

Mayara Silva Cruz de Brito

**AS CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA E A IMPLEMENTAÇÃO DA
REGULAMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE BELO
HORIZONTE (2000 – 2010)**

Belo Horizonte

2013

Mayara Silva Cruz de Brito

**AS CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA E A IMPLEMENTAÇÃO DA
REGULAMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE BELO
HORIZONTE (2000 – 2010)**

Monografia apresentada no Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais para obtenção do título de graduação em Pedagogia.
Orientador(a): Prof^a Dr^a Mônica Correia Baptista

Belo Horizonte
2013

Mayara Silva Cruz de Brito

As concepções de Infância e a implantação da regulamentação da Educação Infantil no município de Belo Horizonte (2000 – 2010)

Monografia apresentada no Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais para obtenção do título de graduação em Pedagogia.

Belo Horizonte, 2013

Professora Doutora Mônica Correia Baptista (orientadora – FaE/UFMG)

Professora Doutora Livia Maria Fraga Vieira (FaE/UFMG)

Dedico este trabalho

À minha Mãe, pelo seu exemplo de força e superação.

Ao meu pai, pela disposição

À minha irmã, pela amizade

Ao Helinho, companheiro inseparável

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me sustentado e me conduzido durante todos os momentos desta minha trajetória, principalmente nos momentos de desamparo e de incertezas.

Aos meus pais, pelo exemplo de força e dedicação. E, em especial à minha mãe, por ter me ajudado a seguir em frente diante de minhas escolhas.

À minha irmã Beatriz, pela ajuda na reta final deste trabalho e pela sua companhia.

Ao Helinho, pelo companheirismo, pelo amor e pela parceria durante a elaboração de minha monografia.

À Catarina, minha querida sogrinha, pelos conselhos iniciais no momento de construção do projeto para esta pesquisa.

À minha orientadora, e às vezes desorientadora, Mônica Correia Baptista, professora e conselheira. Pelo respeito e estímulo durante todo o processo e, em especial, nos momentos decisivos.

À professora Lívia Maria Fraga, parecerista do projeto desta pesquisa e, presença importante na banca de apresentação.

A todos os meus queridos amigos de Ipatinga e de Belo Horizonte. Pela presença de vocês e pela amizade, ainda que distante. Compartilho com vocês mais essa vitória.

Às minhas queridas amigas, Paulinha e Rubinha, pelas conversas no D.A e pela ajuda na elaboração dos primeiros esboços que resultaram neste trabalho.

Aos professores da FaE/UFMG pelas experiências e saberes compartilhados, com carinho especial ao Luciano Mendes Faria Filho, Cynthia Greive, Isabel Silva e, mais uma vez à Mônica Correia.

À estimada contribuição da equipe técnica da GAFESC/SMED que disponibilizou dados e documentos essenciais para a concretização desse trabalho. Em especial, Áurea Noá, Márcia Paulino e Ana Lúcia pela conversas e ajudas e, especialmente pela generosidade de me concederem entrevistas.

À equipe do NEPEI/FaE tão presente nos momento finais da elaboração desse trabalho, compartilhando os sonhos e desafios da construção do atendimento de educação infantil.

RESUMO

O propósito deste trabalho é identificar as concepções de infância subjacentes à política educacional do município de Belo Horizonte expressas no processo de regulamentação da Educação Infantil. A análise das concepções de infância e as políticas educacionais para seu atendimento no Brasil, a partir de uma compreensão sócio-histórica, tem demonstrado um processo de mudança que parte de uma visão assistencialista para uma perspectiva que assinala a indissociabilidade entre o cuidar e o educar. Na análise documental e nas entrevistas realizadas, verificou-se que os parâmetros, os métodos, os instrumentos criados para avaliar e acompanhar o atendimento à criança de zero a seis anos em creches e pré-escolas públicas e privadas do município de Belo Horizonte são pautados pela ótica educacional e baseiam-se em conceitos e pressupostos da Sociologia da Infância. As análises dos dados desta pesquisa indicaram que as concepções de criança e de educação presentes nos instrumentos e nos discursos dos técnicos que atuam na Secretaria Municipal de Educação são coerentes com a noção de criança como sujeito de direitos. Ao analisar as concepções de infância e as políticas educacionais para seu atendimento no Brasil, a partir de uma compreensão sócio histórica, nota-se um processo de mudança que parte de uma visão assistencialista para uma perspectiva que assinala a indissociabilidade entre o cuidar e o educar. Espera-se com este estudo ter contribuído para a compreensão das opções feitas, das motivações governamentais, das decisões tomadas, inclusive, em relação ao financiamento de atividades e ações da política educacional para a primeira infância.

Palavras chaves: Concepções de Infância – Políticas Educacionais – Educação Infantil – Conselho Municipal de Educação – Regulamentação.

ABSTRACT

The purpose of this work is to identify the conceptions of childhood underlying the educational policy of the municipality of Belo Horizonte expressed in the regulatory process of early childhood education. The analysis of the concepts of childhood and education policies for their care in Brazil, from a socio-historical understanding, has demonstrated a process of change that part of a vision for a welfare perspective that highlights the inseparability of the care and education. In the analysis documents and the interviews, it was found that the parameters, methods, instruments designed to assess and monitor the care of children zero to six years in nurseries and pre-public and private schools in the city of Belo Horizonte are guided by optical education and are based on assumptions and concepts of sociology of childhood. The analyzes of the data suggest that the conceptions of children and education in the instruments and in the speeches of technicians who work at the Municipal Education are consistent with the notion of children as subjects of rights. By analyzing the concepts of childhood and education policies for their care in Brazil, from a socio historical understanding, there is a process of change that part of a vision for a welfare perspective that highlights the inseparability of care and education. It is hoped that this study has contributed to understanding the choices made, the government motivations, decisions taken, including in relation to financing activities and actions of educational policy for early childhood.

Keywords: Conceptions of Childhood - Education Policy - kindergarten - City Board of Education - Regulation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Velázquez, As Meninas (1656)	09
Figura 2 – Bruegel, Jogos e brincadeira (1525)	10
Figura 3 – Portinari, Meninos Brincando(1958)	12
Figura 4 – Portinari, A criança Morta (1944)	13

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Atendimento público por matrícula da Educação Infantil em Belo Horizonte – 1995 / 2003

Tabela 2 - Atendimento por estabelecimento da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte - 2000/2008

Tabela 3 – Instituições **Municipais** de Educação Infantil do SME – 2010

Tabela 4 - Instituições **Privadas Conveniadas** de Educação Infantil do SME – 2010

Tabela 5 - Instituições **Privadas Particulares** de Educação Infantil do SME – 2010

LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1 - Instituições Autorizadas com Planos de Metas por Regionais ANO 2005
- Gráfico 2 - Instituições Autorizadas com Planos de Metas por Regionais ANO 2010
- Gráfico 3 - Total em números de Plano de Metas por tipo de Instituição - anos 2005 e 2010
- Gráfico 4 - Número de escolas X número de itens expressos no Plano de Metas
- Gráfico 5 - Itens expressos segundo categorias
- Gráfico 6 - Incidência de exigência no Plano de Metas Documentação
- Gráfico 7 - Incidência de exigência no Plano de Metas Espaço Físico
- Gráfico 8 - Incidência de exigência no Plano de Metas Habilitação
- Gráfico 9 - Incidência de exigência no Plano de Metas Materialidade
- Gráfico 10 - Incidência de exigência no Plano de Metas Mobiliário
- Gráfico 11 - Incidência de exigência no Plano de Metas Razão Criança

LISTA DE SIGLAS

CF/88 – Constituição Federal de 1988

CMDCA – Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente

CME/BH - Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte

CNE - Conselho Nacional de Educação

CEB – Conselho de Educação Básica

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil

DNCr - Departamento Nacional da Criança

DOM – Diário Oficial do Município de Belo Horizonte

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

EMEI - Escolas Municipais de Educação Infantil

EMEF - Escolas Municipais de Ensino Fundamental

FAE/UFMG - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

GAFE- Gerência de Funcionamento Escolar

GAFESC – Gerência de Autorização e Funcionamento Escolar

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LOAS - Lei Orgânica da Assistência Social

MEC - Ministério da Educação e Cultura

MLPC – Movimento de Lutas Pró Creches

PBH - Prefeitura Municipal de Belo Horizonte

SME - Sistema Municipal de Educação

SMED - Secretaria Municipal de Educação

SUDECAP - Superintendência de Desenvolvimento da Capital

RCNEI – Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil

UEIS – Unidades de Educação Infantil

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UMEIS - Unidades Municipais de Educação Infantil

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO I	20
O DESENVOLVIMENTO DO CONCEITO DE INFÂNCIA	20
1.1 CRIANÇAS E INFÂNCIA NA CONTEMPORANEIDADE - POR UMA SOCIOLOGIA DA PEQUENA INFÂNCIA...	24
CAPÍTULO II	30
BASES HISTÓRICAS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL À CRIANÇA PEQUENA	30
2.1 BASES HISTÓRICAS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL INFANTIL NO MUNICÍPIO DE BELO HORIZONTE ...	32
CAPÍTULO III	37
A INSTITUIÇÃO DO SISTEMA E A CRIAÇÃO DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE	37
3.1 A RESOLUÇÃO CME/BH 001/2000 – O PROCESSO DE REGULAMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	40
3.2 OS PRIMEIROS DESAFIOS APÓS A REGULAMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM BELO HORIZONTE	42
3.2.1 O PROGRAMA PRIMEIRA ESCOLA E A SITUAÇÃO DA OFERTA DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM BELO HORIZONTE, NO INÍCIO DOS ANOS 2000.....	45
CAPÍTULO IV -	47
A REGULAMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM BELO HORIZONTE E A BUSCA POR UM ATENDIMENTO EDUCATIVO DE QUALIDADE	47
4.1 A REGULAMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: OS PROCESSOS DE AUTORIZAÇÃO INDEFERIDOS	51
4.2 AS AUTORIZAÇÕES E OS PLANOS DE METAS.....	56
CONSIDERAÇÕES FINAIS	73
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	78

Introdução

Os estudos a respeito da infância desenvolveram-se de maneira significativa, no campo de pesquisa nos últimos anos, principalmente o tema das concepções de infância ao lado das reflexões sobre as políticas públicas de regulação da oferta da Educação Infantil. Os debates sobre a educação da infância têm sido pautados, também, em uma análise da Sociologia da Infância sob a compreensão da criança como um ser integral, com as particularidades intrínsecas a essa fase da vida humana.

Ao analisar as concepções de infância e as políticas educacionais brasileiras, a partir de uma compreensão sócio histórica, nota-se um processo de mudança que parte de uma visão assistencialista para uma perspectiva que propõe a indissociabilidade entre o cuidar e o educar.

Um marco importante na história do atendimento educacional às crianças de 0 a 6 anos foi a promulgação, no ano de 1996, da Lei nº 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB). Em seu art. 29, a LDB estabelece que a “educação infantil, primeira etapa da educação básica” tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos de idade”.¹ A inserção da Educação Infantil na Educação Básica é o reconhecimento de que a educação começa nos primeiros anos de vida e é essencial para o cumprimento de sua finalidade, afirmada no Art. 22 da Lei 9394/96: “a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar – lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e nos estudos posteriores”.

Diante desse cenário, delineado em linhas gerais, o presente trabalho procurou analisar os processos políticos e os referenciais históricos e sociais que nortearam as significativas mudanças que vieram ocorrendo na Educação Infantil, no País e, mais especificamente, em Belo Horizonte. Para proceder a esta investigação, valemo-nos de elementos contidos em pesquisas quantitativas e qualitativas, em análises de dados estatísticos, análises da legislação

¹ A Emenda Constitucional nº 53, de 2006 alterou a redação da Constituição Federal de 1988 em seu artigo 208, inciso IV determinando a idade máxima de frequência à educação infantil para os 5 (cinco) anos de idade, em consonância com a lei 11.274 de 06 de fevereiro de 2006 que ampliou o ensino fundamental para 9 (nove) anos de duração.

nacional e municipal e de propostas governamentais, assim como de entrevistas com gestores e técnicos municipais.

Este estudo está organizado em quatro partes. Na primeira parte, serão apresentados alguns referenciais teóricos que orientaram a investigação. Será descrito o processo de constituição histórica e social da infância, na tentativa de entender as concepções que foram se construindo ao longo do tempo acerca da criança e das circunstâncias que possibilitaram, à sociedade adulta, percebê-la como um sujeito que vê e experimenta o mundo de forma peculiar. Nessa parte, é apresentada uma discussão histórica e conceitual da educação da primeira infância, no sentido de explicitar o percurso desde a Modernidade até as discussões atuais referentes ao campo de pesquisa da Sociologia da Infância, ou seja, de uma concepção de educação considerada como um direito e de criança como um sujeito ativo e competente.

Nesse primeiro capítulo, procurou-se situar a criança e a infância na Contemporaneidade à luz dos debates atuais a respeito desse tema. A intenção aqui não foi esgotar essa temática, mas sim situar a posição que orientará este trabalho a respeito das concepções de infância em uma perspectiva histórica que necessita, portanto, da contextualização social, cultural e político no qual tal conceito se construiu. Neste sentido, ainda que de maneira sucinta, é a partir dessa exposição que se pretende fundamentar as discussões e as análises realizadas neste trabalho.

No capítulo 2, buscou-se construir um panorama sobre o desenvolvimento da educação infantil no Brasil aprofundando as questões relativas ao histórico do atendimento no município de Belo Horizonte. Nesse momento, destacaram-se os caminhos que permearam a Educação Infantil e as concepções de infância, criança e educação, evidenciando os entrelaçamentos que os vinculavam e as mudanças estabelecidas pelo novo ordenamento jurídico concernente à educação infantil.

O terceiro capítulo dedica-se a explicitar os caminhos do processo de implantação e regulamentação do atendimento educacional infantil no município de Belo Horizonte. Apresenta-se a Resolução CME/BH nº 001/2000 e faz-se uma análise a respeito da sua importância para o processo de Regulamentação da Educação Infantil no município de Belo Horizonte, especialmente no que diz respeito às normas de funcionamento quanto à adequação dos espaços físicos, à gestão dos estabelecimentos, à elaboração dos documentos que expressam a proposta pedagógica, o regimento escolar e à formação docente.

No capítulo 4, é realizada, a partir da Resolução CME/BH nº 001/2000, a análise dos dados coletados referente às Instituições não autorizadas e daquelas autorizadas com indicação de cumprimento de um Plano de Metas, nos anos de 2000, 2005 e 2010. Busca-se nessa análise compreender a perspectiva de trabalho que vem sendo realizado pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, no processo de regulamentação da Educação Infantil em Belo Horizonte.

Como salientado, este trabalho busca identificar as concepções de infância expressas na regulamentação da Educação Infantil no município de Belo Horizonte. Para tanto, empreendeu-se um estudo teórico que permitiu identificar a concepção de infância considerada coerente com um atendimento educacional de qualidade e, em seguida, analisou-se o processo de regulamentação das instituições educativas, como parte da política instituída pelo município de Belo Horizonte em relação à atenção à primeira infância, buscando identificar em que medida essas concepções informam ou não esse processo. Espera-se poder colaborar para uma melhor compreensão a respeito das opções feitas, das motivações governamentais, das decisões tomadas, inclusive, em relação ao financiamento de atividades e ações da política educacional para a primeira infância.

Capítulo I

O desenvolvimento do conceito de Infância

Resgatar os antecedentes históricos da infância é dar voz a diferentes documentos hoje pesquisados e que em determinados períodos testemunharam o papel da criança na sociedade. (ROCHA, 2002, p.21).

O século XVI foi marcado por profundas transformações na sociedade, tanto no que diz respeito às relações econômicas quanto às políticas e sociais. É nesse período que se confere à criança uma atenção que até então não se observava.

Philippe Ariès²(1981) é apontado como precursor da História da Infância, pois, seus estudos, para os quais utilizou diversas fontes tais como a iconografia religiosa e leiga, diários de família, dossiê familiar, cartas, registros de batismo e inscrições em túmulos, destacaram o lugar que a criança ocupava na sociedade entre os séculos XII e XVII. Sua obra *História Social da Criança e da Família*, aponta que o conceito ou a noção que se tem da infância foi sendo historicamente construído. Sua tese mostrou que, a infância, tal qual é entendida hoje, resultava inexistente antes do século XVI. Para a sociedade Medieval, a criança, assim que atingia a chamada “idade da razão”, por volta dos sete anos, passava a fazer parte da comunidade, desempenhando papéis sociais e assumindo tarefas como um adulto em miniatura.

Segundo Kohan (2005), as crianças na Idade Média eram mantidas pouco tempo no âmbito familiar. Tão logo o pequeno pudesse abastecer-se fisicamente, participava do mesmo mundo que os adultos, confundindo-se com eles. Nesse mundo adulto, aqueles que hoje chamamos crianças eram educados sem que existissem instituições especiais para eles. Tampouco existia, nessa época, a adolescência ou a juventude: os pequenos passavam diretamente de bebês a homens (ou mulheres) jovens - “não havia naqueles tempos, nenhuma ideia ou percepção particular ou específica de natureza da infância diferente da adultez”. (KOHAN, 2005, p. 64).

² É necessário lembrar que os trabalhos de Ariès foram bastante questionados. Para Heywood (2004), o estudioso foi ingênuo no trato com suas fontes históricas, extremamente centrado na Idade Média, e muito exagerado ao afirmar a inexistência de infância na civilização medieval. Para este autor, as teses de Ariès correm o risco de serem tomadas de modo simplista. Para um maior aprofundamento ver Heywood, 2004.

Partilhando da mesma noção de Ariès e Kohan, Sandra Corazza (2002), em seu estudo, constata que

nas sociedades pré-modernas não havia a infância, pois não lhe era atribuída esta significação social e subjetiva que o período moderno lhe conferiu. As crianças são as grandes ausentes da história simplesmente porque, no chamado “passado” – da Antiguidade à Idade Média, não existia este objeto discursivo a que chamamos “infância”, nem essa figura social e cultural chamada “criança”, já que o dispositivo de infantilidade não operava para, especificamente criar o “infantil”... Não é que não existissem seres humanos pequenos, gestados, paridos, nascidos, amamentados, crescidos – a maioria deles mortos, antes de crescerem, mas é que a eles não era atribuída a mesma significação social e subjetiva [...] (p. 81).

Os estudos apontam para uma mudança de mentalidade. Nessa nova percepção a criança passa a ser notada em um lugar de destaque no seio familiar e, a partir disso conferem-lhe o cuidado com a preservação da sua vida e um local próprio para sua educação. Dessa forma, à medida em que se constrói uma nova concepção onde as crianças são diferentes dos adultos e, que portanto, precisam ser cuidadas e educadas, reconhece-se o papel das escolas, dentro da perspectiva iluminista onde era preciso educa-las para civiliza-las. VEIGA (2003).

