAMIN, W. **Obras escolhidas II: Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1987b.
- 5 - BRANDÃO, Z. **Pesquisa em educação: conversas com pós-graduandos**. São Paulo: Loyola, 2002.
- 6 - CORSARO, W. et alii. **Interepretative approaches to children's socialization**. San Francisco, Jossey, Bass, 1992.
- 7 - CORSARO, W. *Sociologia da Infância*. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- 8 - CORSINO, P. e NUNES, M. F. R. Buscando dados na Educação Infantil nos municípios do Estado do Rio de Janeiro. In: KRAMER, Sonia (coord.) [et al]. **Relatório de pesquisa: formação de profissionais da Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro**. Apoio CNPQ/FAPERJ. Puc-Rio. Rio de Janeiro: Ravil, 2001, p. 9-73..
- 9 - CUNHA, L. A. **Educação, Estado e Democracia no Brasil**. Ed. Cortez, 2001.
- 10 - DUARTE, R. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. Educar, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Editora UFPR.
- 11 - KRAMER, S. Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. In: FREITAS, M. T; KRAME S; SOUZA, S. (orgs.) **Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2007.
- 12- KRAMER, S. (org) **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.
- 13 - KRAMER, S. (coord.) [et al]. **Relatório de pesquisa: formação de profissionais da Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro**. Apoio CNPq/FAPERJ. Puc-Rio. Rio de Janeiro: Ravil, 2001.
- 14 - KRAMER, S. (org.) **Retratos de um desafio: crianças e adultos na educação infantil**. São Paulo: Ática, 2009.
- 15 - LUDKE, M. e ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- 16 - LUNA, S. V. **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 2002.

- 17 - MEDINA, A. V. **Modelos e lentes: uma discussão sobre a análise da implementação de políticas públicas.** *Análise e Conjuntura*, Belo Horizonte, V.2, n. 1, p. 40-55, jan./abr. 1987.
- 18- SARMENTO, M. J. **A Globalização e a infância: impactos na condição social e na escolaridade.** In: FILHO, A. Leite, GARCIA, R. L. (orgs.). *Em defesa da educação infantil.* Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 13-28.
- 19 - SARMENTO, M. J. **Lógicas de acção nas escolas.** Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, dez. 2000.
- 20 - SARMENTO, M. J. e PINTO. (org). **As crianças: contextos e identidades.** Braga, Universidade do Minho, 1997.
- 21 - SIROTA, R. **Primeiro os amigos: os aniversários da infância, dar e receber.** Campinas, *Revista Educação e Sociedade*, vol 26, no 1, 2005, p 535-562.
- 22- VIANA, A. L. **Abordagens metodológicas em políticas públicas.** Campinas, *Cadernos de Pesquisa*, no 5, 1988, p. 1-39.
- 23 - VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente.* São Paulo, Martins Fontes, 1984.
- 24 - VYGOTSKY, L S. *La imaginacion y el arte en la infancia (ensayo psicologico).* Madrid, Akal, 1990.
- 25 - ZANINI, A. **Formação de profissionais da Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro: concepções, políticas e modos de implementação.** Relatório estatístico 1 – Microdados, outubro de 2000.