Assim, a ideia principal, para nós, a partir de Áries, é que ao concebermos a criança de uma maneira diferente essa percepção suscitou uma mudança na sua educação: a criança passa a ser educada em instituições educacionais e ocorre uma maior aproximação da família em relação a essa criança uma vez que, a escola exigia um maior envolvimento dos pais na educação.

Outra característica dessa relação do nascimento da infância com o surgimento da escola é o sentimento de cuidado que passa a se ter com as crianças, surgindo a necessidade de separá-la do mundo adulto. Nesse sentido, ao recorrer à literatura observa-se que o longo processo de institucionalização da escola deu-se, concomitantemente, com o surgimento de uma nova percepção da infância.

Como sabemos, a escola moderna, isto é, a ideia de escola como pensamos hoje, com regras, disciplinas, conteúdos programáticos, divisão por séries a partir de critérios cronológicos etc., é algo articulado ao surgimento de um novo sentimento dos adultos em relação às crianças, um sentimento que implica cuidados especiais para com os pequenos, e que está na base da noção de infância gerada com o advento da Modernidade [...] (GHIRALDELLI, 1996, p. 19-20).

De acordo com Pinto, o movimento de construção da infância

[...] constitui uma realidade que começou a ganhar contornos a partir dos séculos XVI e XVII. [...] As mudanças de sensibilidade que se começam a verificar a partir do Renascimento tendem a deferir a integração no mundo adulto cada vez mais tarde e, a marcar, com fronteiras bem definidas, o tempo da infância, progressivamente ligado ao conceito da aprendizagem e de escolarização. Importa, no entanto, sublinhar que se tratou de um movimento extremamente lento, inicialmente bastante circunscrito às classes mais abastadas (1997, p. 44).

As análises históricas sobre o aparecimento da infância como uma categoria geracional, mencionadas acima, podem ser identificadas na representação iconográfica, por exemplo, em quadros como “Las Meninas” de Diego Velázquez. A vestimenta “das meninas, nele retratada, não se diferencia das roupas das mulheres adultas da mesma época. Elas revelam uma postura rígida dos corpos, que sugere movimentos contidos, pouco comuns às crianças que conhecemos hoje.



Figura 1: Velázquez, As Meninas (1656)
Fonte: <http://www.museodelprado.es>

Da mesma forma, é possível identificar no quadro de Brugel “Os jogos” a imagem de que as crianças são adultos em miniatura, um “vir-a-ser”. As crianças são retratadas nesse quadro com a fisionomia de pequenos adultos, não há uma clara diferenciação dos corpos, vestimentas, etc. Essa ideia é reforçada pela literatura que revela o fato de não haver diferenciação entre os papéis sociais ocupados por crianças e adultos e de ambos transitavam pelos mesmos espaços sociais. Não havia diferenciação entre as brincadeiras dos adultos e brincadeiras de crianças, tampouco havia censura com relação aos assuntos tratados juntos às crianças. Além disso, inexistia uma preocupação com a questão do trabalho infantil – as crianças trabalhavam juntos com os adultos por vezes, em espaços e condições inapropriados para a idade.



Figura 2: Bruegel, Jogos e brincadeira (1525)

Fonte: <http://www.khm.at>

Assim, a visão sobre a infância que predomina atualmente em diversas esferas sociais, como um período específico pelo qual todos passam, é uma construção que teve início na Modernidade³. A noção de que todos os indivíduos nascem bebês e que serão crianças até um determinado período, independentemente da condição vivida, tornou-se inegável.

³ A Modernidade, como explicitada por Rouanet (1998), é o resultado do processo de racionalização preconizado pelas Luzes - ligação do conhecimento patrocinado pelas ciências com os valores universais de progresso social e individual - que redundou em enormes modificações não só sociais como também culturais.

Os estudos de Ariès e dos demais teóricos destacam que o aparecimento da noção de infância na sociedade moderna foi uma construção social. A partir desses estudos ficou evidente que as visões sobre a infância são construídas social e historicamente: “a inserção concreta das crianças e seus papéis variam com as formas de organização social”. (Kramer, 2003, p. 85-86). Nesse sentido, os estudos da História e da Sociologia da Infância podem ser analisados como possibilidades para reflexões sobre a forma como entendemos e nos relacionamos atualmente com a criança.

1.1 Crianças e infância na Contemporaneidade - Por uma sociologia da Pequena Infância

“A fascinação pelos anos da infância, um fenômeno relativamente recente” (HEYWOOD, 2004, p.13)

A compreensão de que as crianças possuem características e necessidades próprias se deu tardiamente na história da humanidade e “coincide” com a chamada Era Moderna. Na Modernidade, exatamente em contraposição à noção medieval de que a criança não possuía uma forma específica de se relacionar com o mundo e dele se apropriar, instaura-se a noção da criança como um “vir-a-ser”.

Assim, ao mesmo tempo em que se reconhece a criança e as especificidades que constituem esse sujeito, contraditoriamente, nasce a ideia de sua negação, pois à medida que a infância passa a ser pensada como uma fase, um período geracional, pensa-se em uma condição que deve ser suplantada ou substituída pela racionalidade adulta. (VEIGA, 2004).

Ariès (1981) reforça essa noção ao afirmar que a Modernidade introduz a noção de que a criança é um ser incompleto que, para se tornar um ser pleno, um ser de razão, deverá ser educada.

Se analisarmos em um sentido figurado, criança refere-se à pessoa ingênua ou infantil, ideia essa, que se firmou pela primeira vez com o Iluminismo do século XVIII. Percebe-se que a criança se opõe ao adulto no que concerne à falta de idade ou de maturidade, porém, não se pode horizontalizar esse pensamento, já que ao fator idade estão associados determinados papéis e desempenhos específicos, dependendo da classe social na qual a criança está inserida.

É preciso levar em consideração os novos estudos que apontam sua participação no processo produtivo, a sua escolarização, o processo de socialização no interior familiar e da comunidade e suas atividades cotidianas.

Segundo Moss, Dahlberg e Pence (2000), existem diferentes formas de se compreender o termo criança que vai desde o reducionismo biológico até a compreensão de que a infância é socialmente construída a partir de diferentes discursos que, por sua vez, a definem como categoria social.

"Há muitas maneiras diferentes de entender a criança - por exemplo, como um vaso vazio a ser preenchido com o conhecimento por parte dos adultos, como um inocente na idade de ouro da vida, como o filho natural ou científico seguintes fases biológicas de desenvolvimento, ou como um co-construtor do conhecimento, da cultura e da identidade no relacionamento com outras crianças e adultos "(Moss, Dahlberg & Pence, 2000, p.109)

Como vimos, historicamente, a infância tem sido uma elaboração cultural resultado de um longo processo que lhe conferiu “um estatuto social e que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade” (SARMENTO, 2004, p. 365). O conceito de infância é, pois, algo construído socialmente e, portanto, não é algo inacabado e tão pouco consensual. Sarmento advoga que essa noção além de ser tensa e internamente contraditória, não se esgotou. “Esse processo é continuamente actualizado na prática social, nas interações entre crianças e nas interações entre crianças e adultos” (2004, p. 366).

Dando continuidade ao uso da representação iconográfica para fundamentar nossa análise, no quadro abaixo, percebemos, a partir de uma breve observação que as crianças aparecem com roupas diferentes das usadas pelos adultos, em um espaço predominantemente ocupado por elas e numa situação de brincadeira, que sugere movimento dos corpos, uma das características da infância como a concebemos hoje.



Figura 3: Portinari, Meninos Brincando(1958)
<http://www.museudainfancia.unesc.net>

De acordo com Jobim e Souza (1996), cada época articula um discurso que expõe as perspectivas e as ideias com relação às crianças. Dessa forma, o modo com que a sociedade produz os conceitos sobre a infância interfere diretamente no comportamento, definindo as formas de ser e agir segundo as expectativas traçadas nos discursos que transitam entre as pessoas. Segundo a autora, essas expectativas por sua vez, “correspondem aos interesses culturais, políticos e econômicos do contexto social mais amplo”. (p. 4, 2002)

É inegável que há, atualmente, um maior reconhecimento sobre as especificidades e as necessidades inerentes à infância. No entanto, esse processo ocorre de maneira tensa, com a presença de rupturas o que leva à convivência no cotidiano, de práticas que negligenciam e desrespeitam os direitos das crianças. A exploração do trabalho infantil, a exploração sexual, a escassez de escolas, a violência são fatos presentes em nossa sociedade. Abaixo, o quadro de Portinari, a criança morta (1944), que faz parte da série sobre os retirantes nordestinos ilustra uma realidade ainda presente: a mortalidade infantil que, pelos seus altos índices tornou-se uma das metas para o milênio⁴ estabelecida pela ONU no ano de 2000.

⁴ Em 2000, a ONU – Organização das Nações Unidas, ao analisar os maiores problemas mundiais, estabeleceu oito Objetivos do Milênio – ODM, que no Brasil são chamados de **8 Jeitos de Mudar o Mundo** – que devem ser atingidos por todos os países até 2015. Disponível em: <http://www.objetivosdomilenio.org.br/objetivos/>.



Figura 4: Portinari, C. A criança Morta (1944)

Fonte: Col. Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand São Paulo, Brasil

Dessa forma, o que se percebe é que os papéis assumidos pelas crianças e a forma como elas são encaradas pela sociedade ainda revelam aspectos paradoxais. Atualmente, algumas abordagens defendem que, cada vez mais, ocorre uma diluição entre o mundo das crianças com o mundo adulto, ou seja, os limites entre o universo infantil com o mundo adulto têm sido cada vez mais tênues. O incentivo ao consumismo infantil, a aproximação dos vestuários, dos aspectos comportamentais, a interação com a cultura midiática, o modo de agir das crianças para com os adultos são algumas dessas características de aproximação entre crianças e adultos.

Neste cenário, desde os anos 1990, o campo da Sociologia da Infância tem ocupado um espaço expressivo no panorama internacional ao propor trabalhos centrados no papel social exercido pelas crianças, isto é, considerar as crianças como atores sociais (SIROTA, 2001). A Sociologia da Infância aparece atualmente como uma nova perspectiva nos recentes estudos sobre a Infância.

Segundo Corsaro (1997), a perspectiva da Sociologia da Infância deve levar em consideração não só as adaptações e internalizações dos processos de socialização, mas também os

processos de apropriação, reinvenção e reprodução realizados pelas crianças. Essa visão de socialização considera a importância do coletivo: como as crianças negociam, compartilham e criam culturas com os adultos e com seus pares. Dessa forma, a Sociologia da Infância se constrói em oposição à ideia de infância como simples objeto passivo de uma socialização imperada por instituições e por adultos, bem como uma ruptura com uma concepção de infância que considera a criança um “vir a ser”.

A fundamentação da Sociologia da Infância baseia-se na ideia de que a infância é um construto social o que implica na recusa ao reducionismo biológico, propondo uma análise sociológica e crítica. Assim, o caráter inacabado da vida dos adultos é tão evidente quanto o das crianças, portanto, nessa concepção as crianças devem ser notadas como uma pluralidade de seres em formação, incompletos e dependentes.

O recente fenômeno da percepção dos agrupamentos humanos por categorias geracionais impacta na própria infância, conferindo a essa etapa do desenvolvimento humano uma subdivisão, baseada nas especificidades que a constituem. Vimos mais recentemente surgir o termo pequena infância para designar o período que vai de 0 a 6 anos de idade. Em seus estudos, Plaisance (2004, p.222) mostra que o termo pequena infância é “arbitrário e depende muito dos dispositivos institucionais voltados para a infância, das representações que a eles estão associadas”. Segundo a International Education (IE)⁵, podemos considerar como educação na primeira infância toda educação que tem lugar antes da educação obrigatória. A concepção dessa educação é de que se deve ir além da noção de ‘pré escola’, pois é uma educação de direito em si, tendo não apenas o propósito de preparar as crianças para a escola, mas também para a vida, tal como as demais etapas educativas.

Ainda que, no Brasil, a educação compulsória inicia-se a partir dos quatro anos de idade⁶, neste trabalho, consideramos o conceito utilizado mundialmente para referirmo-nos ao termo pequena infância. Assim, ainda que não se trate mais da educação que antecede a educação compulsória, mantemos a designação educação da pequena infância como sendo aquela destinada à faixa etária compreendida do zero aos seis anos e que se caracteriza pelo objetivo de desenvolver integralmente a criança indissociando as funções de educar e cuidar.

⁵ Disponível em: <http://www.iie.org/>. Acesso em 11 de abril de 2013

⁶ Em 11 de novembro de 2009, a Emenda Constitucional nº 59 alterou no Brasil o acesso à Educação Infantil conferindo a obrigatoriedade neste nível de ensino a partir dos quatro anos. Em abril deste ano, a Lei 12796 modificou a LDB adequando-a conforme alterações sofridas por meio de emendas à Constituição e leis ordinárias, dentre as quais destaca-se a ampliação da obrigatoriedade.

Vemos então que as concepções sobre a infância variam historicamente. A intenção aqui é deixar claro que a criança, depois de passar por um processo de anonimato num longo percurso histórico, alcança seu lugar dentro da sociedade. Trata-se, portanto, de compreendermos o aparecimento da noção de infância na sociedade moderna junto à emergência da escola de massas, à nuclearização da família e à constituição de um corpo de saberes sobre a criança (SARMENTO, 2003). Por um longo período, as crianças não ocuparam um espaço de destaque, assim como não havia uma preocupação em poupá-las das vulnerabilidades da época. Toda essa preocupação que se tem em relação à infância faz parte da cultura ocidental que emerge em meados do século XVI e se fortalece no século XVII, compondo uma base para debates em prol da valorização da criança no meio social, nos séculos posteriores. O que se torna também evidente é que, como construto social, histórico e cultural, o conceito de infância não cessa de se modificar.

Capítulo II

Bases históricas do atendimento educacional à criança pequena

A história da Educação Infantil no Brasil, de certa forma, acompanha os parâmetros mundiais, com suas particularidades, principalmente pela presença do caráter assistencialista que predominou, sobretudo, no atendimento às crianças de 0 a 3 anos e das crianças pobres de uma maneira geral. Essa história leva a marca das contradições de uma sociedade cindida socialmente: uma educação para as crianças abastadas financeiramente e outra, muito distinta para as crianças pobres. Além disso, uma concepção de atendimento educacional para a criança de 0 a 3 anos e outra para a criança a partir dos 4 anos. (Del Priori, 2004)

O atendimento educacional em instituições coletivas para a criança de 0 a 3 anos, durante muitas décadas, foi algo inconcebível, pois a melhor educação possível era tida como algo do âmbito privado e uma atribuição das mulheres. Assim, somente para as crianças pobres e enjeitadas, era previsto um atendimento institucional. Segundo Del Priore (2004), durante um longo período essas crianças eram depositadas nas “rodas expostas” para serem acolhidas pelas instituições religiosas, que possuíam objetivo assistencialista, cujo enfoque era a guarda, higiene, alimentação e os cuidados físicos das crianças. Ao longo de um determinado momento histórico, o que se percebe é que a creche “foi vista como um aperfeiçoamento das instituições que recebiam crianças abandonadas, como as antigas *Casas dos Expostos*”. (2004, p.276)

Na primeira metade do século XIX, iniciativas isoladas como a criação de creches, asilos e internatos surgiram como tentativas para resolver o problema da infância desvalida. No entanto, tal ação, apenas encobria o problema social da infância brasileira, sem buscar transformações mais profundas na sua realidade.

Sobre essas instituições, Kuhlmann (1998, p. 82) esclarece que

foram difundidas internacionalmente a partir da segunda metade do século XIX, como parte de um conjunto de medidas que conformam uma nova concepção assistencial, a assistência científica [...]. A grande marca dessas instituições foi a sua postulação como novidade,

como propostas modernas, científicas, palavras utilizadas fartamente nessa época de exaltação do progresso e da indústria. (1998, p.82)

Ao mesmo tempo, a educação começa a ser entendida como uma estratégia importante para um novo projeto de nação. Nesse projeto, a educação da criança a partir dos 4 anos, nos chamados jardins de infância é objeto dos estudiosos da Escola Nova que tem suas primeiras manifestações, no Brasil, no ano de 1882, por iniciativa de Rui Barbosa (1849-1923) que se inspirou nas obras de John Dewey. Nesse período, surgem no Brasil os primeiros “jardins de infância”, sendo o Colégio Menezes Vieira grande referência no desenvolvimento da programação pedagógica froebeliana⁷.

Como observa Kuhlmann (2000), a origem social e não a institucional inspirou atendimentos diversos com objetivos educacionais distintos. Para crianças com certo poder aquisitivo, os jardins de infância com a função de prepará-las para serem os cidadãos de amanhã. A própria designação reforça a ideia de porvir, a noção da criança como uma “sementinha” que um dia brotará. Para as crianças pobres, o não atendimento, ou o atendimento apenas para a infância desvalida, crianças órfãs, abandonadas, a oferta de um equipamento social para combater a pobreza ou para assistir às crianças órfãs visando o controle social.

A partir da metade do século XX, nota-se a crescente industrialização e urbanização do País, junto à entrada da mulher no mercado de trabalho e, por conseguinte o aumento de instituições direcionadas ao atendimento das crianças pequenas, como aponta Faria (2002).

A partir dos anos 70, encontramos intensas transformações na oferta educacional para a pequena infância. No ano de 1974, o Projeto Casulo, vinculado à Legião Brasileira de Assistência, ampliou e iniciou um trabalho sistemático na área de creche. Ainda nesse período, a Coordenação de Educação Pré-escolar, vinculada ao Ministério da Educação e da Cultura (MEC) foi criada apesar de o MEC já ter instituído vários programas de atendimento pré-escolar.

A inserção da Educação Infantil na Educação Básica é o reconhecimento de que a educação começa nos primeiros anos de vida e é essencial para o cumprimento de sua finalidade. Esse

⁷ Para Froebel, citado por Kishimoto, as educadoras são como jardineiras que devem cuidar das "sementinhas", ou seja, das crianças para que essas se desenvolvam. Por isso o termo Kindergarden (Jardim de infância). Em sua obra, Froebel sugere que, no início, a educação deve ser "somente protetora, guardadora e não prescritiva, categórica e interferidora" (Kishimoto, 2008, p. 7).

pressuposto é afirmado no Art. 22 da Lei 9394/96: “a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e nos estudos posteriores”.

2.1 Bases históricas do atendimento educacional infantil no município de Belo Horizonte

Os estudos históricos sobre o atendimento educacional à criança pequena, segundo Dalben et al (2002), revelam que as primeiras creches no município de Belo Horizonte são de origem filantrópica, tendo iniciado sua expansão nas décadas de 50 e 60. No final dos anos 70, iniciam-se as primeiras iniciativas comunitária para a criação de creches, localizadas nas periferias da cidade, sob coordenação de mulheres vinculadas à associações de bairros ou grupos eclesiais de base.

Segundo Miranda (1998), a partir da década de 1970, começam a surgir, nos discursos oficiais da Prefeitura, referências à criação de uma “política educacional” para o município, começando-se a tratar o conjunto de escolas como uma rede de ensino. No entanto, seguindo a tendência nacional da educação, a prioridade do ensino municipal era o ensino de primeiro grau (dos 7 aos 14 anos). De acordo com Vieira (1988), até o ano de 1975, o ensino pré-escolar municipal atendia 602 crianças, através dos jardins de infância e das classes anexas às escolas primárias.

A oferta de educação infantil em Belo Horizonte, já naquele momento, organizava-se em duas categorias. A pública (municipal e estadual) e a privada (particular, comunitária, filantrópica e confessional⁸). Vemos então que, durante um longo período, Belo Horizonte não realizava atendimento público para crianças de 0 a 3 anos de idade. Como tentativa de responder à demanda, seguindo o modelo difundido pela Política Nacional de Assistência Social e como resultado da pressão de movimentos sociais, em especial pelo Movimento de Luta Pró-Creches (MLPC), composto naquele período, sobretudo pelas iniciativas comunitárias, o

⁸ Segundo artigo 20 da LDB, as instituições privadas de ensino podem ser: particulares, instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características dos incisos seguintes; comunitárias, instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas educacionais, sem fins lucrativos, que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade; confessionais, as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas ou filantrópicas, na forma da lei.

município criou, no ano de 1983, as primeiras creches conveniadas⁹ com a Prefeitura de Belo Horizonte (PBH).

Embora considerada como rede privada, as instituições de Educação Infantil conveniadas recebiam importantes aportes financeiros do Poder Público Municipal, através do repasse de subsídios, de gêneros alimentícios, além da participação em programas de melhoria de qualidade e de apoio pedagógico, supervisão e capacitação. Vieira (1998), explica como se efetivava e em que consistia o convênio entre PBH e instituições de educativas

Através de assinatura de termo de convênio, estabelece-se a parceria entre a PBH e a entidade social prestadora direta dos serviços, atribuindo-se as responsabilidades e os deveres de ambas as partes. O convênio regula a relação poder público e entidade social, com o objetivo de prestação de serviços à população. No caso das creches, os serviços são ligados ao cuidado e à educação da criança de 0 a 6 anos e o apoio ao trabalho feminino. Entre os compromissos da PBH consta o repasse de um *per capita* financeiro (...) (VIEIRA, 1998, p. 33).

A partir do ano de 1989, há uma expansão nos convênios com as creches, realizada pela então Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social. Dalben et al (2002) destacam que essa expansão ocorre logo após a promulgação da Constituição Federal em 1988, junto à mudança governamental e ampliação das entidades a serem conveniadas. No entanto, essa expansão

parece ter sido resultado de uma pressão maior e diferenciada sobre o governo municipal, na área da Assistência Social, inclusive relacionada aos setores da representação política institucional [...] (DALBEN, 2002, p.75)

De acordo com Baptista e Coelho (1998), o atendimento à criança de 0 a 6 anos, em Belo Horizonte, se expandiu esparsamente, sem uma diretriz político-pedagógica, através de programas criados em diferentes órgãos do governo. Na trajetória histórica da Educação Infantil na Rede Municipal de Educação, “percebe-se como ela veio se dando de forma tangencial, isto é, sem ter sido assumida como prioridade e, sem sequer, um movimento de organização e de planejamento desse atendimento.” (BAPTISTA e COELHO, 1998, p. 15)

⁹ A política de convênio das creches possui critérios que não foram suficientemente documentados e descritos. O próprio termo convênio era um termo geral, cujo objeto era genérico, não explicitando a que tipo de atendimento se referia: servia ao mesmo tempo para asilos de idosos, atendimento a adolescentes ou jovens em situações de risco e para atendimento a crianças de 0 a 6 anos. (DALBEN, 2002, p. 75)

Como exposto anteriormente, foi no ano de 1988, com a promulgação da Constituição Federal¹⁰ que creches e pré-escolas foram reconhecidas como instituições de caráter eminentemente educacional. Além disso, a Constituição estabelece a existência de quatro sistemas de ensino “[...] autônomos entre si e responsáveis por campos específicos de atuação”: o sistema federal, refere-se à União; os sistemas estaduais, referem-se aos Estados; o sistema distrital, ao Distrito Federal, e os sistemas municipais de ensino, aos Municípios. A esse último é facultado um novo sentido de autonomia, estabelecendo, para esses entes federados três possibilidades: constituir um sistema próprio, responsabilizando-se, assim, por planejar, organizar e gerir seu sistema de ensino¹¹; estabelecer com o sistema estadual um sistema único ou integrar-se ao sistema estadual de ensino. De acordo com Baptista e Coelho (1998), o município de Belo Horizonte optou por organizar o seu Sistema de Ensino por entender que

ao se colocar no mesmo patamar dos demais entes da federação, Estado e União, teríamos maior autonomia para decidir sobre as diretrizes político-pedagógicas e administrativas no que tange a nossa esfera de governo. Na mesma Lei que se instituiu o Sistema Municipal de Ensino, criou-se também o Conselho Municipal de Educação¹². (1998, p.13)

No ano de 1998, o município instituiu o Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte e, na mesma Lei Municipal nº 7543, criou o Conselho Municipal de Educação (CME/BH), órgão do Sistema de Ensino, responsável pela normatização, deliberação e regulamentação da educação municipal, pelo seu acompanhamento e fiscalização. Uma das primeiras regulamentações do Conselho Municipal de Educação foi Resolução 001/2000 que fixou as normas para a Educação Infantil no município de Belo Horizonte.

Rosemberg (2002, p. 73) alerta que “Definir a educação infantil como primeira etapa da educação básica e incluí-la no sistema oficial de políticas educacionais, pode-se dizer, que é sair de um atendimento disperso para um atendimento estruturado, formalizado na Educação”. No entanto, é preciso atentar-se ao fato de que a institucionalização desse atendimento perpassa inúmeras tensões, sendo preciso ainda muitos avanços nesse campo.

¹⁰ O inciso IV do artigo 208 da Constituição de 1988 afirma: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de (...) atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade”.

¹¹ Sistema de Ensino é o conjunto de campos de competências e atribuições voltadas para o desenvolvimento da educação escolar, que se materializam em instituições, órgãos executivos e normativos, recursos e meios articulados pelo poder público competente, abertos ao regime de colaboração e respeitadas as normas gerais vigentes (CURY, Parecer CEB nº 30, 2000, p.13).

¹² Artigo 18 da Lei 9394/96 define a constituição dos sistemas municipais de ensino.

Nota-se que desde a década de 1980, através dos convênios firmados entre a Prefeitura de Belo Horizonte e as instituições, houve ampliação da oferta do atendimento de Educação Infantil, ainda que de forma indireta. Um dos exemplos de ações para ampliar vagas na Educação Infantil foi o Programa Adote um Pré, criado nos anos de 1990, pela Secretaria Municipal de Educação (SMED). Este programa se constituía na cessão de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, em regime de dobra, isto é, professores municipais lecionavam no ensino fundamental em um turno e no contra turno nas turmas de seis anos de idade, que poderiam funcionar em creches comunitárias, filantrópicas ou confessionais, ou em espaços indicados pelas comunidades. A equipe pedagógica da escola de origem do professor era responsável pela coordenação do trabalho desenvolvido por essas professoras.

Ao longo desse período, a construção do atendimento educacional infantil incidiu de maneira muito lenta e com ações pontuais, a exemplo da criação do programa Adote um Pré e de turmas de educação infantil nas salas ociosas do ensino fundamental, como se vê na TABELA 1, a seguir.

Tabela 1 - Atendimento público por matrícula da Educação Infantil em Belo Horizonte – 1995 / 2003				
Ano	Nº de escolas de Educação Infantil	Nº de salas de Educação Infantil em escolas do Ensino Fundamentl	Nº de turmas Adote um pré	Nº de matrículas em Educação Infantil
1995	11	-	68	6224
1996	12	13	92	6740
1997	12	12	112	4450
1998	12	38	118	5571
1999	13	85	28	5310
2000	13	68	0	4740
2001	13	105	0	5492
2002	13	151	0	6341
2003	13	199	0	7591

Fonte: SMED – SGE/GPLI /GECEDI. (TERRA, 2008, p. 132)

Os dados da TABELA 1 revelam que o programa não teve um impacto significativo na oferta da Educação Infantil. Entre os anos de 1995 a 1998, o número de turmas praticamente dobrou, entretanto, no mesmo período, houve uma redução de 653 matrículas na educação infantil.

Segundo Baptista (mimeo, s/d)), a partir do ano de 1998, o programa foi extinto e as matrículas das crianças de seis anos passaram a ser computadas como atendimento do ensino fundamental, em respeito à diretriz da política municipal que incorporou a essa etapa educativa as crianças de seis anos. O impacto dessa medida pode ser percebido a partir de 1998, com a redução do atendimento infantil nos anos subsequentes, 1999 e 2000, conforme expresso na TABELA 1.

Conforme argumenta Baptista (mimeo, s/d), as ações executadas na expansão do programa revelaram arranjos frágeis e, que, portanto, não configuraram a este o status de política pública. Problemas de integração entre escola e creche, incongruência das condições de trabalho entre as professoras e os profissionais das creches e o funcionamento de turmas em locais improvisados e inadequados, foram fatores que corroboraram para que a equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação propusesse, no ano de 1998, o término gradual do programa, que ainda funcionou até 1999 com turmas residuais. Segundo Terra (2008), a avaliação era de que essa ação representava uma maneira de ofertar o atendimento sem a garantia de qualidade. Apesar destas considerações, foi apenas no ano de 2004 que o município inauguraria a primeira Unidade Municipal de Educação Infantil.

Deste modo, e em sintonia com o cenário nacional, em Belo Horizonte, durante um determinado período, encontramos um atendimento educacional à criança pequena fragmentado, realizado em grande parte por instituições pré-escolares voltadas para suprir supostas “carências”, sem a devida interferência do Estado e com uma proposta pedagógica que, nas palavras de Kuhlmann (2001) conduzia para a submissão não só das famílias, mas também das crianças. Essa educação assistencialista promovia a chamada “Pedagogia da submissão”, : “[...] marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como uma dádiva, como favor aos poucos selecionados para recebê-lo” (KUHLMANN, 2001, p.183).

Capítulo III

A instituição do sistema e a criação do Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte

Como exposto no capítulo anterior, a luta pela implantação de instituições de Educação Infantil no município esteve presente mais fortemente, no cenário belorizontino, a partir dos anos 80, liderada pelo Movimento de Lutas Pró- creches (MLPC). Entretanto, somente vinte anos depois, com a criação do Conselho Municipal de Educação e, mais concretamente, com a aprovação da Resolução 001/2000 que regulamentava a Educação Infantil no município, foi que se iniciou o processo de incorporação dessas instituições ao Sistema Municipal de Ensino.

Segundo Nunes (2005), entender a educação de um município como um sistema educacional, nos seus diferentes níveis e dependências administrativas, significa buscar unidade na diversidade, integrar as partes no todo, assegurando um conjunto operante e coerente, mas que também preserve as especificidades. “Embora essa definição seja clara e lógica, colocá-la em prática, especialmente em relação à educação das crianças de 0 a 6 anos de idade, não é e nem tem sido simples, uma vez que exige gerenciamento em todos os níveis”. (KRAMER, 2007, p. 49).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil do Conselho Nacional de Educação, bem como as Diretrizes Operacionais foram documentos elaborados para instruir os sistemas e redes de ensino a respeito dos aspectos normativos da educação infantil que deveriam ser incorporados. Nesses documentos, os aspectos referentes a indissociabilidade entre o cuidado e a educação, a necessidade da constituição de uma identidade de caráter educacional para esse atendimento, além da importância da regularização das Instituições públicas e privadas junto aos Sistemas de Ensino foram aspectos ressaltados.

A incorporação das diferentes instituições de educação infantil - inclusive privadas com fins lucrativos - ao Sistema Municipal de Educação e a transferência do gerenciamento de convênios da Secretaria Municipal de Assistência Social para a Secretaria Municipal de Educação pôs em voga a necessidade e o desafio da implementação de critérios e da organização interna da própria Secretaria de Educação, que permitissem o acompanhamento

de uma nova demanda de trabalho. Um dos problemas que o município precisaria enfrentar para assumir sua responsabilidade constitucional para com a educação infantil era o fato de não possuir um sistema de ensino próprio nem um conselho municipal de educação, o que só veio a ocorrer em ano de 1998. A Lei nº 7.543 de 30 de junho instituiu o Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte e criou o Conselho Municipal de Educação, órgão de caráter deliberativo, normativo e consultivo sobre os temas de sua competência. Conforme expresso na lei, o Conselho tem como objetivo assegurar aos grupos representativos da comunidade o direito de participar da definição das diretrizes da educação no âmbito do Município, na tentativa de alavancar a qualidade dos serviços educacionais.

Ainda que o reconhecimento e a legitimação da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica tivessem sido expressos em 1988, por meio do inciso IV do art. 208 da Constituição Federal e reafirmados no art. 29 da Lei nº 9394 de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), a efetiva integração das instituições aos sistemas de ensino era um condição importante para assegurar à criança menor de seis anos seu direito a um atendimento educacional de qualidade. Essa integração, por sua vez, era tributária, entre outras coisas, do processo de regulamentação.

De acordo com o Boletim EI! de 08 de maio/junho de 2005¹³, denominado Integração das Instituições de Educação Infantil, o desafio de integrar creches e pré-escolas ao sistema educacional não se reduz ao processo de normatização ou regulamentação. Essa integração acontece de fato, em consonância com as concepções que informam o processo de elaboração da normatização construção, da forma como é dirigida e, depois, implementada. Em Belo Horizonte, esse processo iniciou-se por meio da elaboração, discussão e aprovação da Resolução CME/BH nº 001/2000.

O Conselho Municipal de Educação (CME/BH) fixou, por meio da Resolução 01/2000, as normas para o funcionamento das Instituições de Educação Infantil públicas e privadas de Belo Horizonte, o que se constituiu como um marco na trajetória do atendimento à educação infantil no município. Sua aprovação decorreu de um longo período de discussão iniciada em dezembro de 1998 pelo Conselho. O processo de regulamentação da Educação Infantil se estendeu por dezoito meses, entre sua elaboração e votação:

¹³ “O Boletim EI !” é uma publicação do Fórum Mineiro de Educação Infantil que começou a circular no final dos anos 90. Abordava temas de interesse de gestores, profissionais e militantes da educação infantil com o objetivo de auxiliar nas discussões e na tomada de decisões.

Logo após a aprovação do seu regimento interno, o Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte assumiu, como sua primeira missão, regulamentar a educação infantil no município. Viu-se assim diante do desafio de produzir normas para um conjunto diversificado de instituições, de diferentes categorias, com diferentes formas de organização e manutenção, contando com um quadro de profissionais também muito diversificado e com concepções distintas de atendimento à criança: instituições públicas municipais, instituições privadas particulares, privadas comunitárias, filantrópicas e confessionais (SILVA, 2002, p. 154).

A existência de um sistema próprio e a deflagração de um processo de integração das instituições de Educação Infantil exigiam uma nova estrutura de funcionamento da Secretaria Municipal de Educação, agora considerada órgão executivo do sistema municipal de ensino. Foi assim que, a partir da criação Gerência de Autorização de Funcionamento Escolar (GAFESC), dentro da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED/BH) que se sistematizou a regulamentação e a autorização do atendimento educacional, nas instituições de Educação Infantil, públicas e privadas, de acordo com os critérios definidos pela Resolução CME 01/2000 para o seu funcionamento, assegurando a responsabilidade do governo municipal e da sociedade em relação ao atendimento de qualidade.

No Diário Oficial do Município, na edição 002/2009, são explicitadas as instruções de serviço dessa Gerência. O Art. 1º diz que é competência da GAFESC assegurar a regularização, supervisão, acompanhamento e avaliação das instituições de Educação Infantil do SME/BH (públicas municipais e privadas particulares, comunitárias, confessionais e filantrópicas). Entre os procedimentos adotados pela GEFE/GAFESC para a regularização das Instituições de Educação Infantil ao SME/BH, pode-se destacar:

I – Orientar a instrução do Processo de Autorização de Funcionamento da Educação Infantil e/ou Renovação da Autorização de Funcionamento.

II - Analisar a documentação da Instituição apresentada pela mantenedora.

III - Analisar a Proposta Pedagógica e o Regimento Escolar da Instituição, com base na legislação educacional vigente, no contexto do Processo de Autorização de Funcionamento e/ou Renovação da Autorização de Funcionamento.

IV - Realizar verificação *in loco*, visando avaliar as condições de funcionamento da Instituição (espaço físico, atendimento, infraestrutura e desenvolvimento da Proposta Pedagógica) e demais exigências legais.

V – Elaborar Relatório Técnico circunstanciado, com base na análise dos documentos, da Proposta Pedagógica, do Regimento Escolar, na verificação *in loco* e nas demais exigências legais vigentes.

VI - Estabelecer Plano de Metas com as instituições que ainda não atendem o disposto na Resolução que regulamenta a Educação Infantil no SME, para adequação às normas legais vigentes e/ou para a melhoria da qualidade do atendimento.

XII – Implementar ações de divulgação da Regulamentação da Educação Infantil no município de Belo Horizonte.

XIII – Notificar as instituições que funcionam irregularmente, que não providenciaram a documentação e as adequações necessárias para o atendimento da Educação Infantil, nos prazos pré-estabelecidos, quando da verificação *in loco*.

XIV – Emitir relatório e encaminhar, ao CME, os casos de Instituições notificadas que não se manifestaram dentro do prazo estabelecido, para conhecimento e intervenção.

3.1 A Resolução CME/BH 001/2000 – O processo de regulamentação da Educação Infantil

A resolução organiza-se em três capítulos. O primeiro intitulado “Da Educação Infantil” se subdivide em seis seções que tratam “Do direito à educação e do dever de educar”, “Das disposições gerais”; “Dos princípios e fins”; Da proposta pedagógica e do regimento escolar”; Dos espaços físicos, das instalações e dos equipamentos e a última seção “Dos profissionais”.

Alguns aspectos merecem ser destacados nesse primeiro capítulo. Por exemplo, a reafirmação da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e sua constituição como direito da criança de zero a seis anos, conferindo ao Estado o dever de atender a criança, complementando a ação da família e da comunidade. Outro aspecto importante refere-se ao fato de se haver facultado, às instituições que compunham o Sistema Municipal de Ensino, matricular as crianças de seis anos no ensino fundamental. O Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte regulamentava, no ano de 2000, o ensino fundamental de nove anos ampliando a escolaridade obrigatória anos antes de essa regulamentação ocorrer em âmbito nacional pela Lei n° 11.114 de 16 de maio de 2005.

A Resolução em sua seção I, art. I determina que a educação infantil, primeira etapa da educação básica, constitui direito da criança de zero a seis anos, a que o Estado tem o dever

de atender, complementando a ação da família e da comunidade. Estabelece ainda, em seu parágrafo único, que é facultado às instituições que compõem o Sistema Municipal de Ensino (SME) organizar a oferta de educação infantil para crianças de zero a cinco anos e matricular as crianças de seis anos no ensino fundamental, assegurando-lhes nove anos de escolaridade obrigatória na Rede Pública Municipal.

Ao situar os princípios norteadores, a Resolução reconhece o caráter educativo e formativo que devem estar presentes na Educação Infantil. Além disso, destaca-se a importância atribuída à brincadeira como forma privilegiada de expressão do pensamento infantil (inciso II do art. 4º). Atualmente, o jogo e a brincadeira infantil são, cada vez mais, reafirmados como instrumentos indissociáveis das propostas pedagógicas da Educação Infantil, pois se compreende que privilegiam as interações sociais, a construção de novos conhecimentos, a produção de cultura pelas crianças, favorecem o desenvolvimento afetivo, emocional, cognitivo, além do desenvolvimento da linguagem, autoestima e independência da criança (BRASIL, 1998, p.28). Essa mudança na concepção de brincadeira revela uma modificação da concepção de criança. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, por exemplo, determinam, no seu Art. 9º, que “*as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira (...)*” (BRASIL, 2009).

O art. 6º da seção IV, estabelece como competência das instituições educacionais elaborar e executar a proposta pedagógica e que, na mesma, deve estar contido o regimento escolar. O art. 9º explicita os elementos que devem ser contemplados por estes instrumentos, indicando, por exemplo, que devem constar os fins e objetivos da proposta, ressaltando a garantia da igualdade de tratamento, do respeito às diferenças, da qualidade do atendimento e da liberdade de expressão; a concepção de criança, de desenvolvimento infantil e de aprendizagem, sua relação com a sociedade e o ambiente; a característica da população a ser atendida e da comunidade na qual se insere, entre outros aspectos.

O Art. 7º resolve que a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve estar fundamentada numa concepção de criança como sujeito de direitos, ser social e histórico, participante ativo no processo de construção de conhecimentos e deve assegurar:

I - princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e

- do respeito ao bem comum;
- II - princípios políticos dos direitos e deveres de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à democracia;
- III - princípios estéticos e culturais da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade das manifestações artísticas e culturais;
- IV - o respeito à identidade pessoal de alunos, de suas famílias, professores, outros profissionais e à identidade de cada unidade educacional;
- V - a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/lingüísticos e sociais da criança.

O segundo capítulo da Resolução aborda elementos que norteiam o processo da autorização de funcionamento, credenciamento e supervisão das instituições. É de competência da Secretaria Municipal de Educação através desta Resolução e por meio dos seus órgãos competentes definir instrumentos e formulários para a tramitação destes processos. O último capítulo trata das Disposições Transitórias.

No ano de 2012, a Resolução CME/BH nº 001/2012¹⁴ alterou a Resolução CME/BH nº 001/2000 que fixa normas para o funcionamento de instituições de Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte. Ocorreu a inclusão de um Parágrafo único que determina que deve ser garantida a matrícula e a permanência das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas Instituições de Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino, através de ações compartilhadas entre Educação, Saúde e Assistência Social. No Art.º1, foi determinado que educação e cuidado são ações constituintes da Educação Infantil e, portanto, direito da criança. As demais alterações¹⁵ não trazem implicações para a análise deste estudo, uma vez que se referem, principalmente, a mudanças na forma de encaminhar a documentação e de organizar e estruturar os órgãos competentes para procederem às análises dos pedidos de autorização de funcionamento.

3.2 Os primeiros desafios após a regulamentação da Educação Infantil em Belo Horizonte

Frente às mudanças significativas que a legislação nacional - por meio da Constituição de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – conferiu à Educação Infantil e aos processos de implementação desta no

¹⁴ A Resolução com as devidas alterações encontra-se nos anexos deste estudo.

¹⁵ As alterações da Resolução podem ser consultadas nos anexos deste trabalho.

município, as discussões em torno da regulamentação da Educação Infantil em Belo Horizonte se intensificaram. A partir da aprovação da Resolução 01/2000 do CME/BH torna-se mais evidente, no âmbito do município que, creches e pré-escolas, públicas e privadas, integram o sistema municipal de ensino e este, por sua vez deve “autorizar, credenciar e supervisionar” seu funcionamento, uma vez que

Não há dúvidas de que as creches e pré-escolas, públicas e privadas, existentes ou que venham a ser criadas, precisam estar conforme a lei e as normas dos respectivos sistemas de ensino. A Educação Infantil deixa de ser objeto de “oferta livre, sem regulação”, passando a se constituir em concessão, devendo, portanto, estar sujeita à supervisão, fiscalização e avaliação do poder público (VIEIRA, BAPTISTA e COELHO, 2003, p. 21).

A Resolução CME/BH nº 001/2000 foi importante para o processo de Regulamentação da Educação Infantil no município de Belo Horizonte. Especialmente no que diz respeito às normas de funcionamentos, espaços físicos, gestão dos estabelecimentos, proposta pedagógica e regimento escolar e formação docente. Nesse momento inicial da implantação da Resolução, fortaleceram-se as discussões, no âmbito do poder público municipal, sobre a expansão do atendimento público em Educação Infantil.

Relativo a essa questão da regulamentação da Educação Infantil, Vieira, Baptista e Coelho (2003), citando Campos, apontam aspectos fundamentais que devem ser considerados nesse processo:

1. Definição dos objetivos a serem alcançados pela regulamentação da Educação Infantil e dos procedimentos a serem adotados para a sua aceitação e implementação;
2. Clareza quanto ao fato de que a autorização de funcionamento e o movimento pela melhoria processual de qualidade (que vai além dos padrões mínimos, inova e amplia objetivos dos serviços de educação e cuidado) não são excludentes, mas podem não ser simultâneos;
3. Adoção de indicadores de qualidade simples e claros, compreensíveis e divulgados para a maioria das pessoas e que possam ser facilmente aferidos em visitas de fiscalização;
4. Reconhecimento da importância do papel a ser cumprido pelos órgãos regulamentadores que devem ter capacidade fiscalizadora e punitiva para fazer cumprir o padrão mínimo, para evitar que as exigências se percam no vazio.

Além disso, é necessário considerar a realidade e as características sociais e culturais de cada região uma vez que “exigências acima da possibilidade da maioria das instituições podem resultar em efeitos negativos - fechamento das instituições, desestímulo à expansão com aumento de custos - que superem os eventuais benefícios da regulamentação” (CAMPOS, 1998 *apud* VIEIRA, BAPTISTA e COELHO, 2003, p. 21).

Dessa forma e segundo Vieira, Baptista e Coelho, a regulamentação da Educação infantil deve:

- a) definir a formação docente de acordo com a legislação nacional que fixa a formação mínima de nível médio, modalidade normal, para o exercício da docência na Educação Infantil, nas instituições públicas e privadas.
- b) considerar itens vitais para constituir o espaço físico propício ao atendimento de qualidade na Educação Infantil, tais como: salubridade (ventilação, luminosidade, higiene, ter água tratada, saneamento, instalações sanitárias); segurança; conforto para atividades que exigem concentração, descanso ou movimentação -.
- c) prezar pela razão professor/criança, de acordo com LDB – art. 25, considerando-se a capacidade de atendimento, as idades e a proposta pedagógica.
- d) acordar proposta pedagógica e o regimento interno, com o estabelecimento de diretrizes para elaboração e com a Resolução CNE/CEB no 01/1999 e com as normas do respectivo sistema.
- e) considerar que a gestão dos estabelecimentos deva explicitar os instrumentos e mecanismos de participação dos professores, dos pais e da comunidade, bem como as atribuições e competências do órgão normativo e do órgão executivo, no cumprimento das normas.
- f) estabelecer a necessidade de prazos, de planos de metas, de validade delimitada da autorização de acordo com as Diretrizes Operacionais do CNE.
- g) ofertar a educação especial, na perspectiva da inclusão na Educação Infantil regular.

3.2.1 O Programa Primeira Escola e a situação da oferta de Educação Infantil em Belo Horizonte, no início dos anos 2000

A Lei municipal nº 8.679, sancionada em 25 de novembro de 2003, instituiu a criação das Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI's) em Belo Horizonte e, junto a elas, o cargo de Educador Infantil, por meio do Programa Primeira Escola. O principal objetivo deste programa, segundo estudos de Terra (2008), é ampliar o atendimento e garantir o direito à Educação Infantil pública às crianças com idade entre zero e 5 anos e 8 meses. Esta lei trouxe algumas definições acerca do atendimento em educação infantil na rede pública, como mostraremos a seguir.

Segundo a Lei nº 8.679/03, as Unidades de Educação Infantil (UMEI's) devem garantir o pleno atendimento educacional às crianças de até 5 anos e oito meses. Essas instituições são vinculadas a uma escola municipal e é a direção dessa escola referência também a responsável pela direção da unidade vinculada. A partir dessa definição, as primeiras UMEI's foram implantadas. Conforme dados apresentados anteriormente, a inauguração das UMEIs “coincide” como o início do atendimento público para crianças de zero a três anos no município de Belo Horizonte.

Segundo consta no estudo realizado por Terra (2008), as maiores dificuldades na implantação das UMEI's foram a localização de áreas apropriadas para a construção e a elaboração dos projetos em tempo hábil. Segundo dados da Gerência de Rede Física Escolar (2013), da Secretaria Municipal de Educação, em 2004, foram implantadas 15 (quinze) UMEI's, seguidas dos seguintes números nos anos seguintes: 13 (treze), em 2005; 2 (duas), em 2006; 7 (sete), em 2007 e 3 (três), em 2008, sendo que ainda estão em processo de implantação outras 23 (vinte e três) Unidades, além de 9 (nove) que passam por reforma e/ou ampliação. Os dados relativos ao número de UMEI's construídas revelam um planejamento e um efetivo crescimento do atendimento em educação infantil.

No entanto, é preciso ressaltar, que a oferta do atendimento público no município de Belo Horizonte para essa etapa da educação não se restringe às UMEI's: ela acontece também nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI's) e nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF) que contam com turmas de Educação Infantil, e que também passam a

compartilhar das diretrizes pedagógicas e operacionais do Programa Primeira Escola, como mostra a tabela a seguir.

Tabela 2 – Número de matrícula por estabelecimento da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte - 2000/2008									
Estabelecimentos	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
UMEI's	0	0	0	0	2.599	3.216	4.905	6.635	6.829
EMEI's	3.380	3.339	3.439	3.439	3.536	3.656	3.695	3.627	3.624
EMEF's	1.360	2.093	2.938	3.952	4.213	4.199	3.809	3.855	3.839
Total	4.740	5.492	6.341	7.391	10.438	11.071	12.409	14.117	14.292

Fonte: SMED/GCPF/GECEDI/SGE/PI (mimeo, s/d)

A análise da TABELA 2 revela, através dos números de atendimentos realizados, o impacto do Programa Primeira Escola na estruturação do atendimento em Educação Infantil no município. Se no ano 2000, atendiam-se 4.740 crianças na rede pública, em 2008 esse número passou para 14.292. Esses dados demonstram um investimento considerável realizado pelo poder público municipal para garantir a ampliação do atendimento, principalmente se considerarmos que o número de crianças atendidas por faixa etária, na educação infantil, é bem menor que nas outras etapas da Educação Básica, e também que a necessidade do atendimento em tempo integral, principalmente para as crianças de 0 a três anos, também é um aspecto que pesa para a diminuição dessa cobertura.

Capítulo IV-

A regulamentação da Educação Infantil em Belo Horizonte e a busca por um atendimento educativo de qualidade

Neste estudo, verificou-se como ocorre o processo de autorização das Instituições de Educação Infantil no município de Belo Horizonte, justificado pela tentativa de uma oferta de qualidade na educação para a primeira infância. Para tanto, foram realizadas consultas no sistema informativo virtual da Secretaria Municipal de Educação. Porém, o sistema demonstrou-se bastante confuso, principalmente na classificação de Instituições não autorizadas. Instituições em situações idênticas eram, por vezes, classificadas de diferentes formas, podendo ser consideradas extintas, indeferidas e/ou não autorizadas. Esse ponto dificultou a pesquisa, além do que a localização dos processos e da documentação referente a essas instituições só pode ser efetivada a partir de conversas com as técnicas responsáveis pela Gerência de Autorização do Funcionamento Escolar (GAFESC) na Secretaria Municipal de Educação.

Segundo dados da Secretaria Municipal de Educação, do ano de 2000 até o ano de 2010, o município de Belo Horizonte, possuía 749 Instituições de Educação Infantil autorizadas. Deste número, 78 eram municipais¹⁶, 198 privadas conveniadas e 476 privadas particulares.

As tabelas a seguir apresentam os dados referentes às Instituições autorizadas e não autorizadas desde 2000 até o ano de 2010; as excluídas, ou seja, as que encerraram suas atividades nesse período e as que se encontravam em processo de tramitação no pedido de autorização.

¹⁶ As Instituições municipais incluem as Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI's), as escolas municipais com oferta de Educação Infantil e as escolas com turmas de Educação Infantil.

Tabela 3 – Instituições Municipais de Educação Infantil do SME de Belo Horizonte – 2000/2010					
Regional	A	N	T	E	Total
Barreiro	10	0	2	0	12
Centro-sul	6	0	0	0	6
Leste	8	0	1	1	10
Nordeste	14	0	3	1	18
Noroeste	12	0	0	0	12
Norte	9	0	3	3	15
Oeste	8	0	0	0	8
Pampulha	4	0	0	1	5
Venda Nova	7	0	1	0	8
Total	78	0	10	6 ¹⁷	94

Legenda
A- Autorizada
N - Não Autorizada
T - Em tramitação
E - Extinta

Fonte: SMED/GEFE/GAFESC - Gerência de Autorização do Funcionamento Escolar, 2013.

As Escolas Municipais (EMEI's) e as Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI's), pertencentes à Rede própria de ensino do município são aquelas criadas e mantidas com verba pública destinada à educação. Além disso, os docentes são recrutados por meio de concurso público realizado pela prefeitura do município. A forma de autorização/renovação ocorre de maneira um pouco diferente das instituições particulares, principalmente com relação à exigência de alguns documentos, como por exemplo, apresentação do comprovante de habilitação exigida para o exercício da profissão docente não é necessária, uma vez que todos realizaram concurso público que, por sua vez, exige a formação mínima em nível médio na modalidade Normal.

A autorização pode ser concedida pelo período de no máximo três (3) anos. De acordo com o Art. 14 da Resolução 001/2012 a Instituição que obtiver sua autorização/renovação pelo período inferior ou igual a dezoito (18) meses ficará sujeita a acompanhamento sistemático da

¹⁷ A análise dos processos de autorização aponta que nenhuma instituição municipal foi extinta ao longo desse período. Apenas foram fechadas turmas de educação Infantil que existiam em escolas municipais, por um determinado período ou por uma determinada demanda de atendimento.

Secretaria Municipal de Educação, uma vez que, ao determinar esse curto período, o indicativo de que a escola apresentou problemas está presente.

Tabela 4 - Instituições de Educação Infantil Privadas Conveniadas com a PBH do SME de Belo Horizonte– 2000/2010					
Regional	A	N	T	E	Total
Barreiro	24	0	0	0	24
Centro-sul	26	0	0	0	26
Leste	29	0	0	0	29
Nordeste	20	0	0	0	20
Noroeste	32	0	0	2	34
Norte	20	0	0	0	20
Oeste	22	0	0	0	22
Pampulha	10	0	0	1	11
Venda Nova	12	0	1	0	13
Total	195	0	0	3	198

Legenda
A- Autorizada
N - Não Autorizada
T - Em tramitação
E - Extinta

Fonte: SMED/GEFE/GAFESC - Gerência de Autorização do Funcionamento Escolar, 2013

As instituições privadas conveniadas com a prefeitura são aquelas que estabelecem um convênio junto à Prefeitura Municipal e recebem subsídio público. Além do repasse financeiro, a Prefeitura fornece a merenda e o kit escolar para todas as crianças e promove a formação dos gestores, professores e educadores das creches conveniadas, nos mesmos padrões assegurados à rede própria. Todas as entidades mantenedoras de instituições educacionais privadas, que sejam comunitárias, filantrópicas e confessionais¹⁸, sem fins lucrativos, que possuam autorização de funcionamento expedido pela Secretaria Municipal de Educação, que atendam a crianças com deficiência ou que estejam sob medida de proteção e

¹⁸ As instituições de ensino comunitárias são instituídas por grupo de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas educacionais sem fins lucrativos, que incluam em sua entidade mantenedora representantes da comunidade. As instituições de ensino Confessionais são iniciativas composta por grupo de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendam à orientação confessional e ideologia específica. Já as Filantrópicas são criadas por grupo de pessoas físicas ou jurídicas com a finalidade de oferecer escolarização e/ou apoio pedagógico gratuito à população carente, sem fins lucrativos, e que atendam aos critérios da Lei nº 9.790, de 23 de março de 1999. Disponível em : http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/caderno_de_instrucoes.pdf

que sejam localizadas no município de Belo Horizonte podem participar do processo que ocorre através de Chamamento Público¹⁹ publicado no Diário Oficial do Município.

As Instituições privadas particulares são aquelas que se mantêm unicamente de verba própria. Segundo classificação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), são aquelas instituídas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, com fins lucrativos. O Sistema de Ensino do município de Belo Horizonte é, também, responsável pela autorização e fiscalização dessas instituições.

Tabela 5 - Instituições Privadas Particulares de Educação Infantil do SME de Belo Horizonte- 2000/2010					
Regional	A	N	T	E	Total
Barreiro	40	1	19	14	74
Centro-sul	69	1	13	22	105
Leste	56	0	9	29	94
Nordeste	53	1	7	38	99
Noroeste	89	0	13	33	135
Norte	31	0	6	24	61
Oeste	64	0	17	51	132
Pampulha	43	0	12	15	70
Venda Nova	31	1	13	13	74
Total	476	4	109	255²⁰	844

Legenda
A- Autorizada
N - Não Autorizada
T - Em tramitação
E - Extinta

Fonte: SMED/GEFE/GAFESC - Gerência de Autorização do Funcionamento Escolar, 2013

¹⁹ O último Chamamento Público ocorreu em 29/12/2011. A celebração do Convênio objetiva o atendimento à Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica e fica condicionada à disponibilidade de recursos orçamentários e financeiros da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. O recurso financeiro repassado pelo Município é calculado com base no número de crianças atendidas por instituição, segundo faixa etária e período de atendimento (parcial/integral). Além do recurso financeiro, cabe à Administração Municipal acompanhar, assessorar, supervisionar e orientar as ações pedagógicas, oferecer gêneros alimentícios e desenvolver ações de prevenção e promoção à saúde das crianças atendidas nas instituições, mediante a participação das Secretarias Municipais de Educação(SMED), Secretaria Municipal Adjunta de Segurança Alimentar e Nutricional (SMASAN) e Secretaria Municipal de Saúde(SMSA). (Diário Oficial do Município, 29 de dezembro de 2011).

²⁰ A maioria das instituições extintas encerrou suas atividades ao longo dessa primeira década após a aprovação da Resolução CME 001/2000. Uma hipótese que explicaria esse esse número elevado de instituições extintas seria o impacto da Regulamentação, que de alguma forma inibe aquele atendimento que não segue as exigências das legislações.

Apesar de tabela acima constar 4 (quatro) instituições como indeferidas, a pesquisa no arquivo físico constatou que, no período em análise, 2000 a 2010, 7 (sete)²¹ instituições não receberam autorização/renovação de funcionamento. Os indeferimentos ocorreram nos anos de 2000, 2001, 2002, 2005, 2009 e 2010.

4.1A regulamentação da Educação Infantil: Os processos de autorização indeferidos

Conforme consta nos processos da SMED, a primeira Instituição que teve seu processo indeferido pertencia à regional Pampulha e era uma instituição comunitária. No ano de 2001, os órgãos responsáveis receberam uma denúncia de que a creche estaria negligenciando algumas condições importantes para o seu adequado funcionamento e vinha realizando o atendimento em um ambiente insalubre, com a oferta de uma alimentação pobre em nutrientes, baseada em pão com manteiga. Além disso, o marido da proprietária foi acusado de fazer uso de substâncias ilegais na Instituição. De acordo com o processo, a instituição realizava o atendimento no mesmo imóvel em que os proprietários residiam. Ainda conforme consta no processo, essas acusações não foram confirmadas, mas a Instituição começou a ser acompanhada pela Gerência para verificar o atendimento realizado.

Após a denúncia, duas conselheiras realizaram uma visita no local e verificaram que algumas exigências estavam pendentes e que, na ocasião, a proprietária informara que não havia condições de cumpri-las. Segundo o relatório que consta no processo, a instituição atendia aproximadamente 30 crianças entre quatro meses e dois anos e era mantida graças à contribuição voluntária dos pais. A Instituição não possuía profissionais habilitados para realizar o atendimento e, a direção informou às técnicas da Gerência de Funcionamento e Autorização Escolar que não teria condições de arcar com a contratação de professores com formação em nível médio, na modalidade magistério.

O relatório aponta, ainda, que a Proposta Pedagógica apresentada era insubsistente, e não atendia à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e demais legislações, além

²¹ No Sistema Virtual, foi encontrado o dado que indica que sete instituições de Educação Infantil tiveram os pedidos de autorização de funcionamento negados. Entretanto, em consultas aos arquivos físicos, os dados referentes a três instituições não foram localizados, como se verá à continuação.

de não ser subscrita por profissional habilitado²² e nem por outro responsável qualquer. Seguindo as exigências da Constituição Federal de 1988, LDB, Estatuto da Criança e do Adolescente e, diante da situação apresentada, o Conselho Municipal de Educação julgou inadequado o atendimento ao qual as crianças estavam sendo submetidas e, considerando as dificuldades constatadas, sugeriu o eminente encerramento das atividades no local.

A segunda Instituição teve seu processo indeferido no ano de 2005. A escola conveniada com a prefeitura localizava-se na regional Centro-sul e funcionava em espaço adaptado. Eram atendidas cento e vinte e três (123) crianças divididas em 8 (oito) turmas. Segundo consta no processo de autorização, a Instituição apresentou inúmeras pendências documentais, tais como: não ser considerada associação civil nos termos da lei, não se caracterizar como filantrópica sem fins lucrativos, não explicitar em seu estatuto os objetivos de promoção, defesa e vigilância dos direitos das crianças e dos adolescentes e não incorporar o novo ordenamento jurídico para a infância e a adolescência expressos no Estatuto da Criança e do Adolescente, na Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Além disso, a Proposta Pedagógica apresentada apontava para a necessidade de ser reelaborada coletivamente.

No ano de 2000, a Instituição recebeu um Plano de Metas para ser cumprido até o ano de 2002. Neste documento, anexado ao arquivo, os pontos mais agravantes apresentados pela Instituição referiam-se ao espaço físico e ao corpo docente. A escola não possuía área verde, o espaço disponibilizado era deficitário, a quantidade e a qualidade dos materiais e equipamentos eram insuficientes, a segurança e a limpeza e higiene apresentavam-se inadequadas. O Plano de Metas sugeriu que seria fundamental que a instituição investisse na contratação de profissionais habilitados e que regularizasse a situação trabalhista dos mesmos. O documento solicitou ainda que fosse realizada uma campanha para angariar fundos para a construção de um novo imóvel.

A Instituição não conseguiu se adequar a todas as exigências e solicitou um novo Plano de Metas com o prazo estendido. A solicitação foi aceita pela Secretaria Municipal de Educação, entretanto, no ano de 2005 a creche teve que encerrar suas atividades por não conseguir

²² De acordo com a legislação, são considerados habilitados os profissionais formados em curso Normal de Nível Médio, em curso Normal Superior ou em curso de Pedagogia.

realizar todos os pontos pertinentes à sua continuidade de trabalho que garantissem o direito da criança à educação.

A terceira Instituição não autorizada no período pesquisado localizava-se na regional Nordeste, pertencia à rede particular e atendia, em seis (6) salas de aula cento e quatro (104) crianças em um prédio adaptado que possuía espaços estreitos e muitas escadas. De maneira parecida com a segunda instituição, esta teve suas atividades encerradas por não se adequar às solicitações do Plano de Metas.

As melhorias necessárias apontadas no Plano de Metas foram expressas em uma extensa lista anexada ao processo. Esse documento requeria a reestruturação da Proposta Pedagógica da escola contemplando as especificidades da Educação Infantil: registro de concepção de criança, de desenvolvimento e de aprendizagem abordando o brincar como atividade fundamental e a necessidade de aprimorar teoricamente a avaliação, em consonância com o Art. 10 da Resolução CME/BH 01/2000. Além disso, indicava-se a necessidade de registrar a caracterização da população atendida, apontar as áreas de conhecimento em geral; explicitar o regime de funcionamento; critérios de enturmação, faixa etária das crianças por turma e adequar a razão professor criança segundo Art. 11 da Resolução 001/2000. O Plano de Metas solicitava também, o incentivo e a oferta de cursos de formação para qualificação profissional das professoras não habilitadas. Além de exigir a regularização da situação dos professores referente à formação de acordo com o Art. 32 da mesma resolução.

Com relação ao espaço físico, foi solicitado que a Instituição o reorganizasse e melhor definisse a distribuição dos ambientes como, por exemplo, definir a utilização da sala de recreação/ dormitório e organizá-la para o atendimento à Educação Infantil e providenciar divisórias para os vasos sanitários garantindo a privacidade das crianças no banheiro.

O documento ainda demandava melhorias na qualidade e quantidade do material lúdico e pedagógico como:

- Aquisição de brinquedos e materialidade para o desenvolvimento de jogos de faz-de-conta;
- Aquisição de livros de histórias infantis e disponibilizá-los em local de fácil acesso para as crianças;

- Organização do espaço da biblioteca/computação viabilizando-o para a utilização na Educação Infantil.

Aspectos relacionados à materialidade também foram apontados como pontos fracos para o atendimento de qualidade às crianças atendidas na Instituição. Providenciar mobiliário adequado à faixa etária e disponibilizar água filtrada às crianças no segundo pavimento da escola foram quesitos também solicitados.

A autorização da Instituição foi condicionada ao cumprimento desses requisitos. Diante do não cumprimento, a própria Instituição enviou uma declaração à Secretaria Municipal de Educação comunicando o encerramento de suas atividades a partir do ano de 2010.

A quarta Instituição pertencia também à regional Nordeste. Era uma instituição conveniada que apresentava graves problemas com relação ao espaço físico e, também, com as questões financeiras. Segundo os processos, a instituição atendia trinta e cinco (35) crianças em uma região de famílias pobres. Diante dessas condições, a creche não conseguia se manter apenas com a verba da prefeitura. Foi firmado um Plano de Metas com as seguintes exigências:

- Providenciar outro espaço para realizar o atendimento, que garanta as condições de localização, acessibilidade, segurança, salubridade e saneamento, respeitando as necessidades de desenvolvimento das crianças;
- Inserir professores habilitados em seu quadro de docentes;
- Adquirir mobiliário adequado à faixa etária;
- Adquirir material pedagógico e brinquedos próprio à faixa etária atendida.

A Instituição não cumpriu esses objetivos e, em decorrência do falecimento de sua diretora, decidiu e comunicou à Secretaria Municipal de Educação o encerramento de suas atividades.

Com relação à quinta, sexta e sétima Instituição não autorizadas, poucas informações foram obtidas. Os arquivos referentes aos processos não foram localizados nos arquivos físicos da Secretaria Municipal de Educação (SMED).

A quinta Instituição pertencia à regional Venda Nova e foi localizada no sistema de informação virtual. Segundo a responsável pela regional, esta escola solicitou autorização

junto à SMED, no entanto, antes de a portaria de indeferimento ser publicada, a escola encerrou suas atividades. Sobre a sexta e sétima Instituições, as únicas informações obtidas foram seu nome e regional pertencente. Não foram encontradas no arquivo físico as documentações referentes a elas.

Os parâmetros para a autorização de funcionamento de uma escola de Educação Infantil percorrem inúmeras variáveis. São fatores primordiais: a apresentação do Alvará de Localização e funcionamento emitido pelo órgão competente de Regulação Urbana e o Alvará de Autorização Sanitária expedido pela Secretaria Municipal de Saúde/Gerência de Vigilância Sanitária Regional. Estes dois documentos atestam que o local oferece segurança e que não expõe a criança a riscos ou a um ambiente insalubre, além de garantir que a integridade física da criança esteja assegurada.

Além destes dois Alvarás, a comprovação de que todos os professores possuem habilitação mínima exigida para atuarem na Educação Infantil são determinantes no andamento do processo de solicitação para o funcionamento das escolas. Segundo membros da equipe de Gerência de Autorização de Funcionamento Escolar (GAFESC), a não apresentação dessas exigências interrompe automaticamente esse processo, ou seja, o pedido não é encaminhado pela Secretaria Municipal de Educação ao Conselho Municipal de Educação para ser deliberado.

Outros aspectos também são relevantes para a autorização do atendimento nas escolas, porém a inobservância deles não resulta na interrupção da análise do processo. Esses aspectos podem ser expressos como exigência de complementação, em um documento que é o Plano de Metas. Como foi demonstrado, algumas das Instituições não autorizadas não conseguiram cumprir as metas para obterem a autorização de atendimento às crianças.

Pode-se inferir então, que ao apontar déficits em fatores como espaço físico, materialidade, materiais pedagógicos e lúdicos, proposta pedagógica e regimento escolar, a Secretaria Municipal de Educação e o Conselho Municipal de Educação entendem que a não realização dessas exigências assinalam que essa Instituição corre o risco de não assegurar o cumprimento do direito da criança à educação de qualidade, impedindo-a de gozá-lo em sua plenitude.

Conforme vimos na descrição dos processos que culminaram no fechamento de instituições de Educação Infantil e na análise de outros processos de autorização de funcionamento, como se verá a seguir, há o indicativo de uma prevalência com relação à integridade física e com a segurança da criança, o que aponta para predominância de uma concepção de cuidado. Porém, não se pode negar que haja algumas sugestões da Gerência de Autorização de Funcionamento Escolar (GAFESC), nos Planos de Metas, para que as Instituições invistam na aquisição de brinquedos e material pedagógico, na criação de cantos de faz-de-conta, na descrição da concepção de infância no seu Projeto Político Pedagógico o que sugere uma concepção de infância e de criança que requer uma educação que não se pautе exclusivamente no cuidar e zelar.

4.2 As autorizações e os Planos de Metas

Em função da natureza do problema deste estudo, que se volta, como foi dito anteriormente, para a busca das concepções de Infância subjacentes nos documentos e no processo de regulamentação da Educação Infantil no município de Belo Horizonte, no período compreendido entre os anos 2000 a 2010, realizou-se uma pesquisa utilizando a análise do conteúdo como estratégia para o estudo.

Nesta pesquisa, foram considerados documentos oficiais produzidos e elaborados pela Secretaria Municipal de Educação ou pelo Conselho Municipal de Educação cuja circulação foi feita amplamente e divulgada para rede de escolas dos municipais. Foram analisados além da Resolução CME 001/2000, as proposições curriculares do município para a Educação Infantil, a legislação referente à Educação Infantil produzida em Belo Horizonte e no país e todos os documentos e instrumentos utilizados pela Gerência de Autorização e Funcionamento Escolar (GAFESC) no processo de autorização das Instituições de Educação Infantil. Após essa análise das informações e extraídos todas aquelas relevantes para este estudo foi realizada a análise de conteúdo e a categorização dos dados.

Segundo Cellard (2008), o uso de documentos em pesquisa justifica-se pelo fato de que eles permitem aplicar a dimensão do tempo à compreensão do social. Ademais, a análise documental contribui para a observação do processo de amadurecimento ou de evolução de

indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros.

A análise de conteúdo foi empregada como uma metodologia de pesquisa na tarefa de descrever e interpretar o conteúdo de uma classe de documentos e textos (Olabuenaga e Ispizúa (1989). Neste estudo buscou-se analisar as descrições documentais, qualitativas ou quantitativas, na tentativa de reinterpretar as informações e alcançar uma compreensão dos significados num plano que ultrapassa a leitura comum.

A categorização realizada visa, portanto, uma operação de classificação dos elementos de uma mensagem seguindo determinados critérios. Segundo Olabuenaga e Ispizúa (1989), ela facilita a análise da informação, mas deve fundamentar-se numa definição precisa do problema, dos objetivos e dos elementos utilizados na análise de conteúdo.

No decorrer da investigação, foi constatada a necessidade de realizar entrevistas com as profissionais para confrontarmos alguns dados que surgiam de maneira incongruente. As entrevistas se deram de maneira semiestrutura com as profissionais que atuavam na Gerência de Autorização e Funcionamento Escolar (GAFESC) há mais tempo. Para Lüdke e André (1986)

a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. (Lüdke; André, p. 33-34, 1986)

Inicialmente, havíamos decidido realizar a análise dos processos de Autorização de funcionamento referentes aos anos de 2000, 2005 e 2010. No entanto, segundo a responsável pela Gerência de Autorização e Funcionamento Escolar, os dados só começaram a ser organizados e computados a partir do ano 2006. Os números referentes às instituições que foram autorizadas, não autorizadas, extintas de 2000 a 2005, não foram organizados. Para obtermos essa informação seria necessária uma busca no arquivo físico e a contagem a partir dos processos de cada Instituição. Ao tomarmos conhecimento deste fato, e em virtude do período de conclusão do estudo, decidimos realizar a pesquisa a partir de uma amostra que englobaria dois períodos: o primeiro, imediatamente após a estruturação do órgão competente GAFESC e o segundo, após decorrida uma década de seu funcionamento.

De acordo com as responsáveis pelo setor, a transição das Instituições de Educação Infantil conveniadas com a PBH, antes vinculadas ao Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente de Belo Horizonte (CMDCA/BH)²³ para a Secretaria Municipal de Educação ocorreu de maneira automática. Nesse momento, houve a transferência dessas instituições que antes eram de responsabilidade de órgãos de caráter assistencial para os órgãos educacionais.

Nesse início dos anos 2000, a Secretaria Municipal de Educação e o Conselho Municipal de Educação ainda iniciavam a articulação de suas ações e, também, a própria divulgação do trabalho. Havia poucos profissionais para realizar e cumprir todas as funções que deveriam ser desempenhadas, e ainda um desconhecimento desses novos órgãos por parte da população em geral. Segundo relatos dos profissionais, muitas Instituições não procuraram a SMED para regularizar a situação, pois ponderavam que a autorização emitida por órgãos do poder estadual bastava para a continuidade do seu atendimento educacional. Em virtude da falta de pessoal, a cobrança para que essas instituições se regularizassem junto ao Sistema Municipal de Ensino foi ocorrendo de forma espaçada e gradual.

Na pesquisa, foi verificado que, num primeiro momento, efetivou-se a transferência da rede conveniada da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social (SMDS) para a Secretaria Municipal de Educação (SMED), e que a grande maioria recebeu Planos de Metas que indicavam aspectos como:

- A necessidade de reorganização dos espaços físicos, devido à precariedade de algumas escolas;
- Melhorias na infraestrutura dos imóveis, como pinturas, iluminação, colocação de portas, cancelas, etc.
- Elaboração de Proposta Político-Pedagógica condizente com os artigos da Resolução 001/2000 e demais legislações;
- Materialidade, pois muitas não possuíam, por exemplo, material lúdico pedagógico;

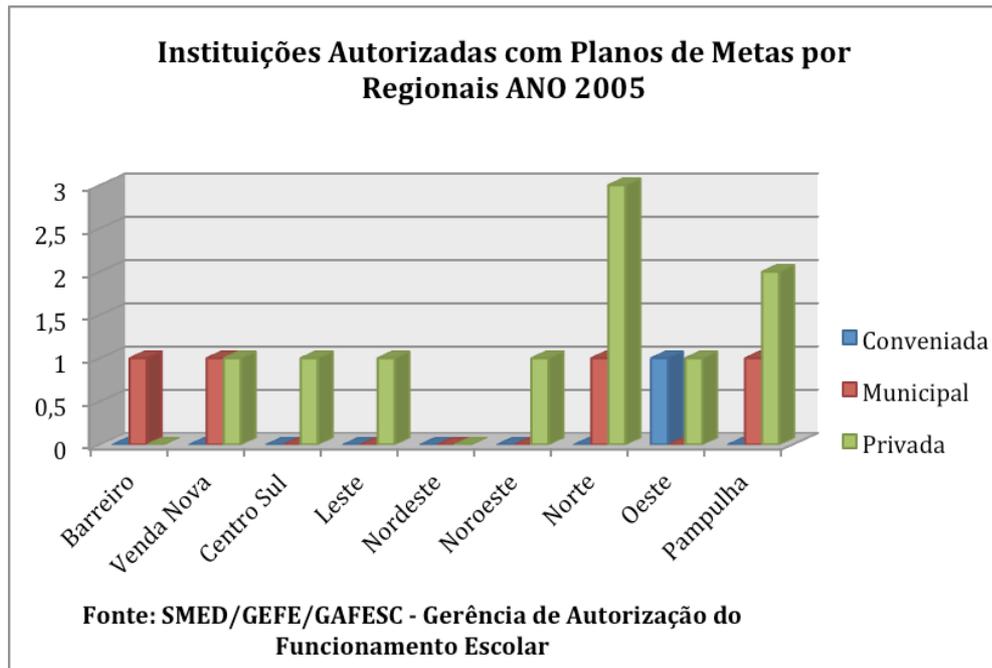
²³ De acordo com o portal da Prefeitura de Belo Horizonte, o CMDCA é um conselho temático, voltado para um grupo específico da população. Ele é um órgão deliberativo, cujas decisões têm força de lei. O Conselho é composto, respeitada a paridade, por representantes da sociedade civil e do poder executivo local. A principal função do Conselho é definir diretrizes para a formulação das políticas públicas de atenção à criança e ao adolescente, construindo parâmetros que vão orientar a criação de projetos e programas pelo governo municipal.

- Apontamento para a necessidade do incentivo à formação mínima exigida por lei para os profissionais da Educação Infantil.

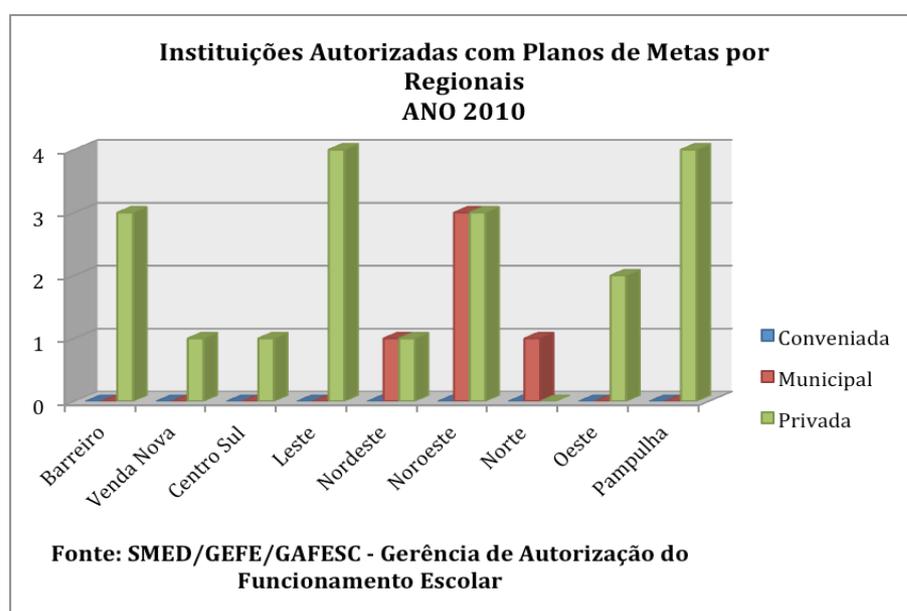
Conforme mencionado e diante dessa realidade, optou-se por realizar a investigação nos anos de 2005 e 2010 e, dessa forma, analisar os dados pós período de estruturação da Secretaria Municipal de Educação e referentes a uma década após a aprovação da Resolução 001/2000 do Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte, respectivamente. Constatou-se que, no período analisado, oitenta e nove (89²⁴) Instituições foram autorizadas. Deste total, trinta e nove (39) receberam Plano de Metas ou seja, elas foram autorizadas, porém foram pontuados alguns itens que deveriam ser adequados, segundo a Resolução 001/2000.

O gráfico abaixo revela a distribuição destes Planos de Metas a partir das regionais e do tipo de escola. Nele é possível verificar que no ano de 2005, das trinta e quatro (34) autorizadas, quinze (15) instituições tiveram o pedido de autorização deferido com assinatura de Plano de Metas. Foram quatro (4) Instituições Municipais, distribuídas pelas regionais do Barreiro, Venda Nova, Norte e Pampulha e apenas uma (1) conveniada pertencente à regional Oeste. Como se vê, a grande maioria (dez instituições) das autorizadas com Plano de Metas são Instituições Privadas Particulares, sendo uma (1) da regional Centro-sul; uma (1) da Leste; uma (1) da Noroeste; três (3) da Norte; uma (1) da Oeste, duas (2) da Pampulha e uma (1) em Venda Nova.

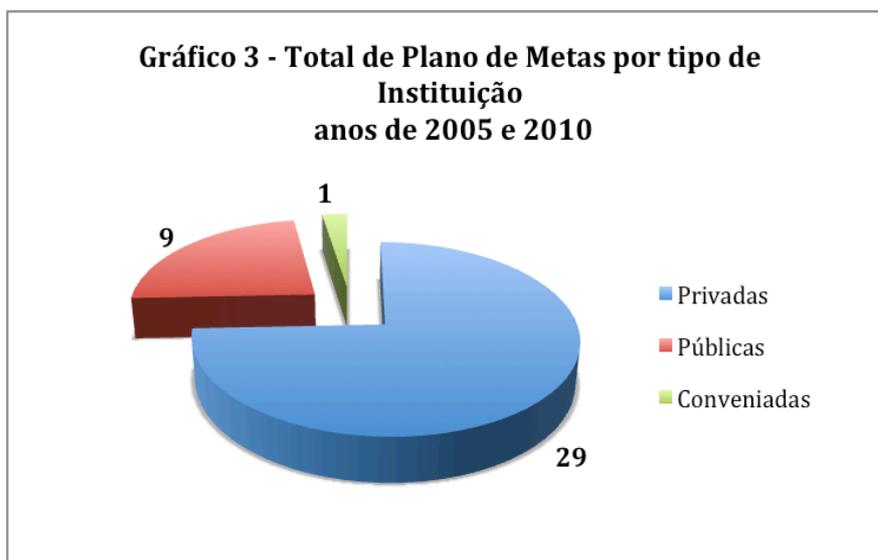
²⁴ Não foram localizados os arquivos referentes a quatro (4) instituições, dois (2) arquivos estavam em trâmite no Conselho Municipal de Educação e um (1) em espera para o início de seu processo de tramitação para sua autorização.



As mesmas informações foram coletadas relativas ao ano da primeira década da Resolução 001/2000. Nesse ano, foram autorizadas cinquenta e cinco (55) Instituições, sendo vinte e quatro (24) com Plano de Metas. O gráfico abaixo, mostra que foram firmados Plano de Metas com cinco (5) Instituições municipais das regionais Norte, Nordeste, Noroeste. Os demais foram encaminhados a dezenove (19) Instituições privadas particulares, nas demais regionais, sendo três (3) no Barreiro, uma (1) na Centro-sul, quatro (4) na Leste, uma (1) na Nordeste, três (3) na Noroeste, duas (2) na Oeste, quatro (4) na Pampulha e uma (1) em Venda Nova.



Nessa primeira análise, é possível notar que a maior incidência de Planos de Metas firmados entre Secretaria Municipal de Educação e instituições educativas foram com aquelas do tipo privadas particulares, onde também, se concentra a maior oferta da Educação Infantil no município de Belo Horizonte, como pode ser visto na representação abaixo. Segundo dados da SMED, as instituições privadas particulares são responsáveis por 45% do total de Instituições autorizadas e em funcionamento no município de Belo Horizonte.



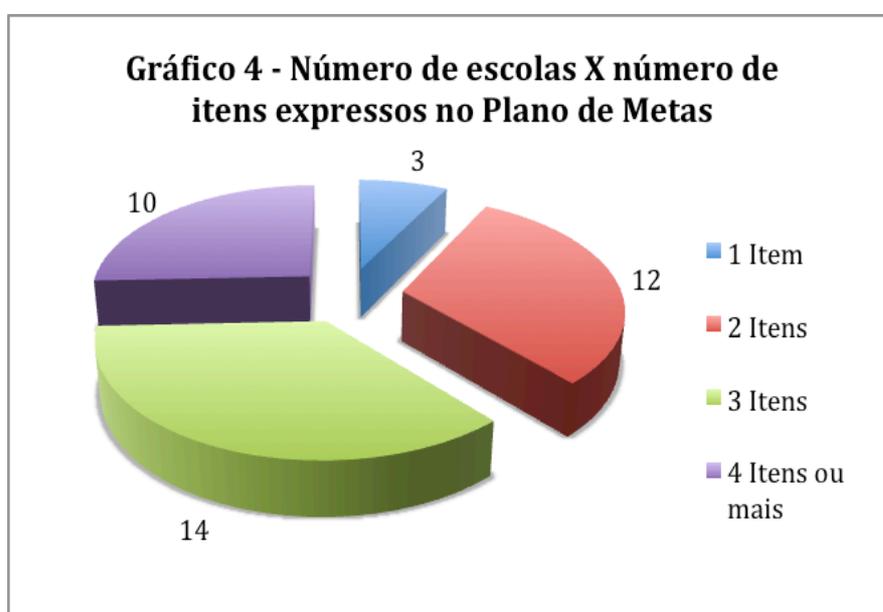
Fonte: SMED/GEFE/GAFESC - Gerência de Autorização do Funcionamento Escolar, 2013

As Instituições Municipais que receberam Plano de Metas no período pesquisado eram, em sua maioria, recém inauguradas e tiveram exigências de melhoria em seu Plano Político Pedagógico e regimento escolar e algumas adaptações do espaço físico.

Uma das hipóteses para termos localizado apenas uma (1) instituição conveniada com Plano de metas é a de que grande parte dessas Instituições terem sido transferidas da Secretaria Municipal da Assistência Social para a Secretaria Municipal de Educação, no início dos anos 2000. Nesse processo, as instituições tiveram que se submeter às alterações e aos padrões estabelecidos pela área da Educação. Além disso, o recorte temporal definido nesta pesquisa pode ter implicado neste resultado. Importa assinalar que, o fato de termos encontrado um número maior de Planos de Metas para as instituições pertencentes à a Rede Própria do que para aquelas pertencentes à rede conveniada não permite inferir que as instituições públicas encontram-se em piores condições de atendimento no momento de requerer a autorização de funcionamento do que as da rede conveniada. Evidenciou-se a necessidade de se realizar um

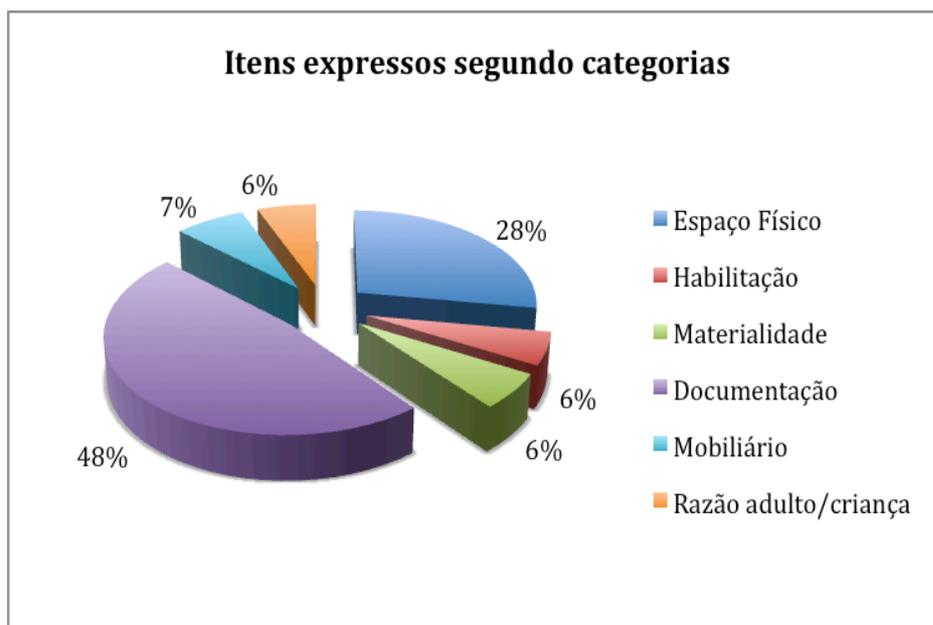
estudo que faça um levantamento dos dados do processo de regulamentação da Educação Infantil em sua totalidade.

Durante a investigação, foi levantado o número de itens pontuados para que cada Instituição realizasse melhorias. O gráfico abaixo ilustra o fato de que as escolas, em sua maioria, firmavam Planos de Metas com a Secretaria Municipal de Educação que contemplavam dois ou três aspectos a serem aprimorados para a segurança de uma oferta de Educação Infantil condizente com a Resolução 001/2000 e demais legislações do mesmo âmbito.



Fonte: SMED/GEFE/GAFESC - Gerência de Autorização do Funcionamento Escolar, 2013

A análise a seguir, revela o estudo realizado com os trinta e nove (39) Planos de Metas assinados com as Instituições autorizadas no período em questão. No total, cento e vinte e sete (127) elementos foram citados nesses documentos agrupados, segundo critérios da própria Secretaria Municipal de Educação, em seis (6) categorias: Espaço Físico, Habilitação, Materialidade, Documentação, Mobiliário, Razão adulto/criança.



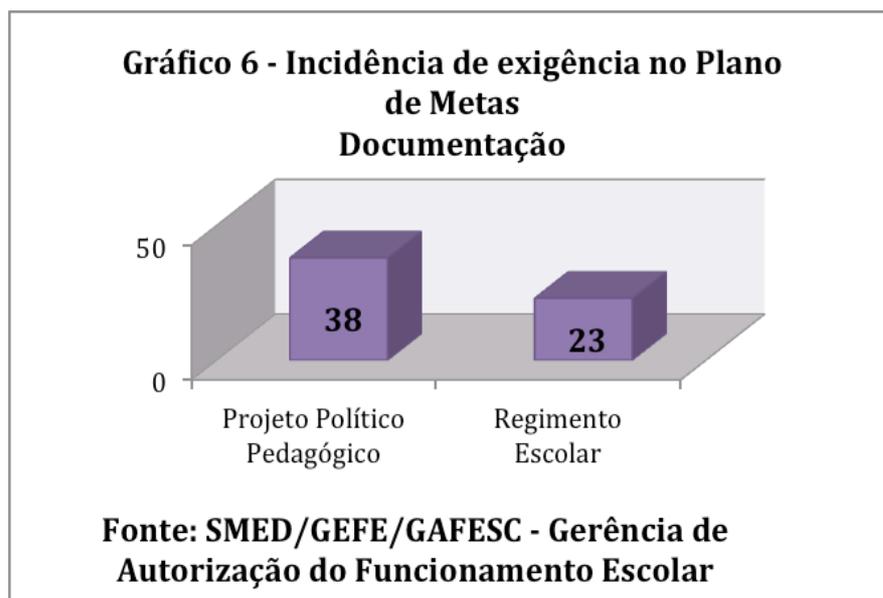
Fonte: SMED/GEFE/GAFESC - Gerência de Autorização do Funcionamento Escolar, 2013

O gráfico acima mostra que a categoria Documentação foi o aspecto que mais apresentou itens a serem aperfeiçoados. Este grupo representa 48% do total de itens pontuados e engloba indicações como reelaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP), reestruturação do regimento escolar, de acordo com as normas técnicas exigidas; adequação do PPP às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil²⁵ e à Resolução 001/2000 do CME/BH, além de pontuar a importância da escrita coletiva do PPP e de incorporarem os documentos organizados pela SMED como “Eixos para sistematização do Projeto Político Pedagógico da Educação Infantil” e “Subsídios para o Projeto Político Pedagógico na Educação Infantil”.

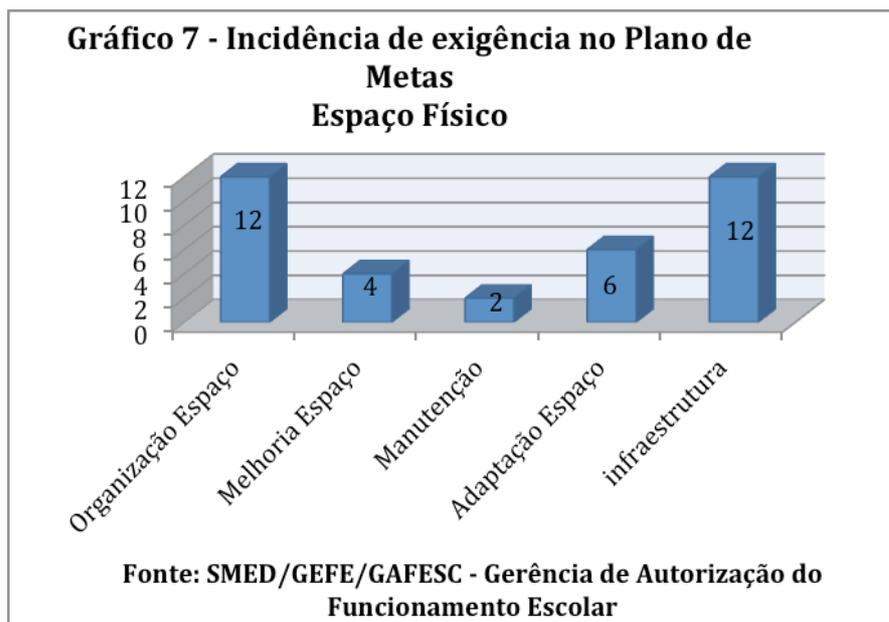
Também foi sinalizada e solicitada a complementação do PPP para o atendimento dos princípios educativos específicos da Educação Infantil em conformidade com a legislação. Pontuou-se, ainda, a necessidade de se explicitar de maneira clara, qual a concepção de criança e de educação adotada pelas Instituições. Tais exigências revelam que as ações da GAFESC explicitam a importância atribuída à expressão concisa e contundente da concepção

²⁵ A Resolução No. 5 de dezembro de 2009 tem caráter mandatório e institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a serem observadas na organização de propostas pedagógicas pelas instituições educativas. Essas Diretrizes estabelecem os princípios, fundamentos e procedimentos que devem orientar essas instituições na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação dessas propostas. (TERRA, p. 89, 2008)

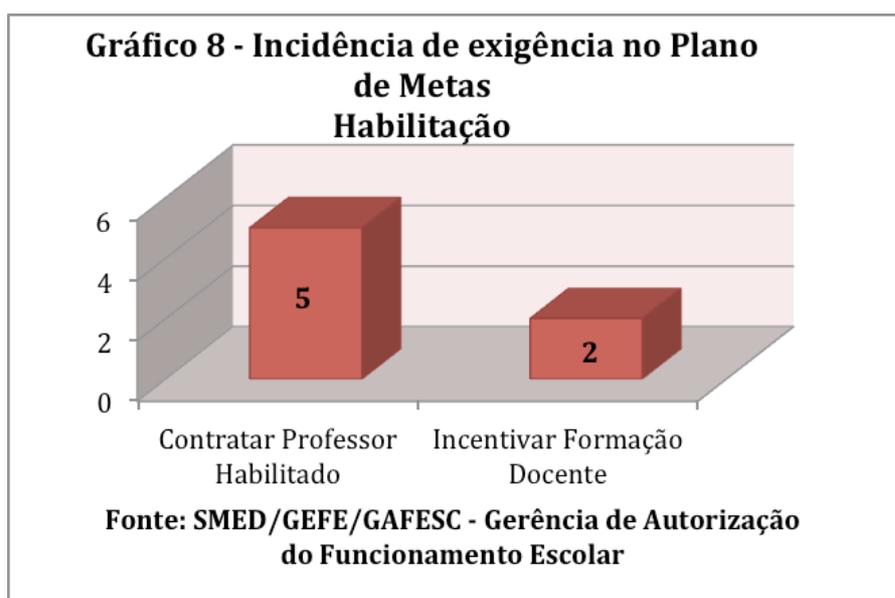
de infância assumida no atendimento educacional e que este documento deve expressar a orientação da Resolução 001/2000 que determina em seu Art. 7º que “a proposta pedagógica das instituições de educação infantil deve estar fundamentada numa concepção de criança como sujeito de direitos, ser social e histórico, participante ativo no processo de construção de conhecimento”. A representação abaixo demonstra o número de incidência dos itens incluídos nesta categoria.



A segunda categoria que mais envolve exigências é a que se refere ao Espaço físico. Aspectos como melhorias e manutenção do espaço e da infraestrutura, como pintura, limpeza, iluminação e instalação de equipamentos e acessórios que contribuam para a segurança das crianças; organização e adequação dos espaços de acordo com as especificidades da Educação Infantil são as principais questões apontadas. Segundo entrevista realizada com uma das profissionais da SMED, essas solicitações visam a oferta de um espaço preparado e adaptado para atender as características desta faixa etária, por isso a importância de pensá-lo e estruturá-lo de acordo com as demandas do público atendido pela Instituição. O gráfico a seguir, revela o número de ocorrências dessas solicitações nos Planos de Metas analisados.



Com relação aos docentes da Educação Infantil, a categoria denominada Habilitação refere-se às exigências relativas à contratação de professores habilitados e, em alguns casos, na regularização trabalhista desses profissionais. Ademais, alguns Planos de Metas expressavam a preocupação da Secretaria Municipal de Educação com relação ao incentivo de formação para as profissionais que ainda não eram habilitadas e o estímulo à formação continuada das que possuíam o magistério.



Como já mencionado anteriormente, essas exigências deixaram de ser expressas nos Planos de Metas e passaram a ser condicionantes, junto aos Alvarás de Localização e Sanitário, para o

andamento do processo de requerimento de autorização. Ao ser questionada sobre este fato, Marisa Silva²⁶ relatou como é realizada, atualmente, a exigência relativa à contratação de profissionais habilitados, conforme se pode verificar no trecho de sua entrevista²⁷ transcrito abaixo.

Nós encaminhamos, há um tempo atrás, Instituições com professores em formação, principalmente os do final do curso de pedagogia. Hoje isso é muito questionável no Conselho. Já se passou muito tempo, as Instituições já estão cansadas de saber que precisam e não dá mais para trabalhar com profissional não habilitado. Existem hoje vários cursos pós-médio, curso de pedagogia. Isso significa também uma desqualificação do trabalho, por exemplo, você é formada e eu não te contrato por que eu vou ter que te pagar como professora, mas eu contrato uma estudante [...], coloco ela como professora no meu quadro de professores e pago ela como estagiária. O Conselho não admite mais. Quer dizer, eu estou colocando aí toda questão dessa formação do profissional da Educação Infantil em jogo. Se toda vez que uma Instituição for contratar um profissional em formação e colocar ele no lugar de um professor habilitado, o que é que eu estou falando? Eu estou dizendo que eu não preciso de professor habilitado para lidar com criança. Isso não é feito no Ensino Fundamental, por que isso é feito na Educação Infantil? Por que a legislação vai abrir mão, o Conselho, a SMED? [...] Isso desqualifica a Educação Infantil [...] que ainda está lutando por seu espaço, está buscando uma melhoria, um reconhecimento da educação básica e a gente ainda vai aceitar professor não habilitado? É através da legislação, da punição, de não passar processo para o Conselho que a gente vai conseguindo aos poucos regularizar o sistema. (Marisa, técnica da GAFESC, 16 de maio de 2013)

O Art. 5º da Lei nº 8.679, que institui as UMEI's, orienta quanto às atribuições que o professor de Educação infantil deve exercer. É possível notar que há uma preocupação quanto ao trabalho pedagógico. O artigo determina que este profissional execute atividades fundamentadas no conhecimento científico sobre o desenvolvimento integral da criança pequena, além de contemplar a organização de tempos e espaços que privilegiem o brincar como forma de expressão, pensamento e interação das crianças e de propiciar situações em que a criança possa construir sua autonomia.

São funções de responsabilidade do professor, segundo o Art.5º, aquelas em que o cuidar e o educar sejam o eixo norteador do desenvolvimento infantil. De acordo com os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI)²⁸ o educar é:

²⁶ Foram adotados nomes fictícios neste estudo visando preservar a identidade das entrevistadas.

²⁷ Entrevista concedida por Marisa Silva, profissional da SMED e membro do CME de BH, em maio de 2013.

²⁸ Segundo portal do MEC, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) foram concebidos com o intuito de ser um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam na Educação Infantil. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>.

propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis. (vol. 1, P.23)

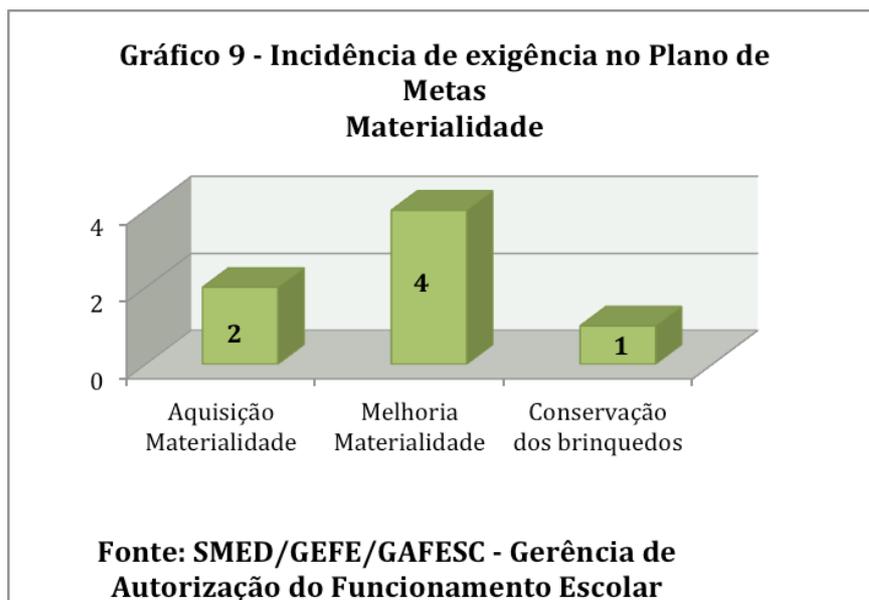
Ainda de acordo com o RCNEI, a ação do cuidar atravessa a dimensão afetiva e relacional do cuidado, e por esta razão é fundamental que o professor possa auxiliar a criança a identificar suas necessidades e priorizá-las. Assim,

cuidar da criança é, sobretudo, dar atenção a ela como pessoa que está num contínuo crescimento e desenvolvimento, compreendendo sua singularidade, identificando e respondendo às suas necessidades. Isto inclui interessar-se sobre o que a criança sente, pensa, o que ela sabe sobre si e sobre o mundo, visando à ampliação deste conhecimento e de suas habilidades, que aos poucos a tornarão mais independente e mais autônoma. (vol 1, p. 24 e 25)

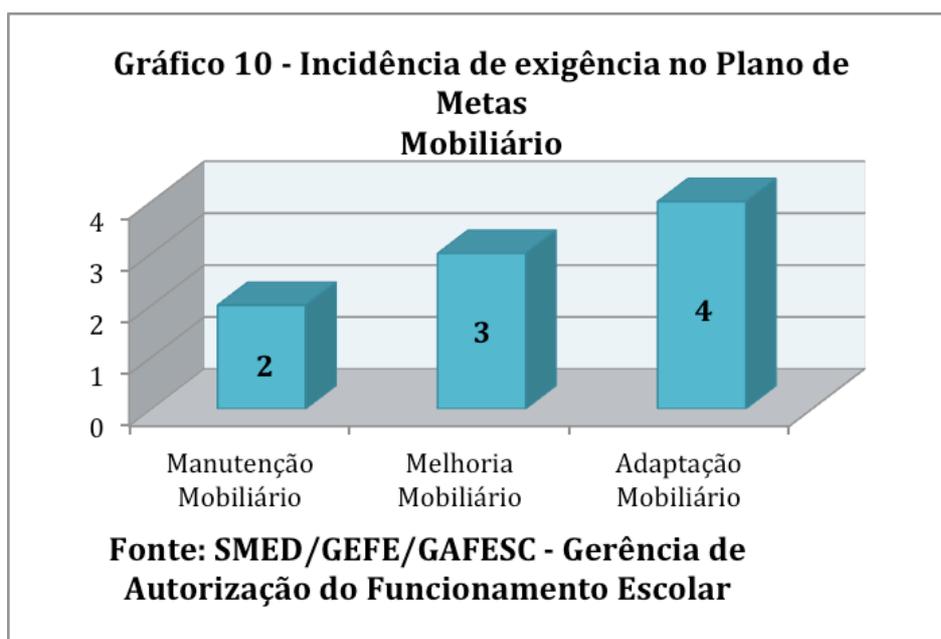
Assim, segundo Barreto (1994), cabe ao professor refletir sobre sua prática profissional e avaliá-la, buscando aperfeiçoá-la para que as novas funções da educação infantil estejam

associadas a padrões de qualidade, vindo de concepções de desenvolvimento que consideram as crianças nos seus contextos sociais, ambientais, culturais e, mais concretamente, nas interações e práticas sociais que lhes fornecem elementos relacionadas às mais diversas linguagens e ao contato com os mais variados conhecimentos para a construção de uma identidade autônoma. (BARRETO, p. 13, 1994)

Sobre as categorias materialidade e mobiliário foram pontuados elementos no Plano de Metas que visavam a adequação à Educação Infantil. Com relação à materialidade, aspectos como aquisição de jogos pedagógicos, investimento em livros infantis, conservação e utilização de brinquedos que incentivem a fantasia infantil de acordo com a faixa etária. Algumas sugestões como organização de cantos do brincar com espelhos e materialidade específica, disposição de todos esses materiais em locais de alcance para as crianças apareceram em sete (7) do total de elementos analisados, como ilustrado a seguir.



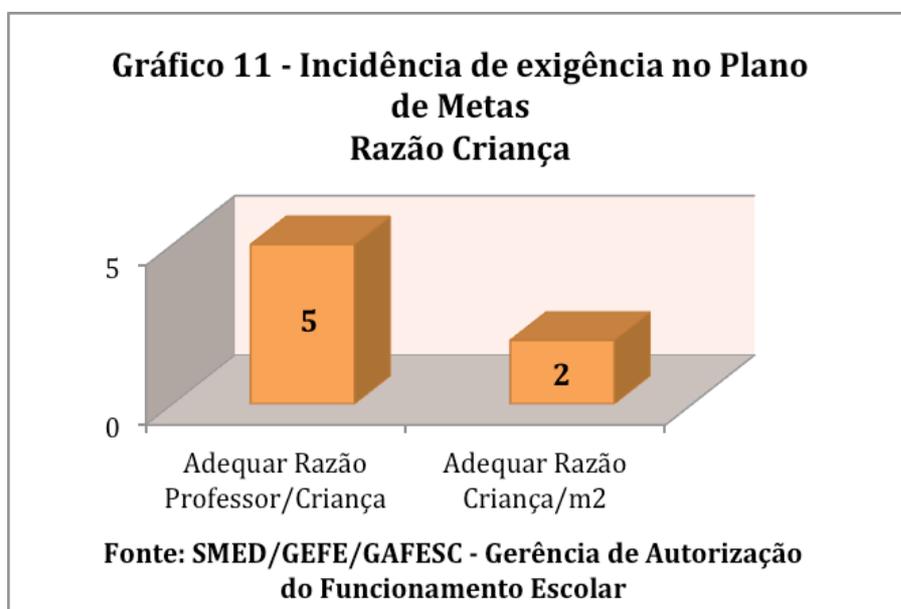
A respeito do mobiliário encontrado durante as visitas, as técnicas pontuavam a necessidade de melhorias principalmente no que se refere à adequação para a faixa etária atendida. Outros aspectos como melhorias no mobiliário e manutenção foram recorrentes nos Planos analisados. Salas de aula, banheiros, refeitório, sala do descanso, pátio e demais espaços citados nos relatórios das visitas expressaram que era imperativo adaptar o mobiliário diferenciando aqueles que seriam utilizados pelas crianças em suas diferentes idades, daqueles que seriam usados pelas professoras.



A última categoria localizada nos Planos de Metas das escolas autorizadas nos anos de 2005 e 2010 foram relativas à adequação da razão criança/professor recomendada pela Resolução do CME 001/2000. De acordo com o Art. 11 da Resolução, os parâmetros para a organização de grupos devem decorrer da especificidade da proposta pedagógica, das condições do espaço físico e das características do grupo de crianças e deve obedecer à seguinte recomendação:

- Crianças de 0 a 12 meses - até 7 crianças por professor;
- Crianças de 1 a 2 anos - até 12 crianças por professor;
- Crianças de 2 a 3 anos - até 16 crianças por professor;
- Crianças de 3 a 5 anos - até 20 crianças por professor;
- Crianças de 5 e 6 anos - até 25 crianças por professor.

Além disso, a Resolução especifica que seja respeitada a razão criança/m². Em alguns Planos de Metas foi indicada a necessidade de providenciar salas com metragem adequada ao número de alunos. O gráfico abaixo mostra a incidência destes itens nos Planos.



Ao longo das visitas nas Instituições, as práticas pedagógicas são verificadas. No trecho transcrito da entrevista abaixo com uma das profissionais que atuam na GAFESC foi relatado que sempre que necessário, ao longo das visitas, ao se constatarem práticas que não condizem

com o Projeto Pedagógico é realizada uma intervenção que ocorre de maneira informal, a partir de conversas e indicações de literatura, porém essas ações não são incluídas no relatório da visita.

E, numa visita, eu cheguei na sala e tudo estava no alto. Prateleira mais alta que eu. Falei com a diretora da organização da sala e perguntei como as crianças pegam esses brinquedos? Ela disse que ficam lá para dar mais espaço para elas, mas que, quando pedem, a professora pega. Ai eu disse....Vão ajoelhar aqui no chão e ficar do tamanho de uma criança de 4 anos... ficamos do tamanho!... Vamos ver ao redor... o que nós vemos?? Parede, parede, parede. Agora se coloque no lugar da criança de 4 anos nessa sala, o tempo inteiro tudo que ela quiser fazer ela vai depender de um adulto, como você vai trabalhar autonomia, que está expressa no seu PPP? Agora, olha para o alfabeto (que estava no lugar mais alto da parede). Para que esse alfabeto? As crianças não se interessam por que não tem nada a ver para elas, e, para ver, elas vão ter que praticamente deitar no chão. Essas intervenções dependem de formação, elas passam pela formação. (Luzia, 22 de maio de 2013)

Segundo as técnicas da GAFESC, é praticamente impossível avaliar as práticas a partir de um recorte da realidade tão delimitado. O que pode e tem sido feito são intervenções no âmbito do espaço físico, pois ela acredita que é a partir dessa organização que se pode entender qual a concepção de criança essa escola possui e, que é a partir da formação inicial e da formação continuada, que práticas podem ser revistas e reavaliadas.

A partir da análise dos dados foi possível perceber que um número significativo de Instituições autorizadas no município de Belo Horizonte só consegue o deferimento mediante cumprimento das exigências do Plano de Metas. Nestes documentos, há uma presença significativa de solicitações de melhoria relativas à documentação, como Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar.

Em seguida, foi constatado que grande parte dos Planos exigia melhorias em vários aspectos relativos ao espaço físico destinado ao atendimento das crianças. Entre elas, a grande preocupação refere-se à organização dos espaços e, quando esse espaço não privilegia o brincar, a interação, a autonomia é firmado o Plano de Metas orientando quanto à necessidade de mudanças. A disposição e adaptação do mobiliário também eram sinalizadas quando não atendiam às especificidades das crianças. Em entrevista com Luzia, técnica da GAFESC, ela relatou que, embora a norma técnica tenha grande peso na avaliação, em seu trabalho como técnica, sempre busca realizar um convite à reflexão sobre as exigências feitas ao longo da

visita. Além disso, algumas estratégias foram utilizadas na tentativa de contribuir com as instituições que apresentavam alguns problemas.

A gente pergunta: por que exigir um mobiliário adequado à faixa etária atendida e não colocar as carteiras de uma maneira muito escolarizada? Por que você deve dispor o espaço físico de uma maneira que priorize a interação das crianças com o mesmo, pensando nas suas especificidades e nas necessidades? Por que dispor de determinado material pedagógico? E assim, a gente tenta intervir nessas práticas. (Luzia, Técnica da GAFESC, 21 de maio de 2013)

Eu, e Silvia fizemos uma reunião de texto para ajudar na formação. Nós fizemos uma biblioteca que ficou muito legal com textos bons, informativos, mas também acessíveis para a formação dos professores e para a discussão em grupo. Mas, esse trabalho acabou se perdendo. Infelizmente. (...) todo texto interessante que a gente via, e textos mais sucintos, a gente fazia uma matriz e distribuía nas escolas quando a gente fazia visita. Texto com sugestões de atividades. A gente dava para as escolas e elas adoravam. A gente gastava mais tempo na orientação do que na visita. As escolas recebiam muito bem. Mas, não foi para frente porque a exigência e cobrança (do CME) foram cada vez maiores para fazer muitos processos. A gente não estava dando conta (...). Deixou de ter importância nossa observação. A gente ia, fazia um relatório mais simples e técnico (...) as exigências foram cada vez maiores ao relatório, a redação do relatório que tinha de ser de uma forma muito técnica. (Luzia, Técnica da GAFESC, 22 de maio de 2013)

A exigência da contratação de professores habilitados e o incentivo à formação continuada foram aspectos recorrentes nos Planos de Metas firmados entre Secretaria Municipal de Educação e Instituições.

O que foi possível verificar nos Planos de Metas analisados é a grande preocupação com o cumprimento das normas técnicas por parte da Gerência responsável pela autorização e funcionamento escolar. No entanto, os parâmetros, os métodos, os instrumentos criados para avaliar e acompanhar e a disposição das técnicas revelam que os critérios educacionais são norteadores para as ações desta Gerência (GAFESC). Todavia, a forma como o trabalho da gerência se organiza parece não garantir a perspectiva formativa que as técnicas gostariam e acreditam ser necessária. Em uma das entrevistas, Luzia, comentou esse incômodo com os documentos apresentados e, também, critica tamanha exigência com relação a esses aspectos. Segundo ela:

Me incomoda esse registro (do PPP) distanciado da prática. Isso para mim é por que falta a formação real. As pessoas têm notícias do que deve ser e registram o que deve ser. Isso me incomoda, essas cobranças de minúcias. As escolas acabam registrando a forma como deve ser feita e com muita frequência encomendam pessoas fora da escola, que não têm nada a ver com escola. E vem com um PPP bonitinho da forma que nós queremos e dizem: Nós registramos como vocês pediram, como vocês querem. Isso me acaba, vai dentro de mim. Para que serve esse registro? Ele deveria ser o que realmente é feito, pensado, proposto. No real. E não de como deveria ser. E aí, eu acho que tem acontecido uma cobrança muito grande em cima do registro e que não condiz com a realidade da escola. Ela vai, faz, encomenda do jeito que deveria ser e continua a agir da forma que sempre fez. Não para burlar, mas por que falta subsídio, acompanhamento, orientação. Isso é o que falta!

A análise da Resolução CME 001/2000 nos permite verificar a presença de duas perspectivas da Sociologia da Infância, apontadas por Corsaro (2003, p. 5): “as crianças são agentes ativos que constroem suas próprias culturas e contribuem para a produção do mundo adulto; a infância é parte da sociedade”. A entrevista realizada com Marisa confirma que essas noções também se concretizam nas ações de trabalho realizadas na GAFESC durante o processo de regulamentação da oferta da Educação Infantil.

Em todo este trabalho com as instituições, a gente sempre pensa na criança como um sujeito de direitos. Com direitos de vivenciar a idade que ele tem, de não ter aquela pressão de preparar para, mas sim de vivenciar sua infância em toda sua plenitude, um ser de direitos, direito à segurança, à sua integridade, ao direito ao brincar, a um tempo dentro das instituições que possam propiciar o brincar, as suas diferentes linguagens, [...] a construção da sua autonomia e que ela possa vivenciar esse direito de ser criança dentro das instituições. Dentro de todos os seus aspectos. E que essa criança tenha aí todo seu direito respaldado não só pela legislação, mas pela equipe docente que está com ela. E para isso, essa equipe docente precisa estar formada, precisa conhecer essa criança, seu desenvolvimento, precisa entender seu contexto social e histórico, para poder trabalhar com essa criança com todos esses direitos. E que é um desafio muito grande e esse desafio inicia na formação desse professor. Que visão é essa que esse professor tem dessa criança enquanto sujeito de direito, enquanto sujeito histórico, que precisa vivenciar ali seu momento histórico e não pensar só no seu futuro. Quebrar um pouquinho esse rótulo de preparar para alguma coisa, estar em processo de-para. Então a importância da infância é essa da vivência naquele momento com todos seus direitos e especificidades e com seu cuidar e educar, porque isso a gente faz o tempo inteiro, só que na Educação Infantil aparece mais do que no Ensino fundamental, do ensino médio. (Marisa, Técnica da GAFESC, 22 de maio de 2013)

Considerações Finais

Os estudos demonstram que as novas concepções de infância e de criança assinalam para a concordância de uma multiplicidade de sujeitos. Segundo Dahlberg; Moss; Pence (2003), o projeto amparado e apoiado pela Modernidade compreende o ser humano totalmente realizado, maduro, independente, autônomo, livre e racional. A corrida em busca da razão estabeleceu um caminho na procura da própria essência do humano. Porém, com a crise da razão moderna, atestam os autores, construiu-se um ceticismo crescente sobre a Modernidade e sobre suas pretensões.

Nessa perspectiva, Dahlberg, Moss & Pence (2003) sugerem que a infância deva ser compreendida como um modo particular de se pensar a criança, e não um estado universal, vivida por todos do mesmo modo. As noções de criança, predominantes na prática e no discurso pedagógico, de seres naturais, expostas a um desenvolvimento universal e biologicamente determinado, tábula rasa, cujo preenchimento depende do conhecimento dos adultos, um ser inocente ou suprimido para a força de trabalho devem ser suplantadas pela ideia de que as crianças são sujeitos históricos, co-construtoras de conhecimento e de identidade, em sua interação com os adultos e com as demais crianças.

Essas noções apresentadas têm sido recorrentes no discurso pedagógico relativo ao atendimento educacional infantil. A partir da inclusão da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e do entendimento de que esta fase da vida possui suas especificidades educacionais advém da necessidade de se verificar, na prática pedagógica e nas políticas públicas, como incide a expressão dos conceitos sobre a criança e a infância.

Com relação ao atendimento educacional infantil em Belo Horizonte, percebe-se que este se estendeu de forma gradativa e parcial. Segundo dados da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, do ano de 1957 até 2003, o município atendia, em período parcial, crianças de 4 a 6 anos em 13 escolas municipais, e nas creches conveniadas era realizado o atendimento às crianças de 0 a 3 anos e 4 a 6 anos, quase sempre em período integral. A criação das Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI's) ocorreu no ano de 2003, visando atender a demanda de atendimento educacional infantil e priorizando, a população infantil em situação de vulnerabilidade social. A partir da criação de uma comissão constituída por representantes

das Secretarias de Educação e de Assistência; do Movimento de Lutas Pró-Creches (MLPC); de Universidades; do Fórum Mineiro de Educação Infantil (FMEI); da Câmara Municipal; do Conselho Municipal de Educação (CME/BH); do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA) e do Sindicato da categoria, foram elaborados e apresentados aos Conselhos Tutelares, Promotoria Pública do Município e para as instituições de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino os critérios²⁹ para definição de vagas na Educação Infantil pública municipal.

Subsequente a essas definições, o município de Belo Horizonte passou a ofertar os primeiros atendimentos públicos para as crianças de 0 a 3 anos e a implantar instituições que atenderiam toda a faixa etária quem constitui a educação infantil de 0 a 6 anos incompletos. Essa expansão no atendimento foi acompanhada da criação do Sistema Municipal de Ensino, Secretaria Municipal e do Conselho Municipal de Educação, este último responsável por elaborar e implantar a Resolução CME 001/2000 que regulamentaria a oferta da Educação Infantil no município.

A implantação da Resolução 001/2000 pode ser considerada como um marco para o processo de regulamentação da Educação Infantil no município de Belo Horizonte. Em seu Art. 7º resolve que a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve estar fundamentada numa concepção de criança como sujeito de direitos, ser social e histórico, participante ativo no processo de construção de conhecimentos.

Ao perceber e explicitar essa noção sobre a criança, adota-se a percepção que contribui para um indivíduo rico em potencialidades e competências, ativo e preocupado com seu engajamento no mundo. A infância, por sua vez, passa a ser compreendida não como um acontecimento estático, inserido em um vazio social, mas sim como um fenômeno contextualizado e, por isso, inscrito em relação a temas sociais, políticos e econômicos do mundo contemporâneo.

²⁹ Segundo os critérios vigentes, a matrícula é compulsória para crianças com deficiência e crianças que estejam sob medida protetiva e que tenham sido encaminhadas pelos juizados e órgãos competentes. Do restante das vagas, 70% são destinadas às crianças em situação de vulnerabilidade social (definidas pelo Núcleo Inter setorial Regional – NIR, composto pelas Secretarias de Políticas Sociais, Saúde, Assistência e Educação). O restante é preenchido por meio de sorteio, sendo 10% crianças de famílias que residem ou trabalham numa distância de até 1 km da instituição; e os últimos 20% para o público inscrito.

Na tentativa de se entender as concepções que norteiam a regulamentação da Educação Infantil de Belo Horizonte, foi preciso realizar uma investigação nos documentos que envolvem esse trabalho realizado pela Secretaria Municipal de Educação (SMED). Ao longo das visitas realizadas na SMED alguns fatores dificultaram o andamento da pesquisa. No primeiro momento, pesquisáramos os dados referentes à autorização das Instituições, no período de 2000 a 2010. O intuito era avaliar a evolução dos números ao longo da primeira década da instituição da Resolução 001/2000. No entanto, como explicitado, os dados referentes a esse período não foram computados e exigiram um trabalho de investigação minuciosa em todos os processos existentes na SMED.

O Sistema de informações virtual é a base de consulta na SMED, entretanto, a versão de seu software dificulta as consultas, ora apresenta algumas inconsistências nos dados em comparação com o arquivo físico, ora direciona para outras seções do programa o que exige sua constante reinicialização. As pastas com os processos de cada Instituição são organizados em arquivos com gavetas, divididos por regionais e organizados segundo as seguintes classificações: escola particular, escola conveniada, escola municipal, denúncias e em tramitação. Em apenas uma das regionais, os processos eram dispostos em ordem alfabética, de acordo com o tipo da escola (Privada, Conveniada ou Municipal).

As profissionais e técnicas da Secretaria Municipal de Educação foram fundamentais para a elaboração deste trabalho. Durante as consultas ao sistema de informações virtual e aos arquivos físicos, foram constatadas algumas incongruências entre os dados obtidos. O sistema virtual, inúmeras vezes, apresentava problemas na apresentação e direcionamentos das informações solicitadas, já o sistema de arquivos físicos possuía uma organização que facilitava o trabalho das técnicas, mas que, para a busca de informações, era um tanto quanto confusa. Mesmo com auxílio das profissionais da SMED, alguns processos não foram localizados.

O fato mencionado acima pode ser apontado como um dos limites da pesquisa, pois dificultou o andamento dos trabalhos, já que, por vezes, não ficava claro qual sistema apontava para a real informação e, esses dados só puderam ser melhor compreendidos mediante conversas e entrevistas com as responsáveis. Nesse momento, a pesquisa apontou para a necessidade da realização de entrevistas com essas profissionais, visando a compreensão imediata e corrente da informação desejada.

Diversos documentos³⁰ foram analisados e são utilizados como ferramenta de trabalho por essas profissionais. Os Planos de Meta citados anteriormente constituem-se em um documento de suma importância para a melhoria da oferta de Educação Infantil. Este documento é gerado a partir de uma visita realizada pelas técnicas e orientado por uma série de “Parâmetros”. Além disso, demais informações coletadas são expostas no *Relatório Técnico de Verificação In Loco*.

Como dito no capítulo anterior, o atendimento infantil é realizado, majoritariamente, pelas Instituições Privadas Particulares. Atualmente, essa oferta representa um número de 45% do total de Instituições Autorizadas e em funcionamento no município de Belo Horizonte. Esses dados apontam para a necessidade de uma investigação mais detalhada a respeito dessas Instituições. Segundo informações da própria responsável pela GAFESC, poucas pesquisas têm trabalhado com essas instituições, que afinal, têm sido as grandes responsáveis pela oferta desse nível de ensino. A pesquisa aponta para a necessidade de um estudo mais detalhado sobre o perfil das Instituições privadas particulares, que atualmente têm sido a maior prestadora de atendimento educacional. Muitas dessas instituições solicitam autorização e recebem planos de metas.

É válido lembrar que este acompanhamento é realizado pela Gerência de supervisão, acompanhamento e avaliação das Instituições de Educação Infantil cuja função é realizar um acompanhamento quinzenal com as Instituições municipais e conveniadas. No entanto, as instituições privadas particulares, que correspondem a quase metade do número de escolas em Belo Horizonte recebem, apenas, o acompanhamento da GAFESC que ocorre a cada processo de pedido de autorização ou de renovação de funcionamento.

Diante da análise dos dados, constatou-se que o atendimento à criança de 0 a 6 anos na cidade de Belo Horizonte, nos anos que antecederam o processo de regulamentação e nos primeiros anos de sua implantação, caracterizou-se por uma dispersão, causada, sobretudo, pela ausência, durante muitos anos, de uma política educacional que fosse capaz de conceber esse atendimento como um direito das crianças. A situação exigia, assim que se construíssem

³⁰ Os documentos disponíveis pela SMED que contribuíram para a realização desta pesquisa estão disponíveis nos anexos deste trabalho.

estratégias políticas, pedagógicas e administrativas capazes de expandir esse atendimento assegurando, padrões mínimos de qualidade. (BAPTISTA, 1998).

A regulamentação, iniciada com a instituição do Sistema Municipal de Ensino e a criação do Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte, teve sua expressão máxima com a Resolução CME/BH 001/2000 que fixou as normas para a oferta da Educação Infantil no SME de Belo Horizonte. A partir desse momento, a Secretaria precisou adequar-se e necessitou construir uma estrutura capaz de elaborar, sistematizar e definir os parâmetros de atendimento pautados em critérios de qualidade educacionais a exemplo das indicações do documento normativo sobre a elaboração da Proposta Pedagógica, das condições e das adequações do espaço físico, da exigência da formação adequada para o exercício da docência, etc. Esses critérios e parâmetros estabelecidos pela equipe da Secretaria Municipal de Educação expressam uma concepção de infância que norteia as ações e as instruções da Gerência de Autorização de Funcionamento Escolar ao longo do processo de autorização das Instituições.

Referências Bibliográficas

- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- BAPTISTA, M.C. e COELHO, R.C.F. *Educação Infantil: a construção de um direito*. Revista Planejar, 1998. P.04-15
- BAPTISTA, Mônica C. *La primera infancia y el derecho a una atención de calidad. Capítulo I*. In: _____ *Intervenciones psicoeducativas en la primera infancia y el desarrollo de habilidades y capacidades relacionadas con la lectura y escritura*. 2008. Tese de doutoramento. (Psicologia da Educação). – Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, 2008.
- BAPTISTA, Mônica C. A educação infantil em Belo Horizonte: a constituição histórica de uma etapa de ensino. Relatório final do trabalho de assessoria prestada ao Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte. Mimeo, s/d.
- BARRETO, Ângela. *Introdução: por que e para que uma política de formação do profissional de educação infantil?* In: _____. Por uma política de formação do profissional de educação infantil. Brasília: MEC, 1994, p. 11-15.
- BELO HORIZONTE. Lei nº 8742 – *Lei Orgânica de Assistência Social*. Belo Horizonte, 7 dez. 1993.
- BELO HORIZONTE. Lei Orgânica do município de Belo Horizonte. 21 mar. 1990.
- BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. *Composição dos custos de atendimento de crianças de 0 a 6 anos em creches conveniadas com a PBH*. Belo Horizonte – Fev 1999.
- BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal – *Política Municipal de Educação Infantil. Subsídios e Perspectivas*. (Circular interno – junho 1999)
- BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal – *Proposições Curriculares para Educação Infantil*. 2009
- BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social, MOVIMENTO DE LUTA PRÓ-CRECHES. Relatório do levantamento de custos do atendimento em creches comunitárias de Belo Horizonte. Dez 1996.
- BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social,. *Orientações e Critérios básicos para atendimento em instituições de educação infantil*. 1ª versão, Belo Horizonte – Abr. 1998.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988.

- BRASIL. *Lei Federal nº 9394 de 20 de dezembro de 1996*. Brasília, 1996.
- BRASIL. *Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990*. Brasília, 1996.
- CELLARD, A. *A análise documental*. In: POUPART, J. et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis, Vozes, 2008.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Parecer CNE/CEB nº 30 de 30 de set. 2000 nº 3 de 2 jun. 1998*. Diário Oficial, Brasília
- CORAZZA, Sandra Mara. *Infância e educação – Era uma vez – quer que conte outra vez?* Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- CORSARO, William. *Sociologia da Infância*. Porto Alegre: Artmed, 2003
- DALBEN, A. et al. *Educação infantil: o desafio da oferta pública*. Belo Horizonte: GAME/FAE/UFGM, 2002
- DEL PRIORE, Mary (org.). *História das crianças no Brasil*. 4.ed. São Paulo: Contexto, 2004.
- FARIA, Ana Lúcia G. de. *Educação pré-escolar e cultura: para uma pedagogia da educação infantil*. 2. ed. Campinas: Edunicamp; São Paulo: Cortez, 2002.
- FROEBEL, Friedrich. *Pedagogics of the kindergarten: his ideas concerning the play and playthings of the child*
- GHIRALDELLI, Paulo Jr. *Infância, educação e neoliberalismo*. São Paulo: Cortez, 1996.
- HEYWOOD, Colin. *Uma história da infância: da Idade Média á época contemporânea no Ocidente*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- KISHIMOTO & PINAZZA. *Froebel: uma pedagogia do brincar para a infância*. In: Formosinho, Kishimoto e Pinazza. *Pedagogia(s) da Infância; Dialogando com o passado construindo o futuro*. Artmed, 2007.
- KOHAN, Walter Omar. *Infância - Entre educação e filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- KRAMER, Sonia. *Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie*. In: Bazílio, Luiz Cavaliere; Kramer, Sônia. *Infância, educação e direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2007. p. 83- 106.
- KUHLMANN JR., Moysés. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. 2. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2001.
- KUHLMANN JR., M. *Histórias da educação infantil brasileira*. *Revista Brasileira de Educação*. Porto Alegre. Mai/jun/jul/ago. 2000.
- DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. *Qualidade na Educação da Primeira Infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed, 2003

- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986, p.99
- NEVES, José Luís. Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades. *Cadernos em pesquisa de administração*. V. 1, n° 3. São Paulo. 1996.
- NUNES, Maria Fernanda Rezende. *Educação infantil no Estado do Rio de Janeiro: um estudo das estratégias municipais de atendimento*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2005.
- OLABUENAGA, J.I. R.; ISPIZUA, M.A. La descodificacion de la vida cotidiana: metodos de investigacion cualitativa. Bilbao, Universidad de deusto, 1989
- PEREIRA, R.M.R, JOBIM E SOUZA, Solange. *Infância, conhecimento e contemporaneidade*. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. *Infância e Produção Cultural*. Campinas: Cortez, 1998.
- PINTO, M. Duarte, A. VIEIRA, L. O trabalho docente na educação infantil pública de Belo Horizonte. *Revista Brasileira de Educação* v. 17 n. 51 set.-dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n51/07.pdf>. Acesso em 20 de maio de 2013.
- PINTO, M.; SARMENTO, M.J. (Coord.). *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997.
- PINTO. M. A infância como construção social. In: PINTO. M; SARMENTO, M. J. *As crianças – contextos e identidades*. Braga: Centro de Estudos da Criança/ Universidade do Minho – Portugal, 1997.
- PLAISANCE, Eric. Para uma sociologia da pequena infância. In: *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 86, p.221-241, Abril. 2004.
- ROCHA, Rita de Cássia Luiz da. *A história da infância: reflexões acerca de algumas concepções correntes*. Disponível em: <<http://www.unicentro.br/editora/revistas/analecta/v3n2/artigo%204%20hist%F3ria%20da%20inf%20ncia.pdf>> .Acesso em: 02/03/2011
- ROSEMBERG, Fúlvia. *Sísifo e a Educação Infantil*. Palestra proferida no Fórum Mundial de Educação. Porto Alegre, 2002.
- ROUANET, Sérgio. *As Razões do Iluminismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998
- SARMENTO, M.J. *Administração da infância e da educação: as lógicas (políticas) de acção na era da justificação múltipla*. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2., 2001, Braga. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2001. (texto digitado).
- SARMENTO, M.J. *As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade*. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2003.

SARMENTO, Manuel Jacinto. *Gerações e Alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância*. In: **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 91, p.361-378, Maio/Ago. 2005.

SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 112, p. 7-31, mar. 2001.

SILVA, Isa T. F. Rodrigues da. O processo de constituição de políticas públicas de educação infantil em Belo Horizonte: 1983 a 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

TERRA, Cyntia. *A implementação do atendimento público de educação infantil em Belo Horizonte: processo e perspectivas*. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte, 2008.

VEIGA, Cynthia Greive. *As crianças na história da educação*. Ed. Contexto. Belo Horizonte, 2003, p.21-39.

VIEIRA, L M F. *Educação infantil no município de Belo Horizonte: histórico e situação atual*. Belo Horizonte. Secretaria Municipal de Educação, 1998, 48p.

VEIGA, Cynthia Greive. Infância e modernidade: ações, saberes e sujeitos. In: FARIA FILHO, L.M. *A infância e sua educação – materiais, práticas e representações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 35-82